

Wyrsch, Arnold

Aargau: Projektkurs am Didaktikum. Intensivfortbildung im Feld der Schulentwicklung

Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993) 3, S. 258-266



Quellenangabe/ Reference:

Wyrsch, Arnold: Aargau: Projektkurs am Didaktikum. Intensivfortbildung im Feld der Schulentwicklung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993) 3, S. 258-266 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132640 - DOI: 10.25656/01:13264

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132640>

<https://doi.org/10.25656/01:13264>

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 2296-8632

<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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Aargau: Projektkurs am Didaktikum Intensivfortbildung im Feld der Schulentwicklung

Arnold Wyrsch

Im Kanton Aargau wurde im Schuljahr 1992/93 je ein erster Intensivfortbildungskurs von 20 Wochen (genannt Projektkurs) an der Lehramtsschule (LSA) und am Didaktikum (Institution für Bezirkslehrer- und Bezirkslehrerinnen-Bildung) durchgeführt. Aus der Perspektive der Kursleitung am Didaktikum wird ein Einblick ins Kurskonzept und in Erfahrungen gegeben und daraus werden Fragen abgeleitet. Es wird versucht, den Projektkurs im Feld der Lehrer- und Lehrerinnen-Fortbildung und der Schulentwicklung zu situieren.

Der Bezirkslehrerverein des Kantons Aargau und die Leitung des Didaktikums handelten mit den politischen Behörden des Kantons die Durchführung der Projektkurse als Form des Bildungsurlaubs aus. Das Didaktikum und die Lehramtsschule erhielten den Auftrag, ab 1992/93 während drei Jahren Pilotkurse durchzuführen. Dieser Auftrag unterscheidet sich hinsichtlich Adressatenkreis. Entsprechend der spezifischen Entwicklungsgeschichte der Institute spricht die LSA vor allem die Primarlehrerschaft und das Didaktikum die Bezirks- und Kantonsschullehrerschaft an.

Die folgende Darlegung orientiert sich am ersten Projektkurs am Didaktikum. Der erste Teil gibt Einblick in den Projektkurs. Ich greife dabei auf den Erfahrungsbericht von Jürg Bauer, Kursteilnehmer und Bezirkslehrer, und auf Projektunterlagen zurück. Der Erfahrungsbericht wurde im Schulblatt Aargau/Solothurn veröffentlicht. Die herausgegriffenen Zitate sind kursiv geschrieben. Im zweiten Teil meiner Ausführungen gehe ich von Fragen aus, die sich mir im Verlauf der Kursarbeit stellten. Von daher versuche ich, den Projektkurs im begrifflichen Feld von Lehrer- und Lehrerinnen-Fortbildung und Schulentwicklung zu vernetzen.

1. Der Projektkurs

Der Kurs gliederte sich in zwei Teile: Sechs plus vier Wochen waren am Didaktikum, dem Institut für Bezirkslehrer- und Bezirkslehrerinnen-Bildung in Aarau, zu verbringen, dazwischen konnte sich jeder Teilnehmer während zehn Wochen seinem persönlichen Projekt widmen, das vor Kursbeginn von einer Aufsichtskommission bewilligt werden musste.

Die Teilnehmer, vierzehn Bezirks- und ein Mittelschullehrer, die zwischen zehn und dreissig Jahre Unterrichtserfahrung mitbrachten, trafen sich vor Kursbeginn an sechs Halbtagen zu einer Vorbesprechung der Inhalte.

1.1 Rahmenbedingungen

Für die Ausgestaltung des individuellen Projekts (Umfang zehn Wochen) und des Kursteils wurden Rahmenbedingungen von der Kursleitung gesetzt und von der Aufsichtskommission sanktioniert.

Für das *individuelle Projekt* wurde die Auflage formuliert, dass das Lernen reflektiert werden müsse, das Projekt prozesshaft zu konzipieren sei, und dass Transferüberle-

gungen für die Berufspraxis gemacht werden sollen (vgl. Richtlinien für die Gestaltung von individuellen Fortbildungsprojekten des Didaktikums 1992). Bei Vorbereitungstreffen wurde den Kursteilnehmern gezeigt, wie ein Projekt prozesshaft anzugehen ist und wie vielfältig das Lernen in einem individuellen Projekt umschrieben werden kann. Die Teilnehmer konnten mehrmals ihre Projektpläne miteinander vergleichen. Zudem wurden auch verschiedentlich Rückmelderunden zum Stand der Projekte eingeschaltet. Dies ermöglichte neben der Sanktion durch eine spezielle Projektkommission eine prozesshafte Evaluation der individuellen Projekte.

Der Prospekt für den Projektkurs gab für den *Kursteil* vier Kursgefässe vor: Schulgespräche, Werkstätten, Seminare und Kolloquien. Die ausgehandelten Kursinhalte wurden bei der Planung in vier Segmente aufgeteilt. Etwa 25% Kurszeit wurden der Berufsreflexion ("Eigenes Lernen", "Standortbestimmung" u.a.), 25% Innovationsfragen (wie Schülerbeurteilung, neue Methoden etc.), 20% der Allgemeinbildung (Interkulturelle Fragen, Wirtschaft, Musik, Sport) und 30% eigener Tätigkeit (Schulbesuche, Literaturstudium, Vorbereiten des eigenen Projektes, Musizieren u.a.) zugeteilt. Diese Vorgaben legten Grössenordnungen fest. Die Kursteilnehmer hatten während der Kurszeit sieben Halbtage am Kursprogramm zu partizipieren.

1.2 Kursprogramm

Das Kursprogramm hatte obligatorische Teile und Wahlangebote. Einführungs- und Schlusswoche sowie eine Blockwoche und die Seminare am Montag und Dienstag (als Blöcke aufgebaut) waren für alle verpflichtend. Zudem musste wahlweise am Mittwochnachmittag ein Seminar in Fachdidaktik besucht werden. Die übrigen Veranstaltungen konnten gewählt werden; dazu gehörten fünf Kolloquien, ein supervisorisch begleiteter Erfahrungsaustausch, Gruppen mit selbstgewählten Aktivitäten und eine Seminargruppe für Philosophie und pädagogische Texte. Ad hoc wurden einige Programmänderungen vorgenommen und einige Anlässe (z.B. zwei Kanutage) ins Programm eingebaut.

In der Einstiegswoche wurden Selbst- und Fremdwahrnehmung zum Lehrerbild erarbeitet. Dann folgte der Kurs mit den oben beschriebenen Programmgefässen. Jürg Bauer schreibt im Erfahrungsbericht: *Schon am ersten Kurstag mussten sich die Teilnehmer zum geltenden Lehrer-Image äussern, das ihrer Meinung nach das Denken einer breiten Öffentlichkeit prägte. Bereits am zweiten Kurstag waren sie alle unterwegs, um in vorbereiteten Interviews zu prüfen, ob und inwiefern ihre Selbstbeurteilung zutrifft. (...) Zu den 'brennenden Problemen', mit denen sich der Pilotkurs in mehrtägigen Seminaren auseinandersetzte, gehörten u.a. 'Interkulturelle Erziehung am Beispiel des Islams' und 'Vernetztes Denken in Schule und Wirtschaft'. Alle diese Seminarien zeichneten sich durch einen starken Realitätsbezug aus, sei es durch gezielte Betriebserkundungen, sei es durch das direkte Gespräch mit erfahrenen Wirtschafts- oder Entwicklungsfachleuten, Wissenschaftlern oder Praktikern.*

In fachdidaktischen Halbtagskursen erprobten die fünfzehn Lehrer theoretisch und praktisch neue Unterrichtsmethoden. Die Historiker unter ihnen lernten dabei beispielsweise den Werkstatt- und Projektunterricht, das Simulations- und Rollenspiel oder den Wert der Museumspädagogik so kennen, dass sie diese in ihren zukünftigen Unterricht gewinnbringend einbauen können.

In einer eigens gebildeten Interessengruppe unterrichteten sich die Mitglieder wechselseitig an je einem Halbtage. Dabei konnten 'Zeichnen für Unbegabte', 'Rechnen für Eltern', 'Bühnendeutsch für Mathelehrer' und 'Moderner Strafvollzug in Lenzburg' in authentischer Umgebung erlebt werden.

1.3 Evaluation

Unbestritten gehört heute Evaluation zu jedem Bildungsprozess. Kurt Aregger (1976, 313) fordert schon 1976: "Ausbildungsprogramme, die zur Qualifizierung von Personen der Schule eingerichtet werden, sind bezüglich ihrer tatsächlichen Wirkung zu evaluieren". Im Projektkurs wurde jede einzelne Veranstaltung immer auch von den Teilnehmern durch Feedbacks evaluiert. Am Ende des ersten Kursblocks von sechs Wochen und am Ende des Projektkurses wurde eine ausführlichere Evaluation vorgenommen. Konzeptuell setzte diese Evaluation nicht nur bei den Kursleitern oder den Themen an, sondern auch bei den Lernaktivitäten der Teilnehmer und bei der Entwicklung der Gruppe. Eine Evaluationskommission des Erziehungsdepartements hat zudem den Auftrag, die Pilotphase der Projektkurse während drei Jahren zu beobachten. Diese Kommission führt eine Evaluation mittels Interviews und Fragebogen durch. Auf diese Ergebnisse ist zu einem späteren Zeitpunkt einzugehen.

Unsere "Vorweg-Evaluation" stellte u.a. Fragen zur Synergie, zur Arbeitsintensität oder zum Arbeitstempo.

Besonders erwähnenswert ist der *Synergieeffekt*. Nachdem die ersten Treffen der Vorbereitungsphase von einigen Teilnehmern als "Schmirgeltuchphase" bezeichnet wurden, entdeckten sie immer mehr, wie fruchtbar der gegenseitige Erfahrungsaustausch ist. Bauer kann später zurecht festhalten: *Die fünfzehn Lehrer-Individuen (wurden) schon vor Kursbeginn zu einer Gemeinschaft. Und weiter: Bei dieser anspruchsvollen, aber bereichernden Arbeit lernten sie sich selber, aber auch ihre Kurskollegen in einem Umfang und einer Intimität kennen, wie sie in einem üblichen LehrerInnenkollegium wohl nie erkannt werden. Sie sind, um mit Rilke diesen Prozess zu beschreiben, 'auf einmal Brüder geworden'*. Die Entwicklung der Synergie wurde fortlaufend reflektiert und hinsichtlich Transferierbarkeit besprochen.

Klärend wirkte auch eine genauere Evaluation der *Arbeitsintensität*, die fast von allen Teilnehmern als sehr dicht beurteilt wurde. Eine feinere Untersuchung vor einem systemischen Raster zeigte, dass die Intensität nicht nur vom Quantum der Themen abhing, sondern auch von der persönlichen Involviertheit ins Thema, die gerade durch den Erfahrungsaustausch gefördert wurde.

Hinsichtlich *Arbeitstempo* wurden Modifikationen im laufenden Programm vorgenommen. Der Kurs konnte mit einer sehr positiven Stimmung und einer günstigen Beurteilung durch alle Beteiligten vor den Sommerferien abgeschlossen werden.

2. Fragen aus den Erfahrungen mit dem ersten Projektkurs

Alltägliche Meinungen wie: Lehrer seien nach einigen Berufsjahren ausgebrannt oder schulentwicklungsmüde, fand ich im Projektkurs nicht bestätigt. Ich lernte viel eher eine Gruppe "pädagogischer Profis" (Bauer) kennen. Auffallend war, dass sich die Kollegen vor dem Hintergrund alltäglicher strenger Schularbeit irgendwie orientierungsbedürftig zeigten und zum Teil hofften, für ihre Ausrichtung auf Schulentwicklung neue Impulse zu gestalten; andere waren diesbezüglich bereits skeptisch.

Für mich war die Kursleitung eine sehr intensive Arbeitsphase. Verschiedene Erfahrungen und Fragen drängten, in einem weiteren Horizont verstanden zu werden. Dabei habe ich dankbare Gefühle gegenüber der Kursgruppe, die mich durch ihr ergreifendes Engagement und teils auch durch Widerstände drängte, Unschlüssigkeiten zu präzisieren. Ich bin auch den politischen Instanzen und der Didaktikumsleitung dankbar, die

bereit waren, Rahmenbedingungen weiter zu klären, und meiner Familie, die zuließ, dass ich den aufkommenden Fragen auch weit über die Arbeitszeit hinaus "nachgrübelte".

Einige *Fragen*, die während des Kurses besonders auftauchten, liste ich hier auf, und ich versuche nachfolgend einige davon zu klären.

- Ist ein Projektkurs ein Arrangement der (Nach-) Instruktion oder der Therapie? Prospekte drängen oft diese beiden Aspekte in den Vordergrund.
- Wie ist ein Projektkurs theoretisch (z.B. im systemischen Denken) einzuordnen? Dies heisst auch: Wie ist er einzuordnen bezüglich der ordentlichen Arbeitswelt (on-the-job / off-the-job), den Instanzen und Behörden, der übrigen Lehrerfortbildung?
- Wie ist der Widerstand der Kursteilnehmer zu verstehen; wie ist er konstruktiv ins Kurs- und Lerngeschehen einzubeziehen?
- Worin besteht die Beteiligung der Kursteilnehmer? Steht der Erfahrungsaustausch im Vordergrund? Wieweit sollen vorhandene Spezialqualifikationen in der Kurszeit (z.B. Sportführer, NLP-Trainer) genutzt werden, oder inwiefern müssen die individuellen Projekte als Lernimpulse für die ganze Kursgruppe eingesetzt werden? Welchen Beitrag leistet die Kursgruppe zur Veränderung und Weiterentwicklung der Schule?
- Wie ist das Verhältnis des allgemeinen Kursteils zum individuellen Projekt im Gesamt des Projektkurses zu gewichten und aufeinander abzustimmen?
- Wie ist die Position des Kursleiters zu beschreiben?
- Welchen Beitrag hat der Projektkurs für die längerfristige Sicherung der durchlaufenen Lernprozesse über eine kursimmanente Transferarbeit hinaus zu leisten?

3. Zur theoretischen Verankerung des Projektkurses

Aus den aufgelisteten Fragen wähle ich zwei aus, die ich vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen mit dem Projektkurs in weiterführenden Überlegungen darstellen möchte:

Wie ist der Projektkurs innerhalb von *Typologien* der Lehrer- oder der beruflichen Fort- und Weiterbildung einzuordnen?

Inwiefern ist der Projektkurs *Schulentwicklung* und inwiefern kann er als *Organisationsentwicklung* verstanden werden? Wenn es gelingt, diese Frage positiv zu beantworten, kann die auffallend grosse Bedeutung der Synergie und Kooperation im Projektkurs als Ergebnis eines erfolgreich verlaufenen Kurses gewertet werden (vgl. Bätz & Wissinger 1992).

3.1 Projektkurs im Rahmen der Lehrerfortbildung und der betrieblichen Fortbildung

Um den Projektkurs im Feld Lehrerfortbildung zu verstehen, versuche ich ihn in Typologien der Lehrerfortbildung einzuordnen. In Anlehnung an Yarger et al. schlägt Dalin (1982, 102f.) folgende Typologie vor: 1. Klassenraumtraining, 2. Arbeitsbezogene Fortbildung ("Job-Related"), 3. Fachliche Kurse, 4. Kurse zur Erweiterung der Fakultas, 5. Persönliche Kurse. Der Projektkurs schliesst durch seine verschiedenen Teile fast alle diese Kategorien ein. Wenn wir die Typologie der OECD beziehen:

1. Stab-Gruppen-Entwicklung ("School focused"), 2. "Lehrerentwicklung": Dem einzelnen Lehrer dienend, 3. Formale Kompetenz, 4. Professionelle Entwicklung, 5. Persönliche Entwicklung (vgl. *Dalin* 1982, 102), sehen wir, dass der Projektkurs die Kategorien 3, 4 und 5 intensiv abdeckt. Gemessen an den vorgelegten Typologien kann der Projektkurs als ein ganz besonderes, umfassendes Angebot gewertet werden.

Eine Typologie aus der betrieblichen Weiterbildung hilft, die Fragestellung weiter zu entwickeln. *Ulrich & Fluri* (1992, 268) unterscheiden: interne individuelle on-the-job-Ausbildung, interne kollektive on-the-job-Ausbildung (unter Verwendung externer Ausbilder), externe kollektive off-the-job-Ausbildung (externe Kurse) und individuelle off-the-job-Ausbildung (Selbststudium).

Inwiefern ist nun der Projektkurs eine on-the-job-Ausbildung? "Bildungsurlaub" lässt vermuten, dass wir weit weg vom Job unsere Bildungsarbeit betreiben würden.

Oben haben wir die Kursteilnehmer als "pädagogische Profis" im System Schule charakterisiert. Dies ergibt eine Gemeinsamkeit der Teilnehmer bezüglich dem System Schule. Die Teilnehmer kommen aus verschiedenen Schulhäusern. Daher müssen wir bei der Bestimmung der Organisationsgrösse von der Einheit Schule (beziehungsweise Bezirks- und Kantonsschulen) des Kantons Aargau ausgehen. Mit dieser Bestimmung kann eine Forderung *Oertels* (1993, 173) eingelöst werden. Er verlangt, es sei immer klar zu definieren "in welchem Segment, in welcher Relation, auf welcher Ebene die Arbeit situiert und zu tun ist". Daraus ergibt sich ein Ansatzpunkt, der zeigt, dass Organisationsentwicklung auf verschiedenen Ebenen angesetzt werden kann.

Die Fortbildungsaktivität im Projektkurs ist arbeitsbezogen, auf die fachliche Qualifikation ausgerichtet und dient der professionellen Bildung der LehrerInnen- und der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. oben erwähnte Typologien). Wir haben es hier nicht mit externen Kursen und extern bearbeiteten Kursinhalten zu tun. Bezogen auf das System Schule des Kantons Aargau können wir im weiteren Sinn den Projektkurs als eine kollektive on-the-job-Ausbildung mit Verwendung von internen und externen Ausbildnern darstellen. Die individuellen Projekte nehmen hier eine Zwischenstellung ein. Die Reflexion der Lernaktivität bindet sie durchaus in dieses on-the-job-Konzept ein. Hingegen will die Projektanlage gezielt, dass die Lehrkräfte auch in schulfremden Feldern Erfahrungen machen. Hier kommt die off-the-job-Komponente zum Tragen (z.B. Berufspraktika in der Industrie, Sozialpraktika, Fernkurse, externe - nicht schulbezogene Projektbearbeitung). Tendentiell überwiegt beim Projektkurs die on-the-job-Komponente. Damit wird deutlich, dass Bildungs-"urlaub" ein ungünstiger Begriff ist und jede Verbindung mit "Geschenk an die Lehrerschaft" problematisch ist. Viel eher handelt es sich beim Projektkurs um ein von der Lehrerschaft mit den politischen Instanzen ausgehandeltes Führungsinstrument, das eine spezifische Bestimmung der Arbeit für eine definierte Zeit ermöglicht.

Damit wird auch klar, dass der Projektkurs nichts mit therapeutischem "Elfenbeinturm" oder externem "Instruktionscamp" zu tun hat. Er ist führungsmässig in der Linie eingebunden und kann als Projektaufgabe verstanden werden. In Anlehnung an *Ulrich & Fluri* (1992, 183) können wir von einer "Task force - Gruppe" sprechen; "einer Projektorganisation mit voller Linienkompetenz". Diese Linienkompetenz kommt u.a. in der Mitbestimmung der Kursteilnehmer am Projektkurs selbst und durch Rückmeldeanlässe auf verschiedenen Ebenen des Systems Schule zum Ausdruck.

Aus der übergreifenden Projekt-Perspektive erhält der Titel der Aargauer Intensivkurse "Projektkurs" eine tiefgreifende Deutung. So verstanden, erfasst der Titel die individuellen Projekte als Teile eines umfassenderen "Lernprojekts" oder - dies scheint angesichts des Umfangs des Projektkurses gerechtfertigt - eines "Schulentwicklungsprojektes". Die abschliessende Evaluation erbrachte, dass die Kursteilnehmer in zuneh-

mendem Mass beide Teile als gleichwertig wahrnahmen; man kann auch sagen, dass sich für die Kursteilnehmer dieser übergreifende Entwicklungsaspekt verdeutlichte.

3.2 Projektkurs als Organisationsentwicklung (OE)

Lehrerfortbildung wird oft in der Nähe von Beratungskonzepten gesehen. Es rechtfertigt sich, zu schauen, inwiefern Modelle aus der Supervision für die Beschreibung des Projektkurses beigezogen werden könnten. In Anlehnung an *Schein* beschreibt *Gerhard Fatzer* (1993, 37) drei Modelle der Supervision/Beratung: Beratung als Beschaffung von Information und Professionalität (Instruktion/Experte); Beratung als Arzt-Patient-Hypothese (therapeutischer Ansatz) und Beratung als Prozessbegleitung, -entwicklung (Organisationsentwicklung, Projektgruppe, Task-force-Gruppe). Ich glaube, dass der Projektkurs weder mit dem therapeutischen Ansatz, noch mit dem Instruktionsansatz erklärt werden kann. Diese Annahme wird bestärkt, wenn ich die im Kurs aufgetretenen Widerstände analysiere. Sie waren von unterschiedlicher Natur. Einige galten der Gruppe, einige den Themen, und dann gab es Widerstände, die richteten sich irgendwie gegen den Kurs als solches. Diese Widerstände kamen nach meiner Einschätzung dann auf, wenn ohne innere Logik begonnen wurde zu therapeutisieren (z.B. Burn-out-Symptome zu bearbeiten) oder ohne Aushandlung eine Nachinstruktion angesetzt wurde. Hingegen liess die Kursgruppe die Bearbeitung von gruppenspezifischen Fragestellungen, soweit sie die *aktuelle* Situation betrafen, zu, ja empfand dies als befruchtend. Sie handelte auch sehr ernsthaft aus, einige Innovationsthemen zu bearbeiten und engagierte sich bei der Bearbeitung sehr stark. Tatsächlich empfand ich, wie *Dagmar Hexel* und *Daniel Bain* (1991, 32) formulieren: "Dans ce cas, tout apprentissage passe par une négociation, d'autant plus difficile que les rôles ou status des uns et des autres sont relativement flous et fluctuants." Es liegt für mich nahe, den Projektkurs als eine Aufgabe der Prozessbegleitung, -entwicklung einzustufen.

In drei Aspekten, die für die OE besondere Bedeutung haben, möchte ich kurz aufzeigen, dass der Projektkurs als OE eingestuft werden kann, nämlich unter den Aspekten

- der Definition von OE
- der Organisationsgrenze, der Arbeit in der Organisation und des Umgangs mit der Aussenwelt,
- der Bedeutung der Kooperation und des Stellenwerts der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

3.2.1 Zur Definition von OE

In den Definitionen von Organisationsentwicklung treffe ich eigentlich genau auf das, was im Projektkurs geschehen ist. *Ulrich & Fluri* (1992, 206) formulieren: "Unter Organisationsentwicklung (OE) verstehen wir ein ganzheitliches Konzept zur gleichzeitigen Entwicklung der Kommunikationskultur und der Struktur organisierter sozialer Systeme, das personen- und aufgabenbezogenen Aspekten gleichermassen Rechnung trägt." Bezeichnend ist bei der OE nach meiner Ansicht gerade die Dynamik von unpersonlichen und persönlichen Momenten (vgl. *Ulrich & Fluri* 1992, 207, *Glaser* 1990, 359 [personaler und struktureller Ansatz] und *Nellessen* 1993, 309 [Effektivität der Organisation und Betroffene als Beteiligte]). Letzterer beurteilt, gerade wegen dieser Dynamik habe die OE einen "Vorzug gegenüber anderen Methoden und Verfahren, die in künstlichen Settings als Training, Selbsterfahrung oder Therapie stattfinden" (*Nellessen* 1993, 309). Die Komponenten von Selbsterfahrung und Wertschätzung der eigenen Person und Konfrontation durch die Organisation werden auch von *Jürg Bauer*

in seinem Erfahrungsbericht angesprochen. Die Kursgruppe musste zudem eine Teamorganisation aufbauen, die einen exemplarischen Wert für andere Teamarbeit in der Organisation Schule hat.

Vergleicht man Beschreibungen der Zielsetzung von OE mit jener des Projektkurses, fällt eine hohe Kongruenz auf. *Fatzer* hält lapidar fest, OE beabsichtige: "Organisationen lernfähig zu machen" (*Fatzer* 1993, 125; vgl. *Dalín* 1982, 21). Die Kursteilnehmer haben verschiedentlich darauf hingewiesen, dass sie selbst und bezogen auf die Gruppe durch den Kurs lernfähiger geworden seien.

3.2.2 Organisationsgrenze, Arbeit in der Organisation und die Aussenwelt

Für OE-Projekte ist es wichtig zu beachten, wie die Organisationsgrenzen gebildet werden. Aktuelle Literatur im Bereich Schulentwicklung (OE) konzentriert sich oft darauf, das Schulhaus als Organisationsgrösse zu definieren (vgl. *Rolff* 1993; *Strittmatter* 1992). Zugestanden, die "Arbeitsplatznähe" (*Nellessen* 1993, 309), die mit der Organisation Schulhaus gegeben ist, gehört zu den definitorischen Forderungen der OE. Aber diese Arbeitsplatznähe ist nicht primär ein raummässiges Problem, als vielmehr ein intentionales. Es fragt sich, auf welcher Ebene, innerhalb welcher Organisation OE eingesetzt wird. Eine Task-force-Gruppe kann als eine Organisationsgrösse verstanden werden.

Organisation ist ein geschaffenes Gebilde. *Klaus Türck* (1993, 2) legt nahe, dass man "(...) Organisation nicht als geschlossenes System begreift, sondern als ein gesellschaftsimmanentes Muster, das gesellschaftliche Strukturierungen generiert, anregt, konfiguriert." *Rolff* (1993, 141) definiert, auf *Türck* zurückgreifend, "Soziale Organisationen sind (...) lebensweltlich begründete Handlungszusammenhänge". Dass *Rolff* diese Handlungszusammenhänge aber auf eine meist topologisch begrenzte Kooperation einengt, erstaunt, zumal er überraschend bei der Beschreibung der Evaluation unvermittelt externe Komponenten einbezieht (vgl. *Rolff* 1993, 147). Eingrenzungen der Organisation hat u.a. mit Macht zu tun (vgl. *Türck* 1993, 1ff.; *Pagès* et al. 1984, 105ff.). Wenn es Autoren gibt, die bei der OE im Bereich Schule tendenziell nur das Schulhaus als Organisationseinheit zulassen, bleibt für mich die Frage, ob sich dahinter nicht unreflektierte Machtansprüche verbergen. Für den Projektkurs können wir festhalten, dass er eine durch die Erziehungsbehörde sanktionierte Organisation (Task-force-Gruppe) ist und auf lebensweltliche, auf die Schule bezogene Handlungszusammenhänge abzielt.

In OE-Projekten wird immer auch beobachtet, wie die Organisation mit der Aussenwelt umgeht. Weder eine therapeutische Abkapselung noch eine gradlinige Bestimmung von der Aussenwelt, im Sinne einer Instruktion wird angestrebt, sondern ein dynamischer Austauschprozess. Vor diesem Hintergrund formulieren *Hexel & Bain* (1991, 29): "Die Schule lernt (...) vor allem unter äusserem Druck." Und weiter: "Sie muss widersprüchlichen Anforderungen von aussen genügen" (vgl. auch *Türck* 1993, 17). Diese Anforderung löst in jeder Organisation Druck aus. *Hexel & Bain* (1991, 32) halten fest, "qu'une certaine tension entre les acteurs de la situation scolaire est socialement inévitable". Für *Gasel* bedeutet das Aushalten dieses Drucks von "Innen/Aussen" in der OE, dass die Beteiligten "die Fähigkeit zur Bewältigung von Spannungen entwickelt haben, welche die Grundlage für jede aktive Auseinandersetzung mit Konflikten ist" (*Gasel* 1990, 359). Auch für *Türck* ist der Umgang mit solchen Spannungen wichtig. Er schreibt: "Organisationales Lernen liegt nur dann vor, wenn der Lernprozess kollektiv abläuft und in eine tatsächlich veränderte - erweiterte - Assimilationsweise von Umwelt einmündet; d.h. im Wege interner Kommunikation

müssen sich neue Kompetenzen etablieren; dies verweist auf Probleme und Möglichkeiten organisationaler Performanz von Lernvorgängen" (*Türck* 1989, 102).

Das Aushalten eines OE-Projekts ist unbestritten anspruchsvoll. Die Ebenen der Auseinandersetzung müssen immer wieder umschrieben, berücksichtigt und legitimiert werden. Es ist zugegebenermassen schwierig, in der komplexen Organisation Schule die jeweiligen Focussierung einer Entwicklungsfrage und damit die Organisationsgrenzen anzugeben. *Hexel & Bain* (1991, 29) schreiben dazu: "Die Schule als öffentliche Einrichtung hat Mühe mit dem Lernen, mit dem Auswerten von Erfahrungen, wegen der grossen Anzahl an beteiligten Gruppen und Akteuren und der Vielfältigkeit der vertretenen Interessen." Und weiter präzisieren sie: "(...) nous avons affaire, en ce qui concerne l'école, non pas à un organisme unique susceptible d'apprendre mais à une organisation multiple comprenant différents groupes d'acteurs et d'individus dont les intérêts sont parfois divergents".

Es war auch für den Projektkurs schwierig, die Handlungsfähigkeit zu wahren und sich nicht einerseits in vager Organisationskritik zu verlieren oder andererseits in Gruppendynamik aufzureiben. Dies gelang, indem im Projektkurs die Auseinandersetzung mit der Aussenwelt, mit Innovationsfragen, mit der Gruppenrealität und mit sich selbst, bezogen auf die konkrete Schulrealität zugelassen und aufgenommen wurde. Die Kursteilnehmer haben den Projektkurs erfolgreich mitbestimmt. Sie haben sich dem Fremdbild durch Befragungen und Besuche in andern Bereichen ausgesetzt und lernten die Ebene von einzelnen Entwicklungsfragen zu erfassen. Sie sind willens, ihre Schulteams vermehrt in "echte Auseinandersetzungspodien" (*Bauer*) zu verwandeln; d.h. sie wollen über den Projektkurs hinaus auf Organisationen einwirken.

3.2.3 Bedeutung der Kooperation und der Teilnehmer in der OE

OE befasst sich immer auch mit den einzelnen TeilnehmerInnen und der Kooperation (siehe Definition oben). *Monica Gather* und *Philippe Perrenoud* (1991, 75) präzisieren den Wert einer auf OE ausgerichteten Schulentwicklung, "lorsqu'elle permet et encourage la mise en commun et la valorisation des expériences locales" (vgl. auch *Aregger* 1974, 107 und 1976, 293 und *Mark & Zahnd* 1991, 47). Das Modell der OE holt also die TeilnehmerInnen an ihrem Standort, mit ihren Vorerfahrungen und Bedürfnissen ab und beschreibt das Zusammentreffen von Arbeit am Individuum und an der Gruppe und den organisatorischen Rahmenbedingungen. Für die konkrete Arbeit heisst dies u.a., dass die jeweilige Kooperationsbereitschaft zu klären ist. Davon ausgehend sind mögliche Verhaltensübereinkünfte zu formulieren oder Aktionen auszulösen. Die Forderung nach Kooperation ist relativ und legitimiert keineswegs einen therapeutischen Gruppenzwang. Der Projektkurs stellte Handlungsfähigkeit her und führte Teilprojekte durch, auch wenn einzelne Gruppenmitglieder sich davon distanzieren und eigene Aktionen durchführten. Die Forderung nach Gemeinsamkeit (vgl. *Rolff* 1993, 140) wurde je nach Situation relativ eingehalten.

Als Kursleiter versuchte ich, im Sinne systematischen Denkens das Zusammentreffen von Arbeit am Teilnehmer, an der Gruppe und an den organisatorischen Rahmenbedingungen als grundlegend für die gemeinsame Arbeit zu machen. *Smith & Berg* (1987, 639f.) verweisen darauf, dass die Arbeit an der eigenen Person und zugleich an der Gruppe und der Organisation als Paradoxon verstanden werden kann. Sie weisen aber darauf hin, dass Individualität und Identität nur in dieser verbindenden Sicht entwickelt und verstanden werden können. Ich denke, die Projektgruppe hat sich in hohem Mass dieser Komplexität ausgesetzt. Die Feststellung von *Jürg Bauer*, "auf einmal Brüder geworden", die Mitbestimmung oder die Analyse der Intensität der Arbeit im Projektkurs deuten darauf hin.

4. Schlussbemerkung

Die für ein OE-Projekt erforderliche Kooperation darf nicht nur als Technik gesehen werden. Vielmehr ist ihr, wie es Ulrich & Fluri (1992, 68f.) ausdrücken, ein Ethos, eine Unternehmerphilosophie zugrunde zu legen. Wir haben im Projektkurs dieses Ethos gelebt. Damit dürfte der Kurs auf die Teilnehmer und auch auf die politischen Instanzen positiv ausstrahlen.

Wir haben auch unsere gegenseitigen Differenzen wahrgenommen und konstruktiv genutzt. Dadurch haben wir unsere Eigenständigkeit oder, wie es Klaus Türck sagt, unsern "Eigensinn" weiterentwickelt. Dies wiederum erlaubt uns, neue Erfahrungen ins System Schule zurückzutragen (vgl. Bauer, Erfahrungsbericht), so dass neue Ansätze in Schulen entstehen oder wie Türck sagt, dass funktional-formale Organisationen irritiert und transzendiert werden (vgl. Türck 1990, 79).

Auf das weitere Erfahren solcher kreativer Eigenständigkeit unter aktiven pädagogischen Profis freue ich mich jetzt schon.

5. Literatur

- Aregger, K. (1974) *Lehrerzentrierte Curriculumreform*. Bern: Haupt. - Aregger, K. (1976) *Innovation in sozialen Systemen. Bd. 1 und 2*, Bern: Haupt. - Bätz, R. & Wissinger, J. (1992) Die Schule lässt sich nicht von oben her regieren. *Beiträge zu Lehrerbildung, 10. Jg.* - Bauer, J. (1993) Bald zurück in den Schuldienst. *Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn 15.* - Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990) *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm*. Soest. - Dalin, P. (1982) *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung*. Paderborn: Schönringh. - Fatzner, G. (1993) *Organisationsentwicklung für die Zukunft*. Köln: Edition Humanistische Psychologie. - Fuhr, R. & Gremmler-Fuhr, M. (1988) *Faszination Lernen*. Köln: Edition Humanistische Psychologie. - Gather Thurler, M. (1993) Amener les enseignats vers une construction actives du changement. *Bildungsforschung und Bildungspraxis, 2*, 218-235. - Gather Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (1991) L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens! Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS): *Wie lernt die Schule?*, 77-92. - Glasel, F. (1990) *Konfliktmanagement*. Bern: Haupt. - Hexel, D. & Bain, D. (1991) L'école est-elle capable d'apprendre? Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS): *Wie lernt die Schule?*, 29-34. - Marc, P. & Zahnd, J. (1991) Importance de la variable psychologique dans l'évolution de l'école. Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS): *Wie lernt die Schule?*, 178-196. - Metz, P. (1993) "Schulreform" - Heuristik einer pädagogischen Denkfigur. *Bildungsforschung und Bildungspraxis, 2*, 178-196. - Nellessen, L.W. (1993) Organisationsentwicklung: Stein der Weisen oder Stein des Anstosses? In: Fatzner, G. (Hrsg.) *Organisationsentwicklung für die Zukunft*, 309-324. Köln: Edition Humanistische Psychologie. - Oertel, L. (1993) Reform der Reformstrategie. *Bildungsforschung und Bildungspraxis, 2*, 155-177. - Oertel, L. (1991) Wie lernt die Schule? Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS): *Wie lernt die Schule?*, 35-40. - Pages, M. et al. (1984) *L'emprise de l'organisation*. Paris: puf. - Perrenoud, Ph. (1993) L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs. *Bildungsforschung und Bildungspraxis, 2*, 197-217. - Rolff, H.-G. (1993) Wege entstehen beim Gehen: Auf dem Wege zur sich selbst erneuernden Schule. *Bildungsforschung und Bildungspraxis, 2*, 138-154. - Smith, K.K. & Berg, D.N. (1987) A Paradoxical Conception of Group Dynamics. *Human Relations, 10*, 633-658. - Strittmatter, A. (1992) Die Schule von morgen ist eine teilautonome, geleitete Schule. *Beiträge zur Lehrerbildung, 10. Jg.*, 5-19. - Türck, K. (1989) *Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung*. Stuttgart: Enke. - Türck, K. (1993) Politische Oekonomie der Organisation. In: Kieser, A. (Hrsg.) *Organisationstheorien*. Stuttgart: Kohlhammer. - Türck, K. (1990) *Neuere Organisationssoziologie. Ein Studienskript*. - Ulrich, P. & Fluri, E. (1992): *Management, 6*. Bern: Haupt. - Wyrtsch, A. (1990) Gegenseitige Supervision - ein neues Heilmittel der Schulreform. *SLZ, Nr. 20*.