

Kunert, Kristian

Ein Kollegium entwickelt sich. Zur Praxis der schulinternen Lehrerfortbildung

Die Deutsche Schule 85 (1993) 2, S. 195-208



Quellenangabe/ Reference:

Kunert, Kristian: Ein Kollegium entwickelt sich. Zur Praxis der schulinternen Lehrerfortbildung - In: Die Deutsche Schule 85 (1993) 2, S. 195-208 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311776 - DOI: 10.25656/01:31177

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311776>

<https://doi.org/10.25656/01:31177>

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

85. Jahrgang 1993 / Heft 2

Luise Winterhager-Schmid

Idealisierung und Identifikation

Psychoanalytische Anmerkungen zur Pädagogik der Glocksee-Schule 133

Aus Anlaß des 20jährigen Bestehens der Glocksee-Schule hielt die Verfasserin einen der fünf Jubiläumsvorträge. Sie erinnert an die politischen und historischen Verankerungen dieser Alternativ-Schule in der Tradition einer gesellschaftskritischen, anti-stalinistischen, psychoanalytischen Pädagogik-Tradition und fragt danach, welche neueren Ergebnisse psychoanalytischen Denkens aus welchen Gründen keinen Eingang in die Konzeption der „Glocksee“ gefunden haben. Am Beispiel von „Idealisierung und Identifikation“ als seelischen Grundbedürfnissen von Kindern gegenüber Erwachsenen zeigt sie die Fruchtbarkeit einer gründlicheren Beschäftigung mit psychoanalytisch-pädagogischem Denken für das Verstehen von schulischen Entwicklungsprozessen.

Eckart Liebau

Schulkultur: Oberschule und Jugend Schule

Perspektiven einer jugendorientierten Bildungsreform

141

Der Verfasser stellt die vielfältig zu beobachtenden Ansätze zur Pädagogisierung der Schule als Erweiterung des Unterrichts um eine „Schule der Ästhetik“ in einen bildungspolitischen Reformhorizont. An die Stelle der dreigliedrigen, gescheiterten Versäulung des Schulwesens will der Verfasser eine neue Zweigliedrigkeit setzen. Anders als Klaus Hurrelmanns Modell der Zweigliedrigkeit sieht Liebau die Chance zu einer schulkulturellen Innovation darin, daß sich Gymnasium und Realschule – auf der Basis einer sechsjährigen Grundschule – zur „oberen Volksschule“ als einer wissenschafts- und kulturorientierten Oberschule wandeln, für das benachteiligte Schüler- und Schülerinnendrittel sollten Sonderschule und Hauptschule integrative Wege zu einer Jugend Schule gehen, in deren Mittelpunkt die Hilfe zur praktischen Lebensbewältigung verbunden wäre mit einer breiten alltagsorientierten kulturellen Orientierung.

129

Matthias Winzen

Offenheit ist nicht Beliebigkeit

Die Schule für Kunst und Theater im Kulturforum Alte Post, Neuss 157

Der Autor stellt in diesem Beitrag ein interessantes Beispiel außerschulischer jugendkultureller Bildungsarbeit vor. In Abgrenzung zur sozialpädagogischen Jugendkulturarbeit geht es im Neusser Modell der Jugendkunstschule darum, den künstlerisch-ästhetischen Prozeß ins Zentrum von Bildung und Selbstbildung jugendlicher zu rücken. Nicht um Konkurrenz zur Regelschule geht es dabei, sondern um eine Einladung an die Regelschule, sich verstärkt zu öffnen für eine künstlerisch-ästhetische schulkulturelle Repertoire-Erweiterung. Dabei werden auch deutliche Grenzlinien zwischen Regelschule und Jugendkunstschule sichtbar, deren Sinn es sein kann, die jeweils eigenen institutionellen Konturen und Zielrichtungen klarer zu konturieren.

Astrid Kaiser

Pädagogische Frauenforschung und Schulpädagogik

173

Die Verfasserin setzt an mit dem Vorwurf gegenseitiger Ignoranz bei Schulpädagogik wie auch bei der pädagogischen Frauenforschung. Während die offiziöse Schulpädagogik an der Fiktion einer geschlechtsneutralen Definition schulischer Lernprozesse festhält, damit die geschlechtsdifferenten Modalitäten der Wirklichkeitsverarbeitung leugnet, ignoriert die pädagogische Frauenforschung den innovativen Reichtum einer auf innere Schulreform abzielenden Schulpädagogik. Aus dieser Defizitbeschreibung werden neue Gesichtspunkte skizziert, in denen künftig Schulpädagogik und pädagogische Frauenforschung in einen fruchtbaren Dialog treten könnten: Schulleben, innere Differenzierung, Gruppenarbeit sind Aspekte einer von Astrid Kaiser vorgeschlagenen Weiterentwicklung der Schulpädagogik zu einer geschlechtssymmetrischen Bildungstheorie und Didaktik.

Dieter Sinhart-Pallin

Weibliche und männliche Medienkulturen

Pädagogische Aspekte einer geschlechtsspezifischen Medienerfahrung 184

Aus allen empirischen Forschungsergebnissen zur Mediennutzung von weiblichen und männlichen Jugendlichen geht hervor, daß Mädchen sich in deutlich anderer Weise zu den neuen Medien verhalten als Jungen. Auffällig sind diese Unterschiede besonders beim Konsum von Gewaltfilmen und beim Umgang mit Computern. Der Verfasser versucht eine theoretische Aufklärung dieses Phänomens mittels des Konzepts deutender, selbsttätiger Selbstsozialisation in der Verarbeitung von Medienerfahrungen. Er referiert umfangreiches empirisches Belegmaterial zu der These, daß wir berechtigt sind, von geschlechtsspezifischen Medienkulturen zu sprechen.

Kristian Kunert

Ein Kollegium entwickelt sich

Zur Praxis der schulinternen Lehrerfortbildung

195

Die schulinterne Lehrerfortbildung entwickelt sich mit unterschiedlichen methodischen Konzepten zu einer immer wichtiger werdenden Motivationsstärkung für

innere Schlereform. Der Autor gibt in seinem Beitrag einen realistischen Einblick in seine Arbeit als Lehrerfortbildner einer Schule. Sein Erfahrungsbericht macht deutlich, mit welchem Widerstand von Seiten der Schuladministration, aber auch von Seiten skeptischer Kolleginnen und Kollegen eine Fortbildungsarbeit rechnen muß, die sich sowohl mit organisationsberaterischen wie auch persönlichkeitsbildenden Aspekten beschäftigt. Er zeigt aber auch, welche Öffnungsmöglichkeiten für eingefahrene Prozesse in gerade dieser Doppelperspektive liegen.

Friedens-AG an der IGS Göttingen
Die Schule – (k)ein Ort für Frieden?

Zehn Jahre Friedensarbeit an der Integrierten Gesamtschule
Göttingen

209

Lehrerinnen und Lehrer der Friedensgruppe an der IGS Göttingen sprachen anlässlich einer Ausstellungseröffnung zur Verleihung des Schülerfriedenspreises des Niedersächsischen Kultusministers über ihre Erfahrungen, Ziele und Hoffnungen, die Widerstände und Konflikte, die mit ihrer zehnjährigen Arbeit für eine friedliche und sensible Form des Zusammenlebens von Menschen, Gruppen und Völkern einhergehen. Erziehung zum Frieden als Erziehung zur tiefen Abneigung gegen Gewalt, als realistische Orientierung der Kinder und Jugendlichen über die Grausamkeit des Krieges; Erziehung zum Frieden als politische Erziehung für Gerechtigkeit und gegen Mißachtung von Fremdem schließt die Fähigkeit ein, Ambivalenzen zweifelnd-abwägend auszuhalten.

Dietrich Hoffmann

Intention und Funktion der pädagogischen Anthropologie
Heinrich Roths

216

Der Verfasser plädiert für die Notwendigkeit einer Renaissance der pädagogischen Anthropologie Heinrich Roths. Roth hatte sich mit seiner als Grundlegung einer pädagogisch-empirischen Entwicklungsforschung gedachten Anthropologie zwischen alle etablierten Stühle der Pädagogik gesetzt. Die Aufgeregtheiten der politischen Wende der Pädagogik machten zudem seine Rezeption zu einer Seltenheit. Der Verfasser vertritt die These: Roths Ansatz einer skeptisch-optimistischen Anthropologie könnte in einer Zeit allfälliger Ernüchterung vielleicht besseres Gehör finden und der Erziehungswissenschaft zu einer dringend benötigten gemeinsamen Perspektive verhelfen.

Christian Rittelmeyer

Schwere Knochen

Überlegungen zu einer pädagogischen Morphologie der Pubertät

230

Wenn Jugendliche ermahnt werden, sich doch ‚einmal zusammenzureißen‘, dann mag dies zwar deren guten Willen ansprechen, aber es kann ihnen sehr schwerfallen, dies physisch umzusetzen, weil ihr Körperwachstum sozusagen nicht mehr mit den vertrauten Steuerungsfunktionen übereinstimmt. – Solche Hinweise können das Verhalten der Heranwachsenden auch unter pädagogischen Gesichtspunkten verständlicher machen.

Schülerinnen und Schüler mit auffälligem Verhalten und insbesondere jene, denen die schulischen Leistungsanforderungen Mühe bereiten, fordern Lehrerinnen und Lehrer zu besonderem Engagement heraus. Dabei sollten die pädagogischen Bemühungen sich vor allem darauf richten, das „Selbstkonzept“ dieser Jugendlichen zu stützen, indem ihnen positive Leistungserfahrungen ermöglicht werden.

Neuerscheinungen:

244

- Dietrich Hoffmann und Karl Neumann (Hg.): Bildung und Soldatentum.
- Hermann Röhrs: Die Einheit Europas und die Sicherung des Weltfriedens
- Bernd Mütter und Uwe Uffermann (Hg.): Emotionen und historisches Lernen
- Andreas Helmke: Selbstvertrauen und schulische Leistungen
- Jörg Bürmann: Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung
- Sylvia Buchen: „Ich bin immer ansprechbar.“
- Horst Hesse, Arndt Fischer und Rainer Hoppe (Hg.): Kommunikation und Kooperation im Unterricht
- Manfred Büttner (Hg.): Neue Lerninhalte für eine neue Schule
- Lutz Rössner: Kritik der Pädagogik
- Gerd Hepp (Hg.): Eltern als Partner und Mit-Erzieher in der Schule
- Replik

Kristian Kunert

Ein Kollegium entwickelt sich

Zur Praxis der schulinternen Lehrerfortbildung

* „Bei der schulinternen Veranstaltung besteht die Möglichkeit, Probleme der eigenen Schule anzusprechen und mit Kollegen darüber zu diskutieren, dazu fehlt sonst meist die Zeit.“ (Realschullehrer – 1950 II. Lehramtsprüfung)

* „Offeneres Gespräch erleichtert Kommunikation bei schulinternen Veranstaltungen; deutlichere Praxisnähe gewährleistet. Arbeitskreis (zur Vorbereitung – K. K.) kann gezielte theoretische Vorbereitungen in einem Studientag mit einbringen.“ (Gymnasiallehrer – 1979 II. LAP)

1. Hintergrundinformationen über eine neue Fortbildungsform

Die schulinterne Lehrerfortbildung (vergleichbare Begriffe wären: kollegiumsinterne, schulhausinterne, arbeitsplatznahe, arbeitsplatzbezogene, kollegiale Fortbildung; zuzuordnen wären auch Begriffe wie „Pädagogischer Tag“, „Studientag“ u. ä.) hat als vierte Säule der Lehrerfortbildung – neben der zentralen, der regionalen und der lokalen – in den letzten Jahren bundesweit und in vielen Ländern Europas, Amerikas und vor allem auch Australiens einen erstaunlichen Aufschwung erlebt. In den letzten Jahren und Monaten sind mehrere deutschsprachige Veröffentlichungen zu diesem Thema erschienen: Greber u. a. 1991; Schönig 1990; Miller 1990; Kunert 1992. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat eine eigene Fachtagung zu diesem Thema abgehalten: Wenzel u. a. 1990. Die Fortbildungsinstitutionen der Länder und der einschlägige „Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung e. V.“ befassen sich seit längerer Zeit mit der Problematik: DVLFB 1986; Priebe 1984; Hell/Ohgke u. a. 1988.

Gestützt wird der Trend zur schulinternen Fortbildung durch empirische Untersuchungen über die Qualität einzelner Schulen (Rutter u. a. 1980), durch die Diskussion über die „gute“ Schule (Aurin 1990; Fend 1986, 1987) und durch die verstärkten Anstrengungen in Richtung auf eine angemessene Fortbildungsgestaltung (z. B. Ermert 1987; Kieper/Priebe 1986).

Allerdings fehlt der umfassende theoretische Rahmen für die vielfältigen praktischen Versuche an den einzelnen Schulen. Hier kann ich nur einige Erkenntnisse formulieren, wie ich sie aus der bisherigen Theoriediskussion ableite:

- Die praktische Ausgestaltung der Fortbildung geschieht vorrangig nach Gesichtspunkten der *Humanistischen Psychologie*, wobei es aber noch nicht gelungen ist, deren Konzepte zu eigenständigen Ansätzen der *Humanistischen Pädagogik* weiterzuentwickeln (vgl. zu diesem Anliegen: Fatzer 1988). In den Praxisberichten tauchen immer wieder die Theorien von Ruth Cohn

(„Themenzentrierte Interaktion“), Eric Berne („Transaktionsanalyse“), Carl Rogers („Personenzentriertes Lernen“) oder Fritz Perls („Gestaltpädagogik“) auf. Die Auseinandersetzung mit deren Grundlagen und die Diskussion ihrer Anwendbarkeit im Bereich der Fortbildung sind von der Erziehungswissenschaft bisher nur ungenügend geleistet (ansatzweise bei: Quitmann 1985; Burow 1988; Asanger/Seewald 1987). Die erwähnten Theorien können konkrete Anregungen für die Praxis geben; es bleibt das Problem, über welche Voraussetzungen Lehrende verfügen müssen, wenn sie die Praxis im Sinne solcher Vorschläge gestalten wollen.

- Die „Humanistische Pädagogik“ steht in der Gefahr, ähnlich wie die der geisteswissenschaftlichen Pädagogik blind zu sein gegenüber organisatorisch-institutionell-bürokratischen Gesichtspunkten. Hier können die theoretischen Anregungen der *Organisationsentwicklung* weiterhelfen, die aus der Betriebswirtschaftslehre und Organisationssoziologie stammen und jetzt für die Belange des institutionellen Lernens im Schulbereich genutzt werden können (zur Einführung vor allem: Comelli 1985). Im Vergleich mit der herkömmlichen Fortbildung, die eher an Inhalten orientiert ist (selbst wenn es sich um „Probleme der Ausländerkinder“ oder „Erziehungsschwierigkeiten“ handelt...), geht es der Organisationsentwicklung um einen umfassenden Klärungs- und Veränderungsprozess: „Organisationsentwicklung in Schulen oder Schuldistrikten wird... verstanden als ein zusammenhängendes, systematisch geplantes und über einen längeren Zeitraum aufrechterhaltendes Bemühen zur (Selbst-)Erkundung und Verbesserung der eigenen Organisation mit der ausdrücklichen Betonung der Veränderung formaler und informeller Prozeduren, Normen und Strukturen unter Benutzung wissenschaftlicher Konzepte. Ziele dieses Bemühens sind sowohl die Verbesserung des auf Zielerreichung bezogenen Funktionsablaufs als auch die Erhöhung der Lebensqualität der Individuen in einer Organisation“ (Wenzel 1991, S. 251).

- Allerdings war und ist es notwendig, die vielfältigen Anregungen aus dem Gesamtfeld der Organisationsentwicklung für die Institution Schule zu bündeln, dabei die vorliegenden Erfahrungen auf internationalem Gebiet – vor allem unter dem Begriff „school development“ – zu verarbeiten und zu einem verlässlichen bundesrepublikanischen Ansatz zu gelangen. Schönig und andere Autoren schlagen vor, diesen Trend mit Hilfe des Begriffs „*Schulentwicklung*“ eigens auszuweisen. In der BRD haben das „Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund“ und die „Beratungsstelle für soziales Lernen“ am Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg (in Zusammenarbeit mit dem „Institut für Lehrerfortbildung“ der Stadt Hamburg) konzeptionell wichtige Arbeit geleistet und Erprobungen vorgelegt (Philipp/Rolff 1990; Philipp 1990; Schley 1988, 1991). Ein Arbeitsbuch mit Methoden und Übungen der Organisationsentwicklung ist erschienen: Philipp 1992. Ein unter internationaler Beteiligung entwickeltes „Institutionelles Schulentwicklungs-Programm“ soll Schulleiter, Kollegien und Schulaufsicht in die wichtigen Methoden einführen: Dalin/Rolff 1990.

- Gegenwärtig ist noch unklar, ob für die LehrerInnen ähnlich wie in anderen Sozialberufen eine fortlaufende berufsbegleitende Fortbildung im Sinne einer Supervision eingerichtet werden soll, die dann mit der schul-

internen Fortbildungsform verschränkt werden müßte. Vor allem böte sich in diesem Fall das Vorgehen nach der „Balint-Methode“ an (z. B. Roth 1988). Manche Autoren sehen die Möglichkeit der Verknüpfung (z. B. Miller 1990), in einigen Fällen gerät allerdings das Anliegen der schulinternen Fortbildung ins Wanken (wenn etwa nur eine freiwillige Arbeitsgruppe Fortbildung nach dem Supervisionsmodell betreibt: Roth 1991). Ich plädiere für eine großzügige Interpretation und sehe alle diese Zwischenformen als Bereicherung an.

2. Wichtige Typen der schulinternen Fortbildung

Bei allen Unterschieden nach den Trägern, nach der Konzeption, nach der Rolle der einzelnen Schule, nach dem Einbeziehen von Mentoren oder Referenten, nach der Übernahme der Kosten, nach der zeitlichen Gestaltung, nach den von der Schulverwaltung gewährten Vergünstigungen für die teilnehmenden Schulen (Befreiung vom Unterricht, Zuschüsse, Unterstützung ideeller Art u.ä.) lassen sich in der Zwischenzeit bestimmte Typen charakterisieren, die bei den Planungen berücksichtigt werden sollten:

2.1 Inhaltsorientierte Fortbildungsveranstaltungen an einzelnen Schulen

Themen der Schulpädagogik oder neuerdings auch der Fachdidaktik werden mit den Kollegien durchgearbeitet. Da deren Anliegen bei der Planung und Durchführung berücksichtigt werden müssen, ergeben sich neue Formen der Kooperation. Phasen des sozialen Lernens müssen die einseitige Inhaltsorientierung auffangen. Die Veranstaltungen sind stärker als die zentralen oder regionalen problem- und erfahrungsbezogen.

Seit etwa 1977 führe ich derartige Veranstaltungen mit Grund- und Hauptschulen in Rheinland-Pfalz durch. Themen waren bisher: Erziehung in der Schule; Lebendiges Lernen; Leistungsbeurteilung; Sozial- und Arbeitsformen; Motivation; Lehrerpersönlichkeit; Erziehungsschwierigkeiten; Werterziehung. In letzter Zeit schieben sich Themen wie „Kommunikation und Interaktion“ oder „Kooperation“ in den Vordergrund. Träger ist das Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung in Mainz (ILF). Die Schulen benennen ein Thema, ich werde vom ILF als Referent eingeladen. Die Tagungen dauern 1 1/2 Tage; für die Kinder ist an einem Schulvormittag schulfrei.

An derartigen Fortbildungsveranstaltungen ist zu bemängeln, daß sie nur punktuell ansetzen, die Umsetzung nach der Tagung nicht mehr einbeziehen und unter dem ungenügenden Kontakt zwischen Schule und Referent leiden. Einige der Fortbildungsinstitutionen denken deswegen daran, Variationen vorzunehmen und diese Mängel auszugleichen. Im Moderatorenmodell von Nordrhein-Westfalen wird z. B. eine längere Serie von Veranstaltungen an einer Schule durchgeführt (Maybaum 1991).

2.2 Fortbildung als Entwicklungsvorhaben des Kollegiums

Unter dem Begriff der Organisationsentwicklung ist, wie erwähnt, aus anderen Sozialwissenschaften ein Verfahren der Betreuung und Beratung übernommen worden, das weniger auf die Inhalte der Fortbildung abhebt, sondern einen Veränderungsprozeß im Kollegium anregen und fördern will.

Der „Organisationsberater“ betreut die Schule über eine längere Phase; er nimmt eine erste Diagnose vor, erhebt mögliche Mängel oder Probleme, schlägt erste Schritte der „Bearbeitung“ vor und beschließt mit dem Kollegium das weitere Vorgehen. Es wird ein Vertrag ausgearbeitet. Im Normalfall betreut der Berater auch den Veränderungsprozeß.

2.3 Persönlichkeitsorientiertes Lernen im Kollegium

In diesem Fall wünscht eine Lehrergruppe eine Klärung der Beziehungen untereinander und zum Schulleiter; sie soll nach Regeln der Selbsterfahrung vorgenommen werden (z. B. Müller/Jötten 1983). – Bis jetzt kenne ich nur vereinzelt den Fall, daß ein gesamtes Kollegium diesen Weg der Selbsterfahrung und Beziehungsklärung gehen will. Von der Universität München wird das Verfahren derart projektiert, daß lediglich eine Gruppe von LehrerInnen auf freiwilliger Basis an der Veranstaltung (gedacht als „Balint-Gruppe“) beteiligt ist (Roth 1991).

3. Stationen eines Lernweges im Überblick

Im folgenden Text beschreibe ich den Lernweg eines bayerischen Grund- und Hauptschulkollegiums. In Bayern gibt es bisher keine Vergünstigungen für die Durchführung schulinterner Fortbildung (Unterrichtsbefreiung, Mittel für Referenten u. ä.). Nach den eben beschriebenen Typen (2.1–2.3) handelt es sich bei der Veranstaltungsreihe am ehesten um einen Mischtyp: es werden einzelne Inhalte für die Tagungen festgelegt; gleichzeitig kommt es zur Diskussion vorhandener latenter Probleme. Das Kollegium steht vor der Frage, ob es insgesamt eine Klärung seiner Beziehungen (im Sinne des Typs 3) riskieren kann. Ich skizziere die Lernstationen aus Sicht des beteiligten Referenten.

3.1 Vorkontakte

Die Anregung zur schulinternen Fortbildung kam von außen, während sie im (günstigsten) Normalfall aus dem Kollegium stammen sollte: Ich habe mich an das Staatliche Schulamt gewandt, dort ein Gespräch mit den drei Schulräten geführt, mein Anliegen erläutert und um Nennung von möglichen Schulen gebeten. Es war von Anfang an klar, daß die Schulräte höchstens als Gäste an der Veranstaltungsreihe beteiligt sein sollten. In der betreffenden Stadt sind hin und wieder schulinterne Veranstaltungen an Schulen durchgeführt worden. Dabei wurde die erwähnte rigide Handhabung in Bayern unterlaufen, indem mit einer teilweisen Unterrichtsbefreiung (nach der vierten Stunde) operiert wurde. Aus städtischen Mitteln konnten bescheidene Mittel für ReferentInnen freigegeben werden.

Nachdem mir eine Schule genannt worden war, führe ich mit dem Rektor ein Gespräch und erläutere mein Anliegen. Sehr schnell besteht Einigung in der Frage, daß die schulinterne Reihe im Rahmen einer Gesamtkonferenz (an einem Nachmittag) eröffnet werden soll. Weitere Fragen sind: Soll das Grundschulkollegium mit dem Hauptschulkollegium tagen? Wie steht es mit LehrerInnen, die keine Bereitschaft zeigen, sich zu beteiligen? Soll der Schulrat beteiligt werden?

Wir beschließen, beide Kollegien zusammenzufassen. Die Lernbereitschaft muß ausdrücklich angefragt werden: das Kollegium soll im Verlauf der

ersten Sitzung einen klaren Beschluß über seine Interessen fassen. Es soll sich auch dazu äußern, ob und wie der Schulrat einbezogen werden kann.

3.2 Das Kollegium zeigt Interesse an der schulinternen Fortbildung

Die Fortbildungsphase steht unter den erschwerenden Bedingungen, die für sehr viele Konferenzen gelten dürften: Am Anfang müssen noch Interna abgehandelt werden; die Aufmerksamkeit verflüchtigt sich, Nebengespräche treten häufiger auf. Ich führe kurz in die Thematik ein und komme nach einigen Beratungen relativ rasch zu der vorgesehenen Gruppenarbeit.

Schwerpunkte der ersten Fortbildungsphase:

1. Information: (1.1) Zur Person. (1.2) Zur Sache: die bisher (von mir durchgeführte) Form der schulinternen Lehrerfortbildung. (1.3) Ein Neuanfang mit Hilfe der Organisationsentwicklung. (1.4) Mögliche erste Schritte an der eigenen Schule. (1.5) Zum institutionellen Rahmen. (1.6) Begründung: warum an dieser Schule?
2. Gruppenarbeit: (2.1) Wie wichtig ist das skizzierte Vorhaben für die LehrerInnen? (2.2) Soll eine vorausplanende und begleitende Arbeitsgruppe eingerichtet werden? (2.3) Wie soll der Schulrat beteiligt werden? (2.4) Welche Belastungen für das Kollegium sind in diesem Schuljahr noch vertretbar?
3. Auswertung: Diskussion
4. Rückmeldung: Kritik der Veranstaltung

Während des Kurzreferats war einige Unruhe im Kollegium. Die „Anweisung“ für die Gruppenarbeit muß von mir wiederholt werden. Die Gruppenarbeit wird – aus meiner Sicht – sehr engagiert durchgeführt. Die anschließende Auswertung verläuft etwas chaotisch, weil ich nicht scharf zwischen Bericht (über die Gruppenarbeit) und Beschluß (über die weitere Arbeit) trenne. Einige (subjektiv ausgewählte) Positionen aus der Diskussion:

- * Bei der Fortbildung muß „etwas Schulpraktisches“ herauskommen. Eine der Lehrerinnen hat zwei Kinder, und sie würde es als Mutter ablehnen, wenn sich Lehrer einfach treffen und ihre Probleme erörtern. Dieser Meinung wird entgegnet: es sei besser, wenn gelegentlich auch solche Probleme erörtert werden.
- * Ein Lehrer begrüßt das Verfahren, prozeßorientiert erst die Inhalte der Fortbildung mit dem Kollegium abzustimmen. Ihn erinnere dies an den Projektunterricht. Es besteht die Schwierigkeit, daß nur ein Teil der LehrerInnen mit dem festgelegten Thema einverstanden sein wird.
- * Eine Arbeitsgruppe wird abgelehnt. Es herrschen Mißverständnisse über deren Aufgabe. Offensichtlich wird befürchtet, daß sie zuviele Machtbefugnisse erhält und das Kollegium dominiert.
- * Allgemeiner Trend in der Diskussion: Das Kollegium benennt selbst ein Thema und wendet sich anschließend an mich.

Die Schulleitung hielt sich bei der Diskussion wohlthuend zurück. Mir ist allerdings nicht klar, welche Rolle sie noch im weiteren Entscheidungsprozeß spielen soll und will.

Die Schlußrunde (als Rückmeldung und Tagungskritik) findet in guter Atmosphäre statt. Ich gebe drei Regeln nach der „Themenzentrierten Interaktion“ (R. Cohn) vor, an die sich die LehrerInnen nicht immer halten. Das Spiel zum Einteilen in Gruppen fanden einige „lächerlich“ oder „läppisch“. Einer Lehrerin fiel auf, daß in der Diskussion nicht nur „die

Klugscheißer“ geredet hätten. Viele hielten die gewählte Methode für „umständlich“. Ich selbst äußere, daß ich mich trotz einiger Hektik wohlfühlt hätte. Die Ablehnung meiner Vorschläge könne ich – nach früheren, etwas leidvollen Erfahrungen – aushalten.

Fazit: Ich habe zwar stellenweise das Heft aus der Hand gegeben; auf die Festlegung von einzelnen Themen hatte ich mich nicht eingestellt. Auf der anderen Seite kam es durch die etwas unklare Situation zu einem lebendigen, teilweise sehr temperamentvollen Gedankenaustausch (eine Lehrerin: die Veranstaltung sei die beste Konferenz gewesen, die sie bisher an der Schule erlebt hätte...). Das Kollegium beharrt auf seiner Eigenständigkeit. Es will seine weiteren Schritte nicht vorprogrammieren lassen.

3.3 Das Kollegium sucht – mit Schwierigkeiten – seine Themen.

Da mir die weitere Zusammenarbeit nach der Schlußdiskussion etwas unklar erscheint, kommt es zu einem Briefwechsel mit dem Schulleiter. Er teilt mir mit, daß eine Lehrerin eine Befragung über mögliche Themen für die schulinterne Fortbildung im Kollegium angeregt und durchgeführt hat. Die wichtigsten Themen nach dieser Befragung seien:

– Schulklima

– Zusammenarbeit zwischen Klassen- und Fachlehrer

– ein einheitlicher Katalog von Disziplinierungsmaßnahmen

Ich werde gebeten, diese drei Themen bei der nächsten nachmittäglichen Veranstaltung zu behandeln. Wiederum ist dafür der größte Anteil einer Lehrerkonferenz vorgesehen.

Schwerpunkte der zweiten Fortbildungsphase:

1. Einleitung: Ich spreche die etwas unklare Zwischenphase an und betone, daß es um eine prozeßorientierte Auseinandersetzung mit den drei Themen geht und nicht um ein eindeutiges, möglichst protokollierbares Ergebnis. Ich skizziere die Themen aus meiner Sicht. weise auf Interpretations- und Umsetzungsprobleme hin.

2. Hinweise für die weitere Arbeit (zur Prozeßorientierung): (2.1) Die Entscheidungskompetenz liegt allein beim Kollegium. (2.2) Es bereitet manchmal Schwierigkeiten, von einer allgemeinen Diskussion zu konkreten Umsetzungsschritten zu kommen. (2.3) Wie weit kann der persönliche Faktor in die Fortbildung einfließen? (2.4) Die Belastung für die LehrerInnen ist zu bedenken, da sonst sehr schnell Elemente der Fortbildungseuphorie festzustellen sind (es werden Beschlüsse gefaßt, die anschließend nicht umgesetzt werden).

3. Gruppenarbeit: Das Kollegium teilt sich nach den drei festgelegten Themen auf. Jede Gruppe soll in etwa nach folgendem Plan vorgehen. (3.1) Einzelarbeit: Jede/r formuliert auf drei Zetteln Kommentare, Fragen, Ergänzungen, Hinweise zum Gruppenthema. (3.2) In der Gruppe werden diese individuellen Angaben diskutiert; die wichtigsten werden auf dem gemeinsamen Gruppenplakat – evtl. schon geordnet – festgehalten. (3.3) Im Innenkreis des Plakats wird das konkrete Ziel festgehalten, das mit Hilfe der nächsten Veranstaltungen zu diesem Thema im Kollegium realisiert werden soll. (3.4) Die Gruppe klärt zusätzlich: Ablaufplan für die Arbeit (Zeit, Organisation, Beteiligung des Kollegiums); Angaben zu Methoden (Spiele? Übungen? Befragungen? Rollenspiele?). Kann der persönliche Faktor angesprochen werden? Wie stark wird das Kollegium belastet?

4. Auswertung: Diskussion

5. Rückmeldung: Kritik der Veranstaltung

Die Veranstaltung war wieder in die Hektik einer Konferenz eingeklemmt. Der Schulleiter mußte relativ ausführlich Termine, Veranstaltungen, Alltagsprobleme abarbeiten. Dabei herrscht ständig eine latente Unruhe; Nebengespräche erschweren die Beschlüsse. Nach der kurzen Einführung gibt es wenig Nachfragen. Nur eine der drei Gruppen (mit dem Thema „Zusammenarbeit Klassen – Fachlehrer“) konnte den vorgeschlagenen Fahrplan – mit dem Ergebnis eines Gruppenplakats - einhalten. Die Gruppe mit dem Thema „Schulklima“ hat lediglich „frei diskutiert“ (was bei diesem Thema zu befürchten ist...). Die Gruppe mit dem Thema „Katalog von Disziplinierungsmaßnahmen“ hat einen Katalog möglicher Maßnahmen bereits andiskutiert, sie blieb aber inhaltsorientiert; d. h. sie hat sich keine Gedanken darüber gemacht, nach welchem Prozeß, mit Hilfe welcher Methoden u. ä. dieses Thema im Kollegium behandelt werden kann.

Die Auswertung in der großen Runde des gesamten Kollegiums ergibt, daß die Erwartungen noch sehr heterogen sind: Eine Gruppe der LehrerInnen will eher „abstrakt“ mit dem Schulklima beginnen; eine andere will eher konkret ansetzen (z. B. bei der Zusammenarbeit Klassen- und Fachlehrer). Die Äußerungen zu konkreten Anliegen belegen erhebliche Unterschiede in der Interpretation und Sensibilität. Eine Lehrerin spricht sich für das Thema „Angst des Lehrers vor den Schülern“ aus.

Am Ende wird die Diskussion etwas unerquicklich, weil kein Trend erkennbar wird. Mit einiger Mühe einigen wir uns auf die beiden Schwerpunkte für die nächste Tagung.

3.4 Das Kollegium erprobt die Kooperation

Das Kollegium hat beschlossen, einen größer angelegten Fortbildungstag durchzuführen. Der Unterricht endete nach der dritten Stunde; die Fortbildung begann etwa um 11 Uhr; sie wurde durch ein gemeinsames Mittagessen unterbrochen und am Nachmittag fortgesetzt. Inhaltlich ging es um zwei Themen:

- Kooperation (allgemeine Gesichtspunkte)
- Kooperation Klassen- und Fachlehrer (vor allem bei Problemschülern)

Schwerpunkte der dritten Fortbildungsphase:

1. Zum Thema „Kooperation“: (1.1) Einige allgemeine Hinweise: Kooperation in der Theorie und in der Praxis. (1.2) Praktische Erfahrungen mit einer Partnerübung (Malen). (1.3) Thesen zum Thema „Kooperation“: Gesellschaftliche Trends und die schulische Praxis; die Kooperation der Schüler und die der Lehrer; Durchführungsregeln u. ä. (1.4) Ein Vorschlag zur Verbesserung der Beziehung von Klassen- und Fachlehrer: die KlassenErziehungskonferenz (KEK): Zu bestimmten Zeiten sollten sich die betroffenen Lehrer einer Klasse zu einem Erziehungsgespräch zusammensetzen. Nach dem Vorbild der Balint-Gruppen soll es eher um Austausch, um Eindrücke, um Sichtweisen gehen.

2. Kooperationsübung – KEK I: (2.1) Eine Fünfer-Gruppe aus Klassen- und Fachlehrer arbeitet an einer konkreten Aufgabe (= dem Herstellen eines Turmes mit Hilfe von Schere, Kleber und Papierbogen, ohne zu sprechen). (2.2) Auswer-

tung in der Gruppe nach Inhalts- und Beziehungsaspekt. (2.3) Bewertung der Gruppenarbeit durch das Plenum. (2.4) Aussprache über den gesamten Arbeitsprozeß.

3. „Wunschliste“ – Konfrontationstreffen zur Abklärung der gegenseitigen Erwartungen (von Klassen- und FachlehrerInnen): (3.1) Einzelarbeit: Jede/r formuliert einen Wunsch an die andere Gruppe. (3.2) Gruppentreffen in der Bezugsgruppe: Welche fünf Wünsche werden an die andere Gruppe gerichtet? Festhalten auf Plakatwänden. (3.3) Konfrontation im Plenum: Ein „Emissär“ jeder Gruppe vertritt seine Gruppe im Partnergespräch über einen der formulierten Wünsche. (3.4) Diskussion.

4. Kooperationsübung – KEK II: (4.1) Einführung zum Thema „Disziplinierung“. (4.2) Fünfer-Gruppen aus Klassen- und Fachlehrer arbeiten an einem Katalog von drei Regeln, die in einer Klasse gelten sollen. (4.3) Nach Zeit: Austausch der Kataloge, Wechsel der Gruppen.

5. Rückmeldung: Tagungskritik und Ideen für die Weiterarbeit

Die erste Kooperationsübung wurde unterschiedlich intensiv ausgeführt. Zwei Gruppen verweigern einen weitergehenden Kooperationsvorgang. In den anschließenden Kommentierungen (nach der Mittagspause) werden diese beiden Gruppen „angemacht“: sie hätten wenig investiert usw. Das Problem wird nicht vertieft.

Die Arbeit an den Wunschlisten wird gerne aufgenommen. Die Pädagogischen Assistentinnen der Schule erstellen eine eigene Liste und formulieren Wünsche an die Schulleitung und die KlassenlehrerInnen. Sehr spannend verläuft das Konfrontationstreffen mit zwei leeren Stühlen; die KlassenlehrerInnen verhalten sich sehr zögernd (einer agiert zweimal). Eine der Päd. Assistentinnen attackiert die Konrektorin (es geht um das Thema, wie an der Schule Vertretungen gehandhabt werden). Das Konfrontationstreffen scheint eine gewisse Klärung in dieser Frage erbracht zu haben.

Die zweite Kooperationsübung entfällt aus Zeitgründen. In der Schlußrunde sind alle TeilnehmerInnen aufgefordert, sich zu äußern. Zwei der LehrerInnen äußern sich nicht. Ich skizziere die wichtigsten Äußerungen:

* Ein Lehrer, der am Vormittag nicht anwesend sein konnte, stellt fest, daß das Kollegium am Nachmittag andere Umgangs- und Kooperationsformen gezeigt habe. Die Stimmung und die Kommunikation seien „anders“ gewesen.

* Mehrere äußern sich in die Richtung, daß die Kooperationsspiele am Vormittag „witzlos“ gewesen seien; sie hätten nicht viel erbracht.

* Ich hätte die Konfrontationstreffen stärker lenken sollen.

* Das Mittagessen sei für die Kommunikation sehr wichtig gewesen.

* Die Konfrontationsübung wird gelobt.

* Der Ablauf wird gelobt: die Spiele hätten zur Auflockerung beigetragen.

* Die schon erwähnte Lehrerin und Mutter beklagt den Tag als verlorene Zeit; für Teilzeitlehrerinnen gäbe es wichtigere Probleme: ihre zwei Kinder warten auf sie.

* Einige äußern Interesse an der Balint-Arbeit. Eine Lehrerin berichtet von Erfahrungen mit einer Balint-Gruppe in einem Krankenhaus.

* Nach meinem Eindruck war die gesamte Lernphase sehr produktiv. Noch werde aber zu wenig „Beziehungsarbeit“ im Kollegium geleistet. An verschiedenen Stellen werden von einzelnen immer wieder Signale gegeben (Beispiele: „Ich habe Schwierigkeiten...“, „Ich bräuchte Hilfe...“), die von den anderen noch nicht aufgegriffen werden. Meine Vorschläge für weitere Tagungen: „Disziplin in der

Klasse“ – Einführung in die Balint-Methode (durch einen Fachmann/eine Fachfrau).

Da ein entsprechender Wunsch geäußert wurde, erstelle ich nach der Tagung eine Literaturliste zu den beiden Themen „Kooperation“ und „Kooperative Spiele im Sportunterricht“. Sie wird inzwischen in vielen anderen Kollegien ebenfalls eingesetzt.

Im Anschluß an die Tagung kommt es zu einem Briefverkehr mit der Schulleitung. Ich schlage vor, die Thematik „Zusammenarbeit Klassen- und Fachlehrer“ zu vertiefen; an der Schule hat sich eine Arbeitsgruppe gebildet (Rektor, Konrektorin, eine Lehrerin, ein Lehrer). Auf einem gemeinsamen Treffen wird das Thema der nächsten Tagung festgelegt.

3.5 Das Kollegium stellt sich Erziehungsproblemen.

Auf meine Bitte hin wurden im Kollegium Beispiele für Erziehungsschwierigkeiten gesammelt. Der Rektor bittet die Lehrer vor der Tagung, sich mit zwei Fallbeispielen zu beschäftigen. Eines der Beispiele lautet:

„Ein 13jähriger türkischer Schüler belästigt Mädchen durch Betatschen, ordinäres Anreden und Bespucken. Unterredungen, Rollenspiele und Kontaktaufnahme mit den Eltern konnten dieses Verhalten nicht abstellen. Das Aufgreifen und Auseinandersetzen mit auf die sexuelle Problematik bezogenen Themen verstärkte eher diese negative Haltung weiblichen Personen gegenüber. Das Thema ‚Sexualität‘ wird bei ihm zu Hause tabuisiert. Sein sonstiges Verhalten während des Unterrichts war zurückhaltend, strebsam und devot. Partnerschaftliche oder freundschaftliche Bezüge kamen nicht zustande.“

Die Veranstaltung ist so aufgebaut, daß ich nach einer Einführung das Lernmodell der Humanistischen Pädagogik von Newberg/Borton (1976) vorstelle. Danach läßt sich jedes Problem mit Hilfe eines Dreischrittes – Was? Warum? Wie? – analysieren. Dieser Dreischritt soll am konkreten Beispiel in der Gruppenarbeit erprobt werden.

Schwerpunkte der vierten Fortbildungsphase:

1. Einleitung: Beispiele, Hinweise auf Hilfen.
2. Das Lernmodell von Newberg/Borton: (2.1) Zur Frage nach dem WAS: „Was nehmen Sie an einem Erziehungsproblem im einzelnen als Störung oder Schwierigkeit wahr? Sieht dies eine Kollegin/ein Kollege genauso? Wie sieht dies das betroffene Kind, die Klasse? Welche Maßnahmen müßten Sie ergreifen, um Ihre Sichtweise abzusichern?“ (2.2) Zur Frage nach dem WARUM: Bei der Suche nach den möglichen Ursachen sind wir auf Interpretationen oder Deutungen angewiesen; dabei sind erhebliche Verfälschungen einzukalkulieren, weil wir nur allzu gern das als Grund akzeptieren möchten, was unserer Erwartung entspricht. Beste Abhilfe bietet (wenn überhaupt) die Überprüfung mit Kollegen, in der Lerngruppe u. ä. (2.3) Zur Frage nach dem WIE: Pädagogische Leitsätze – Kurzbeschreibung verschiedener Handlungsmodelle: „Konstanzer Trainingsprogramm“ (Tennstädt u. a. 1987); Verträge mit Schülern und Gruppen (Redlich/Schley 1978, 1980); Lehrer-Schüler-Konferenz (Gordon 1977); Gewaltfreie Regelung von Konflikten (Singer 1988); Konfliktgespräche mit der Klasse (Imhof 1987); Systemische Beratung (Molnar/Lindquist 1990).

3. Gruppenarbeit

4. Rückmeldung: Tagungskritik

Die Veranstaltung leidet – neben den schon beschriebenen äußeren Bedingungen – unter einer Reihe von Schwierigkeiten: Während die LehrerInnen am ehesten an klaren und wirksamen Lösungsvorschlägen interessiert sind, möchte ich ihnen eher einen Perspektivenwechsel vorschlagen: Erziehungsprobleme hängen von den Sichtweisen und Interpretationen ab; Lösungen hängen evtl. vom Wechsel der Perspektive ab. – Zu dieser Veränderung der Sichtweise waren nur einige der LehrerInnen bereit.

Außerdem war die knappe Auflistung der Handlungsmodelle (2.3) eher Anlaß zu Frustrationen. Auf der Beziehungsebene wurde dem Kollegium damit signalisiert, daß es nur dann pädagogisch „besser“ handeln könne, wenn es zusätzliche Qualifikationen erwerbe. Es wäre sinnvoller gewesen, eines der skizzierten Modelle näher zu beschreiben und als Arbeitshilfe für die Gruppenarbeit zur Verfügung zu stellen.

So blieb die Gruppenarbeit nach meinem Urteil an der Oberfläche: die Gruppen haben die vorgegebenen Fälle zwar diskutiert – aber eher im Sinn einer allgemeinen Diskussion, die nur zu schnell im Wehklagen über erschwerende Bedingungen und Behinderungen endet.

Immerhin äußerten einige Lehrkräfte in der abschließenden Tagungskritik ausdrücklich den Wunsch, daß sie sich in eines der vorgestellten Handlungsmodelle – Gordon und Redlich/Schley – über die Literatur einarbeiten wollten. Als weitere Konsequenz wird beschlossen, sich bei der nächsten Sitzung mit der Methode der Gesprächsführung zu befassen.

Es bleibt in den Äußerungen eine latente Unzufriedenheit mit dem Verlauf. Aus meiner Sicht hängt sie mit den unterschiedlichen Erwartungen zusammen: Für die LehrerInnen liegen die Ursachen für die Schwierigkeiten bei den jeweiligen „Problemschülern“. Abhilfen kann es nur geben, wenn sie wirksam zu einer Veränderung ihrer Einstellungen und Handlungen veranlaßt werden können. Demgegenüber verlange ich die Mühsal einer Neuinterpretation, eines „Umdeutens“ (nach der systemischen Beratung). Schwierigkeiten sind Anzeichen für Kommunikationsstörungen, für die auch die Schule Verantwortung trägt.

3.6 Das Kollegium interessiert sich für Methoden der Gesprächsführung

Das Thema „Kommunikation“ (in seinen verschiedenen Varianten) ist inzwischen zu einem der wichtigsten Schwerpunkte der Fortbildung geworden. Dies kann verschiedene Ursachen haben: Trotz der Zunahme der Möglichkeiten und Gelegenheiten nimmt die Fähigkeit, angemessen zu kommunizieren, eher ab. Kommunikationsformen müssen gegenwärtig eher ausdrücklich hergestellt werden; sie werden weniger im freien Spiel erworben usw.

Neue Gesichtspunkte sind vor allem durch den Beziehungsaspekt kommunikativen Austauschs ins Spiel gebracht worden. Wenn er – z. B. nach dem theoretischen Ansatz von Schulz von Thun (1988) – jeden kommunikativen Prozeß mitkonstituiert, stellt sich die Frage nach der Bedeutung des „persönlichen Faktors“ neu (vgl. oben die zweite Phase –

3.3). Jede Botschaft zwischen Menschen enthält immer einen Beziehungsaspekt – und es kann jetzt nur noch um die Frage gehen, ob er eigens „zur Sprache gebracht“ wird. In der Zwangsgemeinschaft eines Kollegiums wäre dies eine besondere Leistung – und ein Beweis für die Lernfähigkeit der Gruppe.

Schwerpunkte der fünften Fortbildungsphase:

1. Verständnis für Kommunikationsprozesse (das Modell von Schulz von Thun 1988): Jede Nachricht/Botschaft kann nach vier Aspekten analysiert werden: Sachinhalt-Selbstoffenbarung – Beziehung – Appell.
2. Einzelarbeit/Partnerarbeit: Zunächst soll jeder Teilnehmer in einer grafischen Darstellung (nach den vier genannten Aspekten) eine Diagnose seines Kommunikationsverhaltens vornehmen. Abschließend soll er (mit anderer Farbe) eine andere Darstellung als wünschenswerte Leitvorstellung formulieren. Beispiel: Als Lehrer neige ich zum Betonen sachlicher Aspekte; ich lerne aus dem Modell, daß ich meinen persönlichen Hintergrund gegenüber den SchülerInnen ansprechen soll („Selbstoffenbarung“). Über beide Darstellungen wird in der Partnerarbeit gesprochen.
3. Regeln für Einzel- und Gruppengespräche (nach Fittkau u. a. 1987; Miller 1987)
4. Problem- oder Konfliktbearbeitung
5. Anwendung I: Rollenspiel vor dem Kollegium – Partnergespräch
6. Anwendung II: Rollenspiel in der Kleingruppe
7. Rückmeldung: Tagungskritik

Der vierte Teil „Problem- oder Konfliktbearbeitung“ konnte nicht behandelt werden. Für ihn wurde eine eigene Veranstaltung reserviert (vgl. unten). Die Anwendung I (Rollenspiel vor dem Kollegium) konnte durchgeführt werden, weil einige SpielerInnen dazu bereit waren. Wie bei vielen anderen Fortbildungsveranstaltungen gewann ich den Eindruck, daß das Rollenspiel eine geeignete Methode darstellt, kommunikative Prozesse zu praktizieren und anschließend zu analysieren. Normalerweise gehe ich so vor, daß sich nach der Spielphase zuerst die Beobachter (manchmal unterstützt durch gezielte Aufträge), anschließend die SpielerInnen selbst äußern. Zu der Anwendung II kam es nicht mehr: aus Zeitgründen und weil es im Kollegium einige Widerstände gab.

Insgesamt kam in der Rückmeldung eine gewisse Zufriedenheit mit der Themenstellung zum Ausdruck; es wurden einige praktische Ratschläge gegeben. Trotzdem blieb der Wunsch, die vorgestellten Methoden noch detaillierter zu „üben“. Da der Schulleiter eigene Kurse mit dem Schwerpunkt „Gordon-Methode“ besucht hat, bot er jetzt dem Kollegium die Möglichkeit an, eine Fortsetzungsveranstaltung zu diesem Thema durchzuführen.

3.7 Das Kollegium übt Gesprächsverhalten

Entsprechend den vorausgegangenen Beschlüssen widmet sich die letzte Veranstaltung der Praxis der Gesprächsführung – vor allem nach Gordon (1977).

Schwerpunkte der sechsten Fortbildungsphase:

1. Gesprächsführung nach Gordon (Referat des Schulleiters)

2. Argumente vorbringen, Einwände formulieren (Fortsetzung des Referats)
3. Anwendung: Rollenspiel und Gruppenarbeit
4. Regeln für die Problem- und Konfliktbearbeitung
5. Rückmeldung: Tagungskritik

Da die Gesamtkonzeption der Tagung zwischen Schulleiter und mir zu wenig abgestimmt war, kommt es aus meiner Sicht zu einem Bruch beim Übergang zur Praxisphase. Eine kleinere Gruppe bereitet ein eigenes Rollenspiel vor, das sie anschließend im Plenum durchführt; in der eindrucksvollen Szene geht es weniger um Details der Gesprächsführung, sondern eher um das grundlegende Engagement für Fragen der Erziehung. Die anderen Gruppen tauschen sich in freier Form über die Regeln und Verfahren des Gordon-Modells aus. Bei der Rückmeldung wird erkennbar, daß nach wie vor einige Vorbehalte gegen die bisherige Form der schulinternen Fortbildung bestehen. Die Rollenspielgruppe brachte zum Ausdruck, daß die eigentlichen Probleme im Kollegium Beziehungsprobleme sein könnten. Ein Lehrer fordert die anderen auf, sie „endlich“ konkret zu benennen. Ich selbst habe den Eindruck, daß der Abschluß der bisherigen Fortbildungsaktivität erreicht ist. Ein neuer Akzent könnte gesetzt werden; jetzt müßte aber stärker auf die Beziehungsstruktur im Kollegium abgehoben werden.

4. Abschluß der Fortbildungsaktivität

Nach fast eineinhalbjähriger schulinterner Fortbildung teilt mir der Schulleiter mit, daß das Kollegium sich gegen eine Fortsetzung im nächsten Schuljahr ausgesprochen hat. In einem Brief an den Schulleiter halte ich abschließend fest (Ausschnitt):

„Relativ unabhängig von der Sachstruktur, auf der wir uns bewegt haben, hat das Kollegium auch auf Beziehungsebene einen – leider nur wenig offengelegten – Lernprozeß absolviert, der für Ihre weitere Arbeit beachtet werden sollte. Ganz konkret äußerte dies ein Kollege im Rahmen der letzten Sitzung (sinngemäß): Da werden immer Andeutungen gemacht über Probleme im Kollegium... und das wird nie konkret. – Aus meiner Sicht ist Ihr Kollegium an der Stelle angelangt, eine Analyse seiner Beziehungsstruktur vornehmen zu können (und zu sollen): Welche Erwartungen haben wir? Wie sehen wir das Kollegium? Was stört uns? Welche Veränderungen möchten wir bewirken? Wie sehen wir die Schulleitung? usw. Aus dieser Analyse könnte sich dann über längere Zeit ein Prozeß der ‚Organisationsentwicklung‘ ergeben (vgl. vor allem PHILIPP 1992).

Ich verstehe Ihren Brief so, daß das Kollegium als Ganzes in nächster Zeit nicht an einer Weiterarbeit interessiert ist. Dennoch sollten Sie die Chancen nicht auslassen, die Ihnen die bisherige Arbeit bietet. Vielleicht kann wenigstens in einer kleinen Arbeitsgruppe weitergedacht werden. Ich gehe auch davon aus, daß in den nächsten Jahren die äußeren Bedingungen für die schulinterne Fortbildung verbessert werden.“

Nach den von mir beschriebenen Typen des schulinternen Lernens ist das skizzierte Beispiel ursprünglich an den schulpädagogischen Inhalten der Fortbildung interessiert und nimmt Elemente der Organisationsentwicklung und des persönlichkeitsorientierten Lernens nur im Detail an ausgewählten Stellen hinzu.

Dieser Mischtyp scheint in all jenen Fällen besonders für Schulen geeignet zu sein, in denen es keine außerordentlichen Bedingungen (finanzieller, personeller, organisatorischer Art) für die schulinterne Fortbildung gibt. Ich wollte jeder Schule Mut machen, einen eigenen Weg zu gehen.

5. Literatur

- Asanger, R./Seewald, C.: Rogers und die Pädagogik – Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik; Weinheim/München 1987
- Aurin, K.: (Hrsg.) Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1990
- Burow, O.-A.: Grundlagen der Gestaltpädagogik; Dortmund 1988
- Comelli, G.: Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung; München/Wien 1985
- Dalin, P./Rolff, H.-G.: Institutionelles Schulentwicklungs-Programm – Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung – Soest 1990
- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung (DVLFB) e. V.: Forum Lehrerfortbildung - Heft 11: Schulinterne Lehrerfortbildung; Grebenstein 1986
- Ermert, K. (Hrsg.): „Gute Schule“ – Was ist das? Aufgaben und Möglichkeiten der Lehrerfortbildung; Evang. Akademie Loccum, Loccumer Protokolle 17/1986 Rehburg-Loccum 1987
- Fatzer, G.: Ganzheitliches Lernen – Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung; Paderborn 1988
- Fend, H.: Gute Schulen – schlechte Schulen; in: Bündler, W./ Schmok, J.: CurriculumKonferenz zum Gebiet „Arbeitsplatzbezogene Lehrerfortbildung“; Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel (IPN), Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung Basel (ULEF) – Kiel/Basel 1986, S. 90–104
- Fend, H.: Gute Schulen – schlechte Schulen; in: Ermert 1987, S. 17–50
- Gordon, Th.: Lehrer-Schüler-Konferenz – Wie man Konflikte in der Schule löst; Hamburg 1977
- Greber, U. u. a. (Hrsg.): Auf dem Weg zur „Guten Schule“: Schulinterne Lehrerfortbildung - Bestandsaufnahme, Konzepte, Perspektiven; Weinheim/Basel 1991
- Hell, P.-W./Ohgke, A. u. a.: Schulinterne Lehrerfortbildung – Pädagogische Konferenzen, Pädagogische Klausursitzungen; Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, Akademiebericht Nr. 138 – Dillingen 1988
- Imhof, M.: Durch Sprechen Mauern zerbrechen – Konfliktgruppenarbeit in der Schule; Gießen 1987
- Kieper, G./Priebe, B.: Lern- und Arbeitsformen in Lehrerfortbildung und Schule angesichts der gegenwärtigen Situation von Lehrern und Schülern; Dokumentation der 5. überregionalen Fachtagung zur Lehrerfortbildung vom 11. bis 15. 6. 1984 im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest – Soest 1986
- Kunert, K.: Lernen im Kollegium – Theorie und Praxis der schulinternen Lehrerfortbildung; Bad Heilbrunn 1992
- Maybaum, J.: „Erziehung und Erziehungsprobleme in Schule und Unterricht“ – Ein landesweites Projekt zur schulinternen Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen; in: Greber u. a. 1991, S. 90–110
- Miller, R.: Schilf-Wanderung – Wegweiser für die praktische Arbeit in der schulinternen Lehrerfortbildung; Weinheim/Basel 1990 1990

- Molnar, A./Lindquist, B.: Verhaltensprobleme in der Schule – Lösungsstrategien für die Praxis; Dortmund 1990
- Müller, B./Jötten, B.: Schulinterne Lehrerfortbildung als Ergebnis eines inneren Entwicklungsprozesses. Dargestellt am Beispiel eines Grundschulkollegiums. In: Die Deutsche Schule 1983, H. 4, S. 348–357
- Newberg, N./Borton, T.: Emotionales und soziales Lernen in der Schule; München 1976
- Philipp, E.: Erfahrungen mit Organisationsentwicklung als Beitrag zur Selbsterneuerung von Schulen; in: Wenzel u. a. 1990, S. 65–75
- Philipp, E./Rolff, H.-G.: Schulgestaltung durch Organisationsentwicklung – Fallbeispiele, Methoden und Konzepte; Schulleiter-Handbuch Band 54 – Braunschweig 1990
- Philipp, E.: Gute Schule verwirklichen – Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung; Weinheim/Basel 1992
- Priebe, B.: Schul- bzw. kollegiumsinterne Lehrerfortbildung – Konzepte, Tendenzen, Perspektiven, Empfehlungen; Materialien zur 5. überregionalen Fachtagung zur Lehrerfortbildung (vgl. Kieper/Priebe 1986); Diskussionspapier – Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1984
- Quitmann, H.: Humanistische Psychologie; Göttingen u. a. 1985
- Redlich, W./Schley, W.: Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht; München 1978
- Redlich, W./Schley, W.: Hauptschulprobleme – Lehrer und Schüler lösen Unterrichtsprobleme miteinander; München 1980
- Roth, J. K.: Hilfe für Helfer: Balint-Gruppen; München/Zürich 1988
- Roth, J. H. W.: Zur Problematik der Lehreraus- und -weiterbildung – Rückbesinnung auf (Selbst-)Erfahrung; in: Bäuerle, S. (Hrsg.): Lehrer auf die Schulbank – Vorschläge für eine zeitgemäße Lehreraus- und -fortbildung; Stuttgart 1991, S. 115–127
- Rutter, M. u. a.: Fünfzehntausend Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder; Weinheim/Basel 1980
- Schley, W.: Organisationsentwicklung an Schulen: Das Hamburger Modell – Oder: Organisationsentwicklung als Pragmatik menschlicher Kooperation; in: Greber u. a. 1991, S. 111–155
- Schley, W.: Organisationsentwicklung an Schulen; in: Report Psychologie 1988, H. 8, S. 11–20
- Schönig, W.: Schulinterne Lehrerfortbildung als Beitrag zur Schulentwicklung; Freiburg 1990
- Schulz von Thun, F.: Miteinander reden: Störungen und Klärungen; Reinbek b. Hamburg 1988
- Singer, K.: Lehrer-Schüler-Konflikte gewaltfrei regeln; Weinheim 1988
- Tennstädt, K.-C. u. a.: Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) – Ein integratives Selbsthilfeprogramm für Lehrkräfte zur Bewältigung von Aggressionen und Störungen im Unterricht – Bd.1: Trainingshandbuch; Bern u. a. 1987
- Wenzel, H. u. a. (Hrsg.): Schulinterne Lehrerfortbildung – Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung; Weinheim/Basel 1990
- Wenzel, H.: Organisationsentwicklung in Schulen – Das Beispiel USA; in: Greber u. a. 1991, S. 250–266

Prof. Dr. Kristian Kunert, geb. 1941, Professor für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft II der Universität Tübingen.
 Anschrift: Münzgasse 11, 7400 Tübingen