

Schönig, Wolfgang

Schritte zu einer Beratungskultur der Schule durch schulinterne Lehrerfortbildung

Die Deutsche Schule 81 (1989) 1, S. 26-37



Quellenangabe/ Reference:

Schönig, Wolfgang: Schritte zu einer Beratungskultur der Schule durch schulinterne Lehrerfortbildung - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 1, S. 26-37 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319676 - DOI: 10.25656/01:31967

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319676>

<https://doi.org/10.25656/01:31967>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

81. Jahrgang / Heft 1 / 1989

Peter Fauser

Nachdenken über pädagogische Kultur

5

Wenn heute von „pädagogischer Kultur“ die Rede ist, so entsteht sofort der Verdacht, in einem solchen Begriff zeige sich erneut die alte reformpädagogische Neigung, „innere“ von „äußerer“ Schulreform zu trennen und das erziehungswissenschaftliche Nachdenken über Schule auf das „eigentlich Pädagogische“, auf das „Schulleben“, das „Schulklima“ zu beschränken. Dieser Aufsatz möchte gerade das Gegenteil erreichen. Er betont den Zusammenhang von Schulkultur und Schulstruktur, bezieht den Kulturbegriff auf die Schule als gesellschaftliche Institution und arbeitet detailliert heraus, daß erst in einem derart umfassenden Verständnis die einzelnen Funktionen und Aspekte von Schule ihren Sinn gewinnen.

Wolfgang Schönig

Schritte zu einer Beratungskultur der Schule durch schulinterne Lehrerfortbildung

26

Dieser Beitrag schließt unmittelbar an die schultheoretischen Überlegungen Peter Fausers an und verdeutlicht an konkreten Beispielen, welchen Beitrag eine sorgfältig vorbereitete, auf die besonderen Bedingungen eines bestimmten Kollegiums bezogene Lehrerfortbildung zur Entwicklung einer guten Schule leisten kann.

Bernd Kohlhepp

Schultheater ist nicht gleich Schultheater

38

Daß Schauspieler an Grund- und Hauptschulen als Theaterpädagogen tätig sind, ist sicherlich die Ausnahme. Hier berichtet einer höchst anschaulich von seinem Versuch, mit den Mitteln des Schülertheaters das alltägliche Schulleben zu bereichern.

Ulrich Staehle

Zwanzig Jahre Theaterarbeit in der Schule.

Eine Spurensuche

43

Aller Anfang ist schwer. Aber wie sich gerade aus Anfangsschwierigkeiten Erkenntnisse entwickeln und zu erfolgreicher, das Profil einer Schule mitformenden Praxis verdichten lassen, geht aus diesem Erfahrungsbericht eindrucksvoll hervor.

Martina van den Hövel/Ben Bachmair

Verstehen statt organisieren – Gestaltungsdefizite und Gestaltungsmöglichkeiten bei Schülern einer 8. Hauptschulklasse

48

Ausgehend von der These, daß Jugendliche in der Begegnung mit Kunst ihren eigenen Lebensthemen auf der Spur sind, schildern die Verfasser ihre Bemühungen, einer Gruppe von 12- bis 13jährigen Hauptschülern die Kasseler Documenta als eigenen „Gestaltungsraum“ zu erschließen. Diese Bemühungen sind – auf den ersten Blick – völlig mißlungen. Aber gerade daraus, daß hier kein didaktisches Muster, sondern eine offene, höchst riskante Inszenierung beschrieben wird, gewinnt dieser Erfahrungsbericht seine praktische Anschaulichkeit und pädagogische Überzeugungskraft.

Dietmar Bolscho

Umwelterziehung in der Schule.

Ergebnisse einer empirischen Studie

61

Umwelterziehung ist unbestritten eine wichtige Aufgabe der Schule. Diese Bestandsaufnahme zeigt jedoch, daß zwar dem Umfang nach Umwelthemen erfreulich häufig im Unterricht „vorkommen“, daß aber die Formen, in denen sie behandelt werden, enttäuschend sind: Es wird viel geredet, wenig gehandelt. Die Bedingungen für einen situations- und handlungsorientierten Unterricht könnten besser sein.

Wolfgang Braungart/Diethelm Jungkunz

Schülerinteressen, Unterrichtsgegenstände und außerschulische Erfahrungen

Eine Untersuchung am Beispiel des Faches Kunst in der gymnasialen Oberstufe

73

Beeinflußt der Unterricht die Interessen der Schülerinnen und Schüler oder kommen diese mit spezifischen Erfahrungen in die Schule? Offenbar geht der Unterricht – zumindest im Fach Kunst in der Oberstufe – an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Lernenden vorbei. Für deren Identitätsfindung scheint er allenfalls geringe Bedeutung zu haben.

Hanno Schmitt

Joachim Heinrich Campes Reise ins revolutionäre Paris (1789)

90

Zweihundert Jahre Französische Revolution – was bedeutet uns Pädagogen dieses historische Datum? Am Beispiel eines prominenten deutschen Augenzeugen und seiner lebendigen Briefberichte aus Paris erinnert der Verfasser daran, wie hoffnungs-

froh ein Teil des deutschen Bildungsbürgertums die Ereignisse von 1789 begrüßte, wie rasch hierzulande aber auch eine Diffamierungskampagne einsetzte, die bis heute auf ungelöste Schwierigkeiten verweist, Pädagogik und Politik, Aufklärung und Revolution als einen zusammenhängenden Prozeß zu begreifen.

Frauke Stübig

**Condorcet und Lapeletier – Der Beitrag der Französischen
Revolutionspädagogik zur Schulreform heute**

103

Aus der Fülle bildungspolitischer Reformvorschläge, die wir der Französischen Revolution verdanken, ragen zwei Dokumente besonders hervor: Antoine de Condorcets „Bericht über die Allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens“ und Michel Lapeletiers „Plan einer Nationalerziehung“ (1792). Die Verfasserin stellt beide Dokumente in ihren wesentlichen Positionen noch einmal vor und weist auf Forderungen und Begründungen hin, deren unverbrauchte Aktualität verblüffend ist.

Peter Kaßner

Peter Petersen – die Negierung der Vernunft?

117

Nach jahrzehntelangem Schweigen hat nun endlich auch hierzulande eine gründlichere Auseinandersetzung der Erziehungswissenschaft mit ihrer eigenen Vergangenheit im NS-Regime begonnen. Peter Petersen, der Vater des „Jena-Plans“, spielt dabei eine besondere Rolle. Aufgrund sorgfältiger archivalischer Studien rekonstruiert der Verfasser die wissenschaftliche Karriere Petersens und dessen Tätigkeit in Jena vor 1945, untersucht typische Denkmuster in Petersens pädagogischem Werk und kommt zu dem Ergebnis, daß seine Erziehungstheorie keineswegs mit den Grundzügen der nationalsozialistischen Ideologie übereinstimmt, gleichwohl aber sehr leicht für diese Ideologie vereinnahmt werden konnte.

Wolfgang Keim

**Peter Petersens Rolle im Nationalsozialismus und die
bundesdeutsche Erziehungswissenschaft**

133

Der Position und Interpretation Kaßners gegenüber beharrt dieser Beitrag darauf, daß die (ideologie)kritische Auseinandersetzung mit Peter Petersen entschieden weiter vorangetrieben werden muß und nicht bei einem halbherzigen „Sowohl-als-auch“ stehen bleiben darf. Wolfgang Keims Gegenthese lautet, daß Petersen 1934 mit seiner reformpädagogischen Überzeugung der 20er Jahre gebrochen habe, bewußt auf die Linie faschistischer Erziehungsvorstellungen eingeschwenkt sei und daher als Leitfigur einer Erziehungswissenschaft, die sich demokratischen Perspektiven verpflichtet weiß, nicht mehr in Frage komme.

Nachrichten und Meinungen

146

Schritte zu einer Beratungskultur der Schule durch schulinterne Lehrerfortbildung

Im kommenden Jahrzehnt werden unsere Schulen weiterhin von vielfältigen Problemen herausgefordert sein, die sie aus eigener Kraft kaum lösen können. Hilfen werden vor allem von der Lehrerfortbildung erwartet. Sie ist „zum zentralen Medium der Problemlösung und Innovation im Schulwesen geworden“ (Nevermann 1988, S. 31).

In den letzten Jahren hat insbesondere die schulinterne Lehrerfortbildung (SLF) als Strategie der Problemlösung und Schulentwicklung einen hohen Stellenwert erhalten (Schöning 1988). Wenngleich immer mehr Lehrerkollegien von dieser Fortbildungsform Gebrauch machen, wissen wir nur wenig über die Wirksamkeit schulinterner durchgeführter Lehrerfortbildungsveranstaltungen: Die „durchschnittliche“ Praxis der schulinternen Lehrerfortbildung ist diskontinuierlich in ihren Zielen, Inhalten und zeitlichen Perspektiven. Von Ausnahmen abgesehen, finden keine Erfolgskontrollen statt. Als ein besonderer Nachteil kommt hinzu, daß schulinterne Lehrerfortbildung häufig ohne externe Unterstützung auskommen muß. Pieper (1986) sieht es als entscheidendes Defizit der schulinternen Lehrerfortbildung an, daß sie sich nicht als langfristiges Beratungsprojekt für die jeweilige Schule konzeptualisiert. Anders als den Ländern mit dezentralisierter Schulverwaltung wie beispielsweise England oder den USA fehlt es uns – von regionalen Unterschieden abgesehen – an einer längst überfälligen Professionalisierung der Lehrerberatung. Beratung im Raum der Schule ist in der Bundesrepublik weitgehend an therapeutischen Konzepten orientierte schulpсихologische Einzelfallhilfe für Schüler (vgl. z. B. Regionale Schulberatungsstellen 1986). Eine klinisch-psychologische Beratung kann jedoch der Problemvielfalt in Schulen nicht Rechnung tragen. Eine Beratung der Schule muß vielmehr pädagogische, andragogische, psychologische und strukturelle Aspekte berücksichtigen, weshalb diesem Beitrag ein weites Beratungsverständnis zugrunde liegt.

Die Realität schulinterner Lehrerfortbildung – drei Fallbeispiele

Die folgenden Beispiele entstammen den eigenen Erfahrungen mit der schulinternen Lehrerfortbildung in verschiedenen Bundesländern. Sie sind so gewählt, daß die Spannweite von Möglichkeiten, Gefahren, Mißerfolgen und Grenzen deutlich wird. Eine kurze Diskussion der Beispiele schließt sich an.

1. Fortbildung wofür? Oder: das „chaotische“ Kollegium

Im Spätsommer 1985 werden ein Kollege und ich von einem Gymnasium angefragt, im Rahmen eines Pädagogischen Tages ein Referat zu halten. Es soll um „Störungen

im Unterricht“ gehen. Wir willigen ein, in der Gewißheit, daß sich die Vorbereitungsgruppe mit dem Schulleiter verständigt hat und überlassen ihr die weitere Planung. Kurz vor dem Pädagogischen Tag stellt sich heraus, daß nur ein kleiner Teil des 70köpfigen Kollegiums die Fortbildung wirklich will. Zudem sind dem Schulleiter mittlerweile arge Zweifel am Tagungsthema gekommen.

Schließlich findet die SLF im Oktober 1985 statt. Als wir den großen Saal eines Tagungshauses betreten, werden wir kaum beachtet. Erst bei der Begrüßung wird es allmählich still. Es folgt ein weinerlicher Monolog des Schulleiters über die Aufgaben des Lehrers, aus dem immer wieder die Skepsis gegenüber dem Tagungsthema durchscheint. Das Ziel des Schulleitermanövers ist bald offenkundig: Das Bild von der heilen Schule, in der alles seinen gesitteten und geordneten Gang nimmt, soll hochgehalten werden.

Das Eingangsreferat beginnt, aber es entsteht alles andere als eine Atmosphäre des gespannten Zuhörens. Immer wieder habe ich das Gefühl, kaum jemanden zu erreichen. Getuschel, Gemurmél, Korrekturen von Klassenarbeiten; hin und wieder Gelächter, mal aus der einen, mal aus der anderen Ecke. Eine Diskussion des Referats will erwartungsgemäß nicht zustande kommen. So bin ich schließlich froh, daß die Teilnehmer das Problem der Unterrichtsstörungen in Kleingruppen „weiterdiskutieren“.

Während der Gruppenarbeitsphase lassen wir uns von der Schulleitung belehren, daß sie vereinzelte Schwierigkeiten mit Schülern „fest im Griff“ habe; die Lehrer dieser Schule könnten sich durchsetzen. Am Nachmittag bietet sich uns dasselbe Szenario wie am Vormittag; ein Diskurs der Teilnehmer findet nicht statt. Gereizt und unzufrieden fahren wir nach Tagungsende ab.

2. Eifer, Engagement, Erfahrungsaustausch im Kollegium

Wieder werde ich von einem Gymnasium mit etwa 80 Lehrern angesprochen. Zwei Lehrerinnen bitten um ein Kontaktgespräch zwecks Vorbereitung des Pädagogischen Tages im Dezember 1985. Beide zeigen sich aufgeschlossen und bereit, offen über ihre Schule zu berichten. Bis auf wenige Ausnahmen seien fast alle Kollegen und Kolleginnen an der SLF interessiert. Vage Vorstellungen vom Tagungsthema gäbe es auch schon, aber sie wollten durch Einzelgespräche im Kollegium und über eine schriftliche Befragung noch mehr über die inhaltlichen Fortbildungsbedürfnisse herausfinden.

Einige Wochen später finden weitere Gespräche mit dem Schulleiter und der Vorbereitungsgruppe in der Schule statt. Der Schulleiter ist sachlich, freundlich, zugewandt und informationsfreudig. Die Vorbereitungsgruppe legt die Ergebnisse der Befragung vor. Es entwickelt sich ein Gespräch in angenehmer Atmosphäre. Ein Tagungsthema schält sich heraus. Wir gewinnen ein immer deutlicheres Bild von der Schule und ihren Problemen. Beim letzten Treffen steht das Thema fest: „Angst in der Schule“. Die Erwartungen an uns als Referenten und Moderatoren werden geklärt und eine Liste von Medien und Arbeitsmaterialien für die Fortbildung wird erstellt. Ein Programm wird entwickelt, das schließlich vom Kollegium beschlossen wird.

Die Tagung findet über anderthalb Tage in einer Tagungsstätte statt. Nach der Begrüßung referiert ein Lehrer einige Ergebnisse der Befragung zu Schülerangst, die in einigen Klassen durchgeführt wurde. Es schließt sich eine lange, manchmal kontroverse Diskussion an, die aber von Sachlichkeit, Interesse am Gesprächspartner und Toleranz gekennzeichnet ist. Danach wird mit Hilfe von erwachsenenpädagogischen Methoden eine Interessen- und Themenstruktur herausgearbeitet, die schließlich zur Einteilung in themenverschiedene Arbeitsgruppen führt. In den

meisten Arbeitsgruppen werden Visualisierungshilfen benutzt, und die Gesprächsergebnisse werden auf Plakatwänden festgehalten. Nach einem Impulsreferat und vertiefter Gruppenarbeit werden am Abend die Ergebnisse im Plenum zusammengetragen. Sechs Gruppen stellen ihre Aufzeichnungen vor, zwei Gruppen entschließen sich zu einem szenischen Spiel.

Am anderen Morgen werden Maßnahmen zum Angstabbau in der Schule in themenverschiedenen Arbeitsgruppen diskutiert. Angestrebt werden realistische Verbesserungen in der nächsten Zeit. Die Vorschläge werden im Plenum vorgestellt und so ausformuliert, daß sie als beschlußfähige Vorlagen in die nächste Gesamtlehrerkonferenz eingereicht werden können. Die Tagung schließt mit einem Rückblick.

Eine Nachbesprechung fünf Wochen nach der Tagung spiegelt Zufriedenheit der meisten Teilnehmer. Einige Verbesserungsvorschläge zur Kommunikation und Kooperation der Lehrer werden bereits in die Tat umgesetzt. So entsteht eine Lehrer-Arbeitsgruppe „Volleyball“, der Lehrerstammtisch wird wieder belebt, ein Programm zur Verbesserung der Lehrer-Eltern-Kooperation wird entworfen, die Fachgruppe Deutsch beginnt mit wechselseitigen Hospitationen in Hohlstunden und einige Lehrer beschließen einen fachübergreifenden, projektähnlichen Unterricht.

Ein Ergebnis dieser fachübergreifenden Arbeit ist der „Ernährungstag“ im Februar 1986, an dem Schüler gemeinsam ein Frühstück für alle zubereiten, über gesunde Ernährung informieren und Mediziner und Experten aus Krankenversicherungen auf dem Podium Rede und Antwort stehen. Kurze Zeit nach dieser Aktion reist das Gymnasialkollegium in ein Landschulheim, um sich dort über das Praktische Lernen zu informieren. Im Oktober 1986 findet erneut ein Pädagogischer Tag zum Thema „Schule vor neuen Medien“ statt.

3. Schulleiterinteressen – Lehrerinteressen

Im März 1987 soll eine schulinterne Tagung für eine Hauptschule mit 40 Lehrern stattfinden. Anderthalb Tage in einer Tagungsstätte sind dafür vorgesehen. Der Schulleiter wirkt energisch, resolut, zielbewußt und dominant. Seine Vorstellungen von der Tagung sind sehr klar. Er wünscht sich ein Referat für sein Kollegium, das möglichst praxisnah die Möglichkeiten von innerer Differenzierung aufzeigt. In seinen Augen können die Lehrer seiner Schule nur mäßigen Frontalunterricht erteilen. Ich stimme seinem Wunsch zu, vorbehaltlich einer Rücksprache mit einer Planungsgruppe aus dem Kollegium. Das Gespräch mit der Planungsgruppe wird allerdings von einem meiner Kollegen geführt, der auch die Tagung moderiert. Er versichert mir, daß das Referatsthema im Kollegium Zustimmung fände.

Die Tagung beginnt mit meinem Referat. Anschließend sollen sich die Lehrer mit Hilfe des Schneeball-Verfahrens¹ über Bekanntes, Neues und Diskussionswürdiges verständigen. Anschließend sollen im Plenum Themen für die Weiterarbeit gefunden werden. Ein Gespräch kommt aber nur schleppend in Gang. Dank geschickter Moderation kommt heraus, daß das Thema des Referats nicht die Bedürfnisse der Lehrer getroffen hat. Ein Lehrer kleidet diesen Sachverhalt in ein Bild: „Innere Differenzierung ist für uns die Spitze eines Berges, den wir vielleicht einmal besteigen werden. Vor diesem Berg gibt es allerdings viel dorniges Gestrüpp, durch das wir unseren Weg bahnen müssen.“ Diese Schlüsselszene veranlaßt uns, jeden Kollegen zu bitten, auf einer Karte zu übersetzen, wie für ihn das „Gestrüpp“ aussieht. Zwei Probleme stehen im Vordergrund: Ein angespanntes Verhältnis zwischen Kollegium und Schulleiter sowie Lernverweigerung und Unterrichtsstörungen. Von nun an

nimmt die Tagung einen anderen als den geplanten Verlauf. Zunächst kommt es zu einer offenen Aussprache zwischen Kollegium und Schulleiter. Einige Konfliktszenen werden im „fishbowl“⁴² durchgesprochen. Anschließend gelingt es dank bestimmter Moderationstechniken, Wünsche der Lehrer an den Schulleiter und umgekehrt formulieren zu lassen. Diese Arbeit am Konflikt braucht viel Zeit, hat aber befreienden Effekt. Schließlich bleibt nur noch ein halber Tag übrig, um das Thema „Unterrichtsstörungen“ zu erschließen. Dies geschieht überwiegend durch Fallbesprechungen in kleinen Gruppen. Das Kollegium zeigt sich mit dem Verlauf der Tagung sehr zufrieden und beschließt, das Thema „Unterrichtsstörungen“ bei der nächsten Tagung wieder aufzunehmen.

Was ist diesen Beispielen abzugewinnen? Zweifellos machen sie auf Probleme aufmerksam, die in jeder institutionalisierten schulinternen Lehrerfortbildung auftauchen können. So etwa die mangelnde Motivation der Teilnehmer bzw. die Fortbildungsbereitschaft eines nur sehr kleinen Teils des Kollegiums im ersten Beispiel. Offenbar war in diesem Fall der pädagogische Umgang mit Unterrichtsstörungen nur ein Anliegen der Vorbereitungsgruppe, nicht aber ein Problem der Mehrheit der Kollegen. Hier wie auch im dritten Beispiel zeigt sich ein gravierender Fehler der Berater. Sie haben sich auf Informationen weniger Organisationsmitglieder verlassen, also nicht damit gerechnet, daß es widersprechende Fortbildungsbedürfnisse im Lehrerkollegium geben kann, daß sich Schulleitung und Kollegium sogar gegenüberstehen können (Beispiel 3). Anders als im zweiten Beispiel fehlt in den anderen Fallbeispielen eine Bestandsaufnahme der schulischen Gegebenheiten. Pieper und Schley (1983) haben herausgestellt, daß eine entscheidende Voraussetzung für die erfolgreiche schulinterne Lehrerfortbildung Gespräche mit verschiedenen Teilgruppen des Kollegiums sind. Dies können Funktionsträger, bildungspolitische Fraktionen aber auch einzelne Schlüsselpersonen sein, die sich durch Beobachtungen in Konferenzen leicht herausfinden lassen.

Ein weiteres Kernproblem ist in der mangelnden Flexibilität der Berater zu sehen. Während ihnen im dritten Beispiel der Sprung auf eine andere thematische Schiene gelingt, können sie im ersten Beispiel ihr Konzept nicht verlassen. Diese Forderung nach Flexibilität steht nicht im Gegensatz zu gründlicher Planung und Vorbereitung einer Tagung. Das zweite Beispiel zeigt, daß die detaillierte Planung bei gleichzeitiger Beteiligung möglichst vieler Lehrer (Gespräche, Umfrage) die Erfolgsaussichten der schulinternen Lehrerfortbildung erhöht. Gründliche Planung heißt auch, daß die Berater für jeden Fortbildungsschritt alternative Methoden, Verfahren und Moderationstechniken bereithalten müssen. Das Referat (Beispiel 1) war insofern kontra-produktiv, als es den Zugang zum Kollegium völlig versperrte. Hier hätte es anderer Methoden bedurft, an die wirklichen Probleme des Kollegiums heranzukommen. Ein offener Themenfindungsprozeß (vgl. Beispiel 3) hätte womöglich zur Konstitution ganz unterschiedlicher themenverschiedener, aber arbeitsfähiger Kleingruppen geführt. Der Teufelskreis von Zurückweisung durch die Lehrer und Enttäuschung sowie Resignation der Berater wäre so verhindert worden.

Sicherlich lassen sich neben diesen vier Kernproblemen (mangelnde Moti-

vation, mangelnde Kenntnis der Organisation, geringe Flexibilität der Berater, unzureichende Planung und Vorbereitung der Tagung) auch noch eine ganze Reihe anderer Probleme finden. Das Entscheidende ist jedoch noch nicht angesprochen: *Warum ist ein Kollegium motiviert, das andere nicht?* Warum werden im zweiten Beispiel Anstöße aufgenommen und weiterverfolgt, in den anderen Beispielen nicht? Warum versuchen die Lehrer im zweiten Beispiel, voneinander zu lernen, während sie im ersten keinerlei Interesse füreinander zeigen? Eine Antwort ist nicht allein in schulorganisatorischen Unterschieden zu suchen – hier waren sich beide Gymnasien ziemlich gleich. Vielmehr zeigt sich bei genauerer Betrachtung, daß Fortbildungs- und Veränderungsbereitschaft der Lehrer durch die spezifische Kultur der jeweiligen Schule bestimmt werden.

Schulkultur und Schulentwicklung

Den Blick auf die Kultur der Schule zu richten ist ungewöhnlich. Wenn von Schulkultur die Rede ist, so ist damit in der Regel die Frage gestellt, ob die Schule ein individuelles ästhetisches Programm in den Schulalltag integriert hat. Hier ist vielmehr gemeint, daß es in jeder Schule ein unverwechselbares Muster von gemeinsamen Grundüberzeugungen, Normen, Regeln, Erwartungen, Traditionen und Erfahrungen gibt, das teils bewußt, teils unbewußt das Verhalten von Lehrern und Schülern bestimmt. *Fausser* (1988) hebt hervor, daß die pädagogische Kultur der Schule als Ergebnis einer Syntheseleistung aufgefaßt werden kann. Die wechselseitige Beeinflussung der einzelnen Elemente, ihr Zusammenspiel in einem integrativen Kontext mache erst das aus, was auf der Ebene der einzelnen Schule dem „persönlichen Stil“ des einzelnen Lehrers entspricht (vgl. den Beitrag von Fausser in diesem Heft).

Diese Betrachtungsweise hat für die Erhöhung der Qualität der einzelnen Schule weitreichende Konsequenzen, was besonders durch die amerikanische Schulforschung nahegelegt wird. *House* (1981) hat mit besonderer Deutlichkeit beschrieben, wie sich in den USA ein Paradigmenwechsel vollzog. Bis in die 70er Jahre hinein wurde die Schule vorherrschend aus technologischer Perspektive betrachtet. Sie galt als klassische Bürokratie, die durch starre Organisationsstrukturen, strenge Hierarchisierung, Zielklarheit, effektive Kontrollierbarkeit und zentrale Steuerbarkeit gekennzeichnet ist. Die staatlichen Bildungsämter beauftragten große Forschungszentren damit, Programme für die Verbesserung des naturwissenschaftlichen Unterrichts, zur Einführung der neuen Mathematik oder zur Reform des Leseunterrichts zu entwickeln, in der Hoffnung, die Schulen würden diese Programme „adoptieren“. Berühmt geworden sind die von der RAND-Corporation durchgeführten Projekte mit einem Finanzvolumen von mehreren Hundertmillionen Dollar (vgl. Dalin 1986, S. 81 ff.) oder das Curriculum „Man: a course of study“. Das Eigentümliche an diesen Programmen war, daß der Blick gänzlich auf die Entwicklung des Produkts gerichtet war, nicht aber auf die Bedingungen in den Schulen, die sie anwenden sollten. Die Lehrer wurden als passive Nutzer betrachtet. Diese

„RDD-Strategie“ (Research, Development, Dissamination) erwies sich jedoch recht bald als falsch. Die Lehrer übernahmen nicht etwa die Programme, sondern lehnten sie entweder ab oder paßten sie den eigenen Arbeitsbedingungen an (Implementation). Erste kritische Studien machten darauf aufmerksam, daß den Programmen implizite wissenschaftliche Werte und Normen zugrunde lagen, die nicht gleich waren mit den Werten und Normen der einzelnen Schule. Die Ablehnung der Programme und ihrer wissenschaftlichen Begleitung war also dadurch zu erklären, daß zwei verschiedene Kulturen aufeinander prallten und die einzelne Schule alles daran setzte, die eigene kulturelle Autonomie zu wahren.

Diese Erfahrungen leiteten zu einer neuen Betrachtungsweise über: *Veränderungen in der Schule sind abhängig von der Kenntnis des Kontextes und lassen sich nicht gegen die Grundüberzeugungen der Schule durchführen.* Andererseits bedeutet die Weiterentwicklung der einzelnen Schule ein Arbeiten an der Schulkultur: „Building staff agreement on specified norms and goals becomes a focus of any improvement strategy“ (Perkey/Smith 1983, S. 442). Damit ist nicht gesagt, daß es das Ziel sein sollte, alle Lehrer einer Schule an ein möglichst breites Spektrum von Normen und Werten zu binden (Harmoniemo­dell). Entscheidend ist, daß sich eine Schule auf einige zentrale gemeinsame Werte stützen kann.

Für die schulinterne Lehrerfortbildung stellt sich vor diesem Hintergrund die schwierige Aufgabe „zu klären, auf welchen Gebieten gemeinsame Werte unverzichtbar sind, hierfür gemeinsame Normen zu schaffen und andererseits unterschiedliche Haltungen und Normen dazu akzeptieren, wo die Gemeinschaft sich auf Freiheit für die einzelne Person oder Gruppe geeinigt hat.“ (Dalin 1986, S. 74). Ein solches Aufgabenverständnis weist weit über die übliche Fortbildungspraxis hinaus und scheint sich bei uns nur sehr zögerlich zu verbreiten. Am deutlichsten in diese Richtung geht das Baseler Konzept der „Arbeitsplatzbezogenen Lehrerfortbildung“ (ALFB), das in diesem Jahr zum ersten Mal als längerfristiges Organisationsentwicklungsprojekt realisiert wird (Osswald 1988).

Es ist nun allerdings noch die Frage offen, durch welche Komponenten eine Schulkultur bestimmt ist, die zu einer „guten Schule“ führt. Unter der Leitidee, daß die Schule ihre internen Beratungsressourcen ausschöpfen sollte, um sich weiterzuentwickeln, soll dieser Frage nachgegangen werden.

Die Ausschöpfung des innerschulischen Beratungspotentials als Beitrag zur Schulkultur

Obwohl wir keine solide Wissensgrundlage über die Effektivität von Beratungsstrukturen und -aktivitäten in spezifischen kulturellen, politischen und ökonomischen Kontexten besitzen, lohnt sich ein Blick auf die amerikanische „effective-school“-Forschung, die eine Reihe von Merkmalen „guter Schulen“ herausstellt (Perkey/Smith 1983, Clark u. a. 1984, Fullan 1985; vgl. die deutschsprachige Übersicht von Haenisch 1986). Dabei konzentriere ich mich auf jene Merkmale, die mir im Rahmen

von schulinterner Lehrerfortbildung und Beratung die wesentlichen scheinen.

Ein wichtiger Befund ist, daß die Wertschätzung der Schüler durch die Lehrer und die pädagogische Qualität der Schule zusammenhängen. Lehrer in „guten Schulen“ verhelfen Schülern zu einem positiven Selbstbild. Sie haben eine optimistische, vertrauenerweckende Einstellung dem Schüler gegenüber. Ihr Unterricht ist geprägt durch ein freundliches, „warmes“ Arbeitsklima (Rutter u. a. 1980, Perkey/Smith 1983).

Gleichzeitig richten diese Lehrer hohe Erwartungen an Leistung und Verhalten der Schüler. Im Lehrerkollegium besteht ein breiter Konsens darüber, wie Disziplin und Ordnung aufrecht erhalten werden sollen und wie hoch die Leistungsanforderungen in einzelnen Fächern sein müssen.

Informelle kollegiale Beratung und Zusammenarbeit

Diese wenigen Ergebnisse enthalten bereits einen Hinweis darauf, daß es in den Lehrerkollegien „guter Schulen“ ein hohes Maß an Absprachen, gemeinsamen pädagogischen Orientierungen und gemeinsamen Arbeitszielen gibt. In erfolgreichen Schulen existieren Normen von Kollegialität, Hilfsbereitschaft und gegenseitiger Unterstützung. Es herrscht eine experimentelle Grundhaltung, die es gestattet, Fehler zu machen, ohne daß dies negative Sanktionen nach sich zieht. Die Lehrer stehen in ständigem Erfahrungsaustausch, besprechen Probleme, tauschen Materialien aus oder stellen diese gemeinsam her. Diese Zusammenarbeit wird von den Lehrern als lohnend erlebt. Little (1982) hebt hervor, daß sich diese gegenseitige Unterstützung nicht auf die formelle Gremienarbeit beschränkt, sondern vielmehr ein Kennzeichen informeller Kommunikation und Kooperation darstellt, ein Ergebnis, das durch deutsche Schulforschung gestützt wird (vgl. Roeder/Schuemer 1986; Knab 1987). Kurz: Die Bereitschaft und die Fähigkeit der Lehrer, aus der Arbeitsisolation herauszutreten, sich mit Kollegen zu beraten und von ihnen zu lernen, sind ein wesentlicher Faktor für die Weiterentwicklung der Schulkultur (vgl. hierzu das zweite Fallbeispiel). Darüber hinaus weisen Fallstudien wie beispielsweise die der baden-württembergischen Kuppelnaus Schule (Fauser 1986) auf Indikatoren für die kollegiale Kooperation hin. Der gemeinsame Erfahrungshintergrund der Lehrer und ihre Wahrnehmung der Schule als veränderbar korrespondieren mit Zusammenarbeit und Innovationsbereitschaft (vgl. Roeder/Schuemer 1986).

Der Schulleiter als Berater

Ein weiterer Faktor für eine gute Schule ist die Unterstützung durch den Schulleiter. Seine Haltung gegenüber dem Lehrerkollegium entscheidet darüber, ob Neuerungen gewagt werden oder nicht. Der fördernde Schulleiter öffnet seinem Kollegium Spielraum für Experimente (Little 1982), regt an, sorgt für ein vertrauensvolles Klima im Kollegium, verwendet viel Zeit für den ständigen Kontakt zu den Lehrern seiner Schule, erkennt ihre Arbeit an und nutzt außerschulische Ressourcen (Perkey/Smith 1983). Dieser

Schulleiter wird von Lehrern als Berater aufgesucht, wenn Schwierigkeiten entstehen. Diese Ergebnisse werden durch das jüngste „International School Improvement Project“ (ISIP) der OECD, an dem sich 14 Länder beteiligt haben, bestätigt und ergänzt (Hopkins 1987). Bemerkenswert ist, daß der Schulleiter seinerseits Innovationen nur dann einführen kann, wenn sein Führungsstil vom Kollegium anerkannt wird. Anders gesagt haben Veränderungen dann keine Chance zu bestehen, wenn der Schulleiter sie autokratisch verordnet, d.h. wenn er auf Veränderungen drängt, die Veränderungsziele und -inhalte nicht mit dem Kollegium aushandelt und damit gegen die demokratischen und kollegialen Normen des Kollegiums verstößt (vgl. das dritte Fallbeispiel). Solche Veränderungen bleiben äußerlich, da sie keine Einstellungsänderungen der Lehrer bewirken.

Der Beitrag der institutionalisierten Lehrerfortbildung

Wenn ich nun auf den letzten wichtigen Faktor für die Verbesserung der Schulqualität, die Lehrerfortbildung, eingehe, so komme ich gleichzeitig zur schulinternen Lehrerfortbildung zurück. *Perkey* und *Smith* (1983) weisen darauf hin, daß die von der jeweiligen Schule organisierte und kontinuierliche schulinterne Lehrerfortbildung ein Kennzeichen guter Schulen ist. Wenngleich *Little* (1982) auf die schulstrukturellen Voraussetzungen für kooperatives Arbeiten in der Schule nicht eingeht, hebt sie hervor, daß der Einfluß von schulinterner Lehrerfortbildung auf die Qualität der Schule dort am größten ist, wo kooperative Arbeitsformen bereits im Handlungsrepertoire der Lehrer verankert sind.

Zwei weitere Studien, die meines Wissens in der Bundesrepublik noch nicht rezipiert worden sind, erweitern das Bild. Sie kommen zu gleichen Kernergebnissen. Die eine (*Daresh* 1987) untersuchte 507 Dissertationen zur Lehrerfortbildung, genauer zu „In-service education“ (INSET) und „Staff-development“ in den USA, in England, Australien und Kanada. Die andere Studie (*Stevenson* 1987) analysiert eine Reihe von empirischen Erhebungen, die sich mit dem Zusammenhang von „Staff-development“ und den Charakteristika von erfolgreichen Sekundarschulen in den USA befassen. Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß schulinterne Fortbildungsveranstaltungen dann im obigen Sinne erfolgreich sind:

- wenn sie an Prinzipien der Erwachsenenbildung ausgerichtet sind und sich an den Bedürfnissen der Teilnehmer orientieren,
- wenn die schulinternen Fortbildungsveranstaltungen gemeinsam geplant, vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet werden, so daß das Fortbildungsprojekt weitgehend durch die Teilnehmer kontrolliert wird („ownership and control“),
- wenn die Teilnehmer aktiv in den Fortbildungsprozeß einbezogen werden,
- wenn die Fortbildung kein singuläres Ereignis ist („one-shot-session“), sondern über einen langen Zeitraum kontinuierlich fortgesetzt wird („ongoing-bases“),
- und wenn dem Kollegium in gewissem Umfang externe Unterstützung zuteil wird.

Fünf Leitlinien für den Aufbau einer schulinternen Beratungskultur durch schulinterne Lehrerfortbildung

Mit Sicherheit lassen sich die Befunde der oben referierten ausländischen Studien nicht verallgemeinern. Sieht man allerdings die Trends, die dort durchscheinen, zusammen mit dem Erfahrungshintergrund, den wir mit der bundesdeutschen schulinternen Lehrerfortbildung und Organisationsentwicklung gewonnen haben (vgl. Pieper/Schley 1983; Landesinstitut 1985, 1987; Pieper 1986, Schönig 1988), so scheint es berechtigt, einige Leitlinien für die Verbesserung der schulinternen Lehrerfortbildung zu nennen, die freilich stets neu an den Bedingungen der Fortbildungspraxis geprüft werden müßten.

1. Jedes schulinterne Fortbildungs-Projekt muß mit einer gründlichen Diagnose der kulturellen Gegebenheiten der jeweiligen Schule beginnen. Es ist an vielen Stellen der Literatur betont worden, daß viel Zeit für den Einstieg in das Fortbildungsprojekt erforderlich ist (Pieper/Schley 1983, Schmuck 1982, Pieper 1986). Die Klärung wechselseitiger Erwartungen zwischen Kollegium und Berater, die Kenntnis der Stärken, Schwächen und Probleme der Schule sowie die Analyse der kommunikationsbestimmenden Normstruktur im Kollegium ist entscheidend für den Verlauf des gesamten Projekts und für die Festlegung realistischer Entwicklungsziele. So muß beispielsweise geklärt werden, ob das Kollegium oder einzelne Lehrergruppen bereits Normen kollegialer Beratung etabliert haben, wie die Schulleiter-Lehrer-Beziehung aussieht und welche Fortbildungsmethoden von den Teilnehmern akzeptiert oder abgelehnt werden. Es ist z. B. wahrscheinlich, daß standardisierte Trainings mit den Wertvorstellungen der meisten Lehrer kollidieren. Die Fortbildung selbst muß vielmehr das Ergebnis von Aushandlungsprozessen sein, um zu sichern, daß nicht an den Bedürfnissen und Möglichkeiten des Kollegiums bzw. des Teilkollegiums vorbeieopert wird (vgl. das zweite Beispiel).

2. Schulinterne Lehrerfortbildung, die sich als Strategie zur Weiterentwicklung der Schulkultur versteht, ist auf langen Atem angewiesen. Sie muß über Jahre hin durchgeführt und laufend evaluiert werden. Wahrscheinlich werden bestimmte Probleme der Schule durch gelegentliche, diskontinuierliche schulinterne Lehrerfortbildung eher verstärkt als gelöst.

3. Diese Perspektive schließt ein, daß sich die Schule auf externe Beratung stützen muß. *Dalin* (1986, S. 41) hält fest: „Die Meinung, eine gewöhnliche Schule könne ein OE-Projekt (gemeint ist Organisationsentwicklung; d. Verf.) ohne jede externe Hilfe durchführen, sogar in der Startphase, ist nicht mehr als ein Glaube. In der Literatur gibt es dafür keinen Beleg.“ Dies ist für eine schulinterne Lehrerfortbildung als Schulentwicklungsstrategie ebenso zutreffend. Die mancherorts zu beobachtende Praxis, Schulberatung ausschließlich durch Schulverwaltungsbeamte durchführen zu lassen, ist jedoch abzulehnen, da die enge Verbindung von Beratung und dienstaufsichtlicher Kontrolle den Bewegungsspielraum von Lehrerkollegien einengt. Eine Forderung, die sich an die Schulverwaltung richtet, ist, der Schule die Wahl der Kooperationspartner freizustellen.

4. Es ist weit verbreitet, das gesamte Lehrerkollegium einer Schule an schulinternen Fortbildungsveranstaltungen zu beteiligen. In der Praxis zeigen sich aber immer wieder Beispiele dafür, daß sich Schulentwicklung „urwüchsig“, d. h. von innen heraus und ohne externe Unterstützung aufbaut. Es sind dann in der Regel kleinere Gruppen bzw. Schlüsselpersonen, die Neuerungen einführen und vom schulinternen Beratungspotential Gebrauch machen. Es muß mehr als bisher die Aufgabe von schulinterner Lehrerfortbildung sein, mit solchen Innovatoren zu arbeiten (Schley 1988). Fernerhin ist noch äußerst selten, daß Schüler und Eltern an schulinterner Fortbildung beteiligt werden. Sie sind Faktoren der Schulkultur bzw. Repräsentanten einer eigenen Kultur und müssen häufiger in die Fortbildung einbezogen werden, wenn Veränderungsziele nicht so gefaßt werden sollen, daß sie an den Bedürfnissen dieser Gruppe vorbeigehen (Osswald 1988). Es ist eine wesentliche Aufgabe von schulinterner Lehrerfortbildung, allmählich Beratungsnetzwerke in der Schule zu knüpfen, die möglichst viele interne Personen und externe Berater einbinden (Dalin 1986).

5. Das „International School Improvement Project“ der OECD ist ein Beispiel dafür, daß der Schulleiter als ein „change agent“ des eigenen Systems angesehen werden kann, an den sich verstärkt Fortbildungsangebote richten müssen (Hopkins 1987). Schulen von heute brauchen Schulleiter mit einem Aufgabenverständnis, das weit über traditionelle Tätigkeiten wie etwa die Schule verwalten, organisieren und repräsentieren hinausreicht. Vielmehr ist es wesentlich, Schulleiter durch Fortbildung und Beratung die Erfahrung machen zu lassen, daß Schulen empfindliche soziale Systeme sind, in denen geschicktes Management und Organisationsentwicklung sich wechselseitig einschließen. Entscheidend für den Ausbau einer innerschulischen Beratungskultur durch den Einfluß des Schulleiters dürfte sein, daß er in ständigem Erfahrungsaustausch mit seinem Kollegium steht, Spannungen zwischen Kollegen abbauen hilft und Verantwortungsgefühl für die Schule sowie Experimentierfreude weckt. Dies schließt ein, daß er einem antinomischen Verständnis entsprechend die schwierige Balance zwischen Leitung und Partizipation der Lehrer aufrecht erhält. Schulinterne Lehrerfortbildung bietet die Chance, ein solches Rollenbewußtsein zu schärfen und Interessengegensätze im Kontext ihres Entstehens zu bearbeiten.

Sollten diese fünf Leitlinien von Fortbildnern anerkannt werden, so ist aber doch darauf hinzuweisen, daß die entscheidenden Voraussetzungen für die Verbesserung der schulinternen Lehrerfortbildung durch die Bildungsverwaltung erst noch geschaffen werden müßten. Schulinterne Lehrerfortbildung benötigt größere zeitliche und finanzielle Förderung und bedarf eines weiten administrativen Rahmens, der es der einzelnen Schule erlaubt, die für ihre Entwicklung maßgeblichen Entscheidungen selbst zu treffen (Partizipation und weitgehende Selbstverwaltung). Für eine Schulberatung, wie sie hier skizziert wurde, wären unabhängige Service- und Beratungseinrichtungen hilfreich, die ohne großen Verwaltungsaufwand jederzeit von der Schule genutzt werden können.

Anmerkungen

1 Das Schneeball-Verfahren ist eine Moderationstechnik, die jeden Teilnehmer am Gespräch beteiligt. Nachdem jeder seine Gedanken zu verschiedenen Leitfragen auf farbigen Karten notiert hat, sucht er sich einen Gesprächspartner, um die Notizen zu vergleichen und zu ergänzen. Anschließend geschieht dasselbe in Vierer- und Achtergruppen. Den Schlußpunkt setzt eine gemeinsame Auswertung.

2 Bei diesem Konfliktgespräch sitzen mehrere am Konflikt Beteiligte im Innenkreis. Sie spielen bestimmte Szenen durch oder besprechen ein Problem. Die im Außenkreis sitzenden Beobachter dürfen sich nicht aktiv beteiligen („Re-deverbot“). Es folgt eine gemeinsame Analyse.

Literatur

Clark, D./Lotto, L. S./Astuto, T. A.: Effective Schools and School Improvement: A Comparative Analysis of Two Lines of Inquiry. In: Educational Administration Quarterly 20 (1984) 3, S. 41–68.

Dalin, P.: Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule. Paderborn 1986.

Daresh, J. C.: Research Trends in Staff Development an In-Service-Education. In: Journal of Education for Training 13 (1987) 1, S. 3–11.

Fausser, P.: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Weinheim, Basel 1986.

Ders.: Welche pädagogische Verfassung braucht die Schule? In: Protokollendienst der Evangelischen Akademie Bad Boll, Heft 23/1988, „Schule in guter Verfassung“, S. 79–112.

Fullan, M.: Change Processes and Strategies at the School Level. In: The Elementary School Journal 85 (1985) 3, S. 390–421.

Haenisch, H.: „Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Schulforschung“. In: Westermanns

Pädagogische Beiträge 38 (1986) 7/8, S. 18–23.

Hopkins, D. (Hg.): Improving the Quality of Schooling. Lessons from the OECD International School Improvement Project. London, New York, Philadelphia 1987.

House, E. R.: Three Perspectives on Innovation: Technological, Political, and Cultural. In: Lehming, R./Kane, M. (Hg.): Improving Schools. Using what we know. London 1981, S. 17–41.

Knab, D.: Schritte auf dem Weg zu einer demokratischen Schulverfassung. In: RdJB 35 (1987) 3, S. 248–254.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: „Erziehungsprobleme in Schule und Unterricht unter besonderer Berücksichtigung der Suchtproblematik.“ Auswertungsbericht über die Pilotphase der Fortbildungsmaßnahme im Jahr 1984. Soest 1985.

Dass.: Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Erziehung und Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht – schulinterne Lehrerfortbildung. Auswertungsbericht 1986. Soest 1987.

Little, J. W.: Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. In: American Educational Research Journal 19 (1982) 3, S. 325–340.

Nevermann, K.: Omnipotenz-Erwartungen. Was Lehrer/innen und Lehrerfortbildner/innen alles können müssen. In: Pädagogik 40 (1988) 6, S. 30–34.

Osswald, E.: Gemeinsam statt einsam. Arbeitsplatzbezogene Lehrerfortbildung ALFB. Basel: Mai 1988.

Pieper, A.: Verbesserung der Zusammenarbeit im Lehrerkollegium als Aufgabe einer systembezogenen schulpsychologischen Beratung. Dissertation. Frankfurt 1986.

Pieper, A./Schley, W.: Systembezogene Beratung in der Schule. Materialien aus der Beratungsstelle für soziales Lernen am Fachbereich Psychologie

- der Universität Hamburg. Hamburg 1983.
- Purkey, S. C./Smith, M. S.: Effective Schools: A review. In: Elementary School Journal 83 (1983), S. 427–452.
- Regionale Schulberatungsstellen – Abschlußbericht über den Modellversuch. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 44. Hrsg. vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Köln 1986.
- Roeder, P. M./Schuemer, G.: Kommunikation und Kooperation von Lehrern. Beobachtungen in Haupt- und Gesamtschulen. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1986.
- Rutter, M. u. a.: Fünfzehntausend Stunden. Schule und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim 1980.
- Schley, W.: Organisationsentwicklung an Schulen. In: Heyse, H./Wichterich, H. (Hrsg.): Alte Schule – neue Medien. Berichte aus Schulpsychologie und Bildungsberatung. Bonn 1988, S. 131–145.
- Schmuck, R. A.: Organization Development in the Schools. In: Reynolds, C. r./Gutkin, T. B. (ed.): The Handbook of School Psychology. New York 1982, S. 829–857.
- Schönig, W.: Lehrerfortbildung zwischen Autonomie und staatlicher Steuerung. Die schulinterne Lehrerfortbildung als Beitrag zur Schulentwicklung? In: Neue Sammlung 27 (1988) 3, S. 404–418.
- Stevenson, R. B.: Staff Development for Effective Secondary Schools: A Synthesis of Research. In: Teaching & Teacher Education 3 (1987) 3, S. 233–248.

Wolfgang Schönig, geb. 1955, Dipl.-Päd., 1. und 2. Staatsexamen in den Fächern Kunstpädagogik/kath. Religion, mehrjährige Tätigkeit als Lehrer in nordrhein-westfälischen Schulen; seit 1984 Wiss. Angestellter am Institut für Erziehungswissenschaft I der Universität Tübingen.

Anschrift: Münzgasse 22–30, 7400 Tübingen 1