

Wyss, Heinz

"Und sie bewegt sich doch!"

Beiträge zur Lehrerbildung 10 (1992) 1, S. 35-44



Quellenangabe/ Reference:

Wyss, Heinz: "Und sie bewegt sich doch!" - In: Beiträge zur Lehrerbildung 10 (1992) 1, S. 35-44 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132270 - DOI: 10.25656/01:13227

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132270>

<https://doi.org/10.25656/01:13227>

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

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

ISSN 2296-9632

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

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

"UND SIE BEWEGT SICH DOCH!"

Schulentwicklung: Der Ungunst der Zeitumstände und der Tendenz, in hierarchischen Strukturen und in schulischen Ritualen zu verharren, zum Trotz

Heinz Wyss

Bleibt die Schule in ihrer Tiefenstruktur statisch, gebunden an hierarchische Organisationsformen und abgestützt auf Rechtsgrundlagen, die den status quo zementieren? Oder ist sie in Bewegung, und das in dem Masse, wie sich die gesellschaftlichen Bedingungen verändern und - damit zusammenhängend - die pädagogischen Zielsetzungen? Heinz Wyss, über viele Jahre Direktor des Staatlichen Seminars Biel und seit kurzem pensioniert, situiert und reflektiert seine Rolle als Schulleiter im Spannungsfeld des Beharrens und des Veränderns. Vom "Statthalter" der Erziehungsbehörde und "Bewahrer" vorgegebener Ordnung hat er sich im Laufe der Jahre zum Promotor einer inneren und äusseren Reform der Schule entwickelt. Und das in dem Masse, wie die LehrerInnenenschaft des Seminars zum kooperationsbereiten und -fähigen Planungs- und Handlungsteam geworden ist, in das sich Wyss als Kollege mit besonderer Funktion einbezogen wusste. Sein Beitrag stellt dar, wie Schulentwicklung in dem Masse möglich ist, wie sich einem engagierten Kollegium Entscheidungs- und Handlungsräume öffnen und ein gemeinsames Denken und Tun, das auch die SchülerInnen und mit ihnen alle an der Schule Tätigen einbezieht, von einer Kultur der zwischenmenschlichen Beziehung getragen ist.

Zwei notwendige, deshalb ausführliche Vorbemerkungen

1. Ist ein Kollegium von Lehrenden "eine Ansammlung von Einzelkünstlern" oder "ein gemeinsam wirkendes Team?"¹

Das ist die Frage. Anton Strittmatter stellt sie. Sie hat mit der Frage, unter welchen Bedingungen sich die Schule entwickelt, wesentlich zu tun. Darum nehme ich sie auf.

Immer wieder ist zu hören, dass LehrerInnen als Persönlichkeiten wirken, jeder und jede auf eigene Art. Zu Recht, nur darf der Anspruch, den Unterricht nach persönlicher Manier zu gestalten, nicht dazu führen, dass wir uns im individuellen Tun vereinzeln. Vielmehr gilt es, Formen der Zusammenarbeit zu entwickeln, die das Kollegium zu einer "Entscheidungs- und Wirkungseinheit"² werden lassen, zu einem Kollektiv der gemeinsamen pädagogischen Besinnung und des gemeinsamen pädagogischen Handelns.

¹ Schweizerische Lehrerzeitung SLZ 19/1991, S. 10-12.

² ebd.

Mein Beitrag zum Thema der Schulentwicklung will zeigen, wie bestimmend die Kultur der Zusammenarbeit der Lehrenden für eine die SchülerInnen aktivierende, ihre Erfahrungen aufnehmende und auf ihre Bedürfnisse und Interessen eingehende Gestaltung des Lehrens und Lernens ist. Sie ist ebenso die Voraussetzung für ein beziehungsreiches offenes Leben an der Schule, für das, was wir "Schulklima" nennen.³ Dieses kollegiale Zusammenwirken ist die Vorbedingung jeder inneren Erneuerung der Schule und der an ihr praktizierten Lehr- und Lernformen.

Dabei geht es letztlich darum, dass wir als Lehrende selber tun, was wir lehren resp. lehren, was wir tun. Wir leiten unsere SchülerInnen dazu an, miteinander zu arbeiten. Und das so, dass sie aufeinander eingehen, sich zuhören und sich als Lernende gegenseitig helfen. Die Lehrpläne benennen dieses Verhalten als Lernziel mit "Sozialkompetenz". Nicht weniger als die SchülerInnen in ihrem Lernen sollen sich diejenigen als "sozial kompetent" zeigen, die als LehrerInnen im Team an der Schule etwas in Bewegung setzen wollen. Der Weg des gemeinsamen Planens und Handelns eines Kollegiums ist zugleich der Entwicklungsweg einer Schule, die sich als "scola reformata et semper reformanda" versteht.

2. Wenn also von einem Kollegium die Rede ist, das sich im Willen geeint weiss, an der Entwicklung der Schule zu arbeiten und miteinander etwas zu verändern, dann stellt sich die Frage, welche Rolle der Schulleitung in diesem Prozess zukommt.

Der hier schreibt, war bis vor kurzem Direktor des Staatlichen Seminars Biel. Ich habe diese Schule an die dreissig Jahre in ihrem Auf- und Ausbau geleitet. Das einstige, anfänglich kleine, überblickbare LehrerInnenseminar ist im Laufe der Jahre zum vielgliedrigen Schulzentrum mit den Abteilungen der seminaristischen und der nachmaturitären PrimarlehrerInnenausbildung, der Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Kindergärtner und der Diplommittelschule geworden, an dem ab 1992/93 auch Berufsleute zu LehrerInnen ausgebildet werden.

Nicht diesem Umstand allein ist es zuzuschreiben, dass sich das Verständnis grundlegend gewandelt hat, wie eine Schule geleitet wird. Was eine hierarchische Führungsstruktur einst einer Einzelperson als Auftrag überbunden hat, gliedert sich heute auf verschiedene Leitungsfunktionen auf.

In den Rechtsgrundlagen hat sich freilich immer noch gehalten, was A. Strittmatter die "Teamverhinderungs-Konstruktion unseres Schulwesens"⁴ nennt. Noch ist es der Schulleiter - von Schulleiterinnen ist in den früheren, jedoch noch verbindlichen Grundlagen nicht die Rede - der die Verantwortung für die pädagogische Führung und die Verwaltung "seiner" Schule trägt (vgl. die Verordnung des bernischen Regierungsrates vom 29.8.1978). Er allein? Wäre dem so, wie einsam müssten Schulleiter sein, wie "lonely on the top"! Er-

³ vgl. *Gymnasium Helveticum* 4/1991.

⁴ *Schweizerische Lehrerzeitung SLZ* 19/1991, S. 10-12.

drückend wäre zudem die Last der allein zu bewältigenden Aufgaben! Wohl hat es in der Geschichte der Lehrerbildung immer wieder Direktoren gegeben, die - wie etwa ein Willi Schohaus - als geistige Vaterfiguren an der Schule wirkten, der sie vorstanden und deren Ambiente sie kraft ihres Charismas massgebend bestimmten. Ihre Verdienste sollen nicht geschmälert sein, wenn ich dafür eintrete, dass eine demokratische Schule keine "Könige" erträgt und dass eine Schulentwicklung "von oben" nichts entstehen lässt, was an der Schule im Unterrichtsalltag etwas zum Besseren zu verändern vermöchte. Darum ist es eine Täuschung, die Reform der Schule durch eine verordnete Lehrplanreform erwirken zu wollen. In der Gestaltung des Unterrichts und im Zusammenleben an der Schule werden Innovationen nur dann verhaltenswirksam, wenn alle Betroffenen als die an der Planung und Entscheidung Beteiligten das Reformanliegen als ihr eigenes erfahren und mit Engagement für die Realisierung des gemeinsam Gewollten eintreten.

Von dieser Einsicht hat sich das Kollegium des Staatlichen Seminars Biel leiten lassen, wie es im Hinblick auf die Wahl meines Nachfolgers in einem Konzept die Praxis der kooperativen Schulleitung festgehalten hat. Dieses Dokument beschreibt das "Profil" der Schulleitung wie folgt:

"Die Lehrerschaft des Seminars Biel führt die traditionell mitgestaltende Rolle in der Bildungspolitik weiter. In diesem Sinne versteht sie ihre Schule als 'permanentes Projekt'. Die pädagogische Führung sowie die innovative Weiterentwicklung des Seminars sind in der Lehrerschaft breit abgestützt. Die Lehrerschaft hat durch Konferenzen und Arbeitsgruppen an der Schulleitung Anteil. Dies bedingt eine Delegation der Kompetenzen auf die verschiedenen Funktionsträger, eine transparente Informationspolitik und demokratische Antrags- und Entscheidungsverfahren. Auch die Schülerschaft ist aufgrund ihrer Mitbestimmungsrechte an diesen Verfahrens- und Entscheidungsprozessen beteiligt.

Die innere Führung des Seminars folgt demokratischen Grundsätzen. Leitbild ist 'die lebendige Gemeinde'.

Der/die SchulleiterIn kann gegen aussen souverän auftreten. Innerhalb der Schule agiert er/sie kooperativ, teamfähig und demokratisch. Er/sie nimmt die eigenen Interessen wie die anderer wahr und vertritt sie nach aussen. Integration ist ihm/ihr wichtiger als direktorialer Alleingang."

Das hier umschriebene Verständnis einer im Kollegium verankerten Schulleitung schliesst alle ein: die SchülerInnen, die KollegInnen, die MitarbeiterInnen der Verwaltung, der Schultechnik und des Hausdienstes. Sie alle bestimmen die Art, wie wir uns am Lehr-, Lern-, Arbeits- und Lebensort "Schule" begegnen, wie wir unserem Auftrag nachkommen, jede und jeder an seinem/ihren Platz, als Lernende und als Lehrende. Als das eine wie als das andere verstehen wir uns alle. Jedes bringt sich mit je eigenen Erfahrungen, Verhaltensweisen und Kompetenzen ein, und alle zusammen gestalten wir unser Zusammensein und die Art, wie wir miteinander umgehen. Darum wissen wir uns auch alle verantwortlich für das, was sich an der Schule tut.

Bedarf es des Eingeständnisses, dass (auch) am Seminar Biel das Erstrebte und das Gelebte nicht immer zusammenfinden? Als Kollegium wissen wir uns - wie andere auch - unterwegs. Nicht irgendwohin, sondern auf dem Weg der Annäherung an definierte Ziele einer Schulentwicklung. Widerstände, Hemmnisse und Rückschläge gehören dazu. Nicht alle im Kollegium haben die Bot-

schaft vernommen, und, wenn doch, sind nicht alle bereit und fähig, ihr nachzuleben.

Leider stellt sich dem Willen der Mehrheit der KollegInnen, zu verändern und zu erneuern, seitens der Behörden zu oft noch eine Strategie der Machterhaltung und der Zementierung hierarchischer Führungsstrukturen entgegen. So in letzter Zeit wiederholt erlebt anlässlich der Neubesetzung von SchulleiterInnen-Stellen. Anders als bei Berufungen und Wahlen von UniversitätsdozentInnen werden die Kollegien von Mittelschulen im Kanton Bern bei der Wahl von DirektorInnen im besten Fall angehört, freilich ohne ihnen zur Kenntnis zu bringen, wer sich darum bewirbt, ihnen vorzustehen. Von einer Mitsprache im Ausleseverfahren sind sie ausgeschlossen, und in der Regel lesen sie erst in der Zeitung, wer inskünftig ihre Schule leiten wird. Weil dies so ist und weil die Rechtserlasse davon ausgehen, dass eine Schule von einem/einer einzelnen geleitet wird, scheint es ausgeschlossen zu sein, dem Willen eines Kollegiums zur kooperativen Schulführung in der Weise zu entsprechen, dass an Stelle des/der einen eine Gruppe von LehrerInnen mit der Schulleitung beauftragt wird. Dabei wäre es durchaus möglich, nacheinander mehrere KollegInnen an der Schulleitung zu beteiligen. Die Aufgaben der verschiedenen FunktionsträgerInnen liessen sich in Pflichtenheften umschreiben. Unter Wahrung der Kontinuität in der Schulführung könnten wir die Chargen in geregelten Zeitabständen neu zuweisen, was erwirkte, dass immer mehr KollegInnen über ihren engeren Lehrauftrag hinaus im Gesamtbereich der Schule tätig würden. Selbstverständlich müsste sich ein solches Führungskollektiv nach aussen durch eine Einzelperson vertreten lassen. Die Aufgabe, Ansprechperson zu sein für Eltern, Behörden und Öffentlichkeit, wäre die eine im Rahmen diversifizierter Leitungsfunktionen, wohl diejenige eines "primus inter pares".

Ein solches Modell müsste sich realisieren lassen, sofern die Schule zu einem Ort des Miteinander-Denkens, des Dialogs und des gemeinsamen Handelns wird. Sollte sie sich in diesem Sinne entwickeln, dürften sich mit der Zeit auch die Behörden diesem neuen Geist der partnerschaftlichen Zusammenarbeit öffnen.

VON DEN KRÄFTEN DES BEHARRENS UND DEM PROZESS DES VERÄNDERNS

Vieles tut sich heutzutage an unseren Schulen: Der Unterricht, bislang einseitig von uns Lehrern und Lehrerinnen gelenkt, erschliesst sich dem Mitplanen der SchülerInnen und damit ihrer aktiven Mitgestaltung der Lehr- und Lernverfahren.

Dieser Wandel ist möglich geworden dank einem Bildungsverständnis, das Abstand nimmt von einer additiven Anhäufung und Speicherung von Sachwissen. Wir fördern das selbständige Lernen der SchülerInnen im Selbststudium und in Zusammenarbeit. Schon haben wir erreicht, dass KollegInnen ihren Unterricht im Fach oder im Verbund der Lernbereiche zusammen vorbereiten. Dabei geht es darum, über die Lernwege nachzudenken. Und ebenso wichtig ist es, im nachhinein den Prozess des Arbeitens und Lernens zu evaluieren. An bei-

dem haben die SchülerInnen Anteil, was umso zwingender ist, als das Lernen des Lernens das Ziel ist.

Freilich wollen wir zusätzlich zur Verfahrenskompetenz als Lernergebnis auch ein Wissen und Können erwirken, das wir in den offengelegten Zielen definieren. Dies so, dass die Lernenden in der Lage sind, selbständig zu beurteilen, was sie erreicht und wie sich die Lernvorgänge vollzogen haben. Es werden in Ansätzen bereits Formen der Bewertung praktiziert, die von der tradierten Notengebung durch die LehrerInnen Abstand nehmen. Dies und die neuen Formen eines schülerzentrierten Lehrens und Lernens brechen aus althergebrachtem schulischem Ritual aus. Das mag der Grund sein, dass manche SchülerInnen und LehrerInnen damit des öfters noch Mühe haben. Sie sind anders konditioniert und bleiben ihren je unterschiedlichen Rollen als Vermittler und Rezipienten von Wissen verhaftet.

Dieses Verharren in eingepägten Verhaltensmustern und der Umstand, dass sich die herkömmliche Schulorganisation nur zögernd den didaktischen Neuerungen öffnet, lassen gelegentlich den Eindruck entstehen, es bleibe in der Schule als System mehr stehen, als sich bewege. Es regt sich auch der Verdacht, dass wir mit all unserem Transformationsbemühen nur an der Oberfläche Veränderungen erwirken, jedoch die Tiefenstruktur des Schulganzen nicht erreichen.

Schule im Lektionentakt

Noch ordnet sich der "reguläre" Unterricht in lebensfremder Weise nach dem Lektionentakt. Noch unterrichten wir aufgrund des FachlehrerInnensystems aufgefächert unsere Einzeldisziplinen. Wohl gibt es an manchen Schulen auch ein fächerübergreifendes projektorientiertes Lernen. Gerade weil Projekte in ihren Zielen und Inhalten so wenig in den Lehrplänen vorgegeben sind wie die zu praktizierenden Vorgehensweisen, was eine Chance ist, die es zu nutzen gälte, verweisen wir sie meist noch in die Randzonen der Schule. Das zeigt sich u. a. in den Prüfungsordnungen. Diese orientieren sich an aufgefächerten Stoffprogrammen. Vernetztes Denken ist so wenig gefragt wie ein Nachweis der Fähigkeit des selbstgesteuerten Lernens. Noch ist in Examen das Lernprodukt massgebend, nicht der Prozess der Informationsbeschaffung und -verarbeitung. Das Einzelwissen ist wichtiger als die Einsicht in Zusammenhänge. Darum überhäufen wir die SchülerInnen noch immer mit Sachinformationen, als wären sie Stopfgänse, und dank unseren Kopiermöglichkeiten mit Papier. Zum Glück verfügen sie über eine natürliche und gut funktionierende Ausscheidung, und gottlob ist ihnen die Gnade des Vergessens gegeben.

SchulleiterInnen als "Statthalter"

Weil die Schule so ist, wie sie ist, nicht wie sie sein sollte und sein könnte, stellt sich uns die Frage, wie sich die Schulleitungen im Spannungsfeld zwischen dem Beharren und dem Verändern verhalten. Als Seminardirektor habe ich mich selber immer wieder dem Widerstreit gegenläufiger Interessen und Erwartungen des Kollegiums ausgesetzt gesehen. Dabei habe ich selber einen Wandel vom Bewahrer zum Erneuerer vollzogen.

Aufgabe einer Schulleitung ist es, dafür besorgt zu sein, dass die gültigen Rahmenbedingungen und Rechtsvorschriften respektiert werden. So steht in der oben erwähnten Verordnung der Berner Regierung vom 29.8.1978 zu lesen: "Der Seminardirektor sorgt für den Vollzug der gesetzlichen und reglementarischen Bestimmungen sowie für die Einhaltung des Lehrplans und Stundenplans. Er beaufsichtigt den Unterricht, bestimmt..., verfügt..., ordnet an ... etc." Als Vollstrecker des geltenden Schulrechts ist er ein der Erziehungsbehörde gegenüber verantwortlicher "Statthalter". Damit kommt ihm eine den status quo erhaltende Verwaltungsfunktion zu. Zugleich sollte er Veränderungen ermöglichen und Entwicklungen einleiten, die das Bestehende in Frage stellen oder es sogar durchbrechen.

Was kann ein/e SchulleiterIn zur Schulentwicklung beitragen, wenn er/sie durch ihren Auftrag zur Systemtreue und zur Wahrung der gegebenen Ordnung verpflichtet ist und eine sich wandelnde Gesellschaft zugleich einen Wandel der Schule fordert? Als Seminardirektor habe ich mit diesem Widerspruch so zu leben gesucht, dass ich den KollegInnen offene Entscheidungs- und Handlungsräume erschlossen habe, Räume, die es ihnen unter Ausnutzung aller Nischen der Freiheit im Rahmen der institutionellen Bedingungen ermöglicht haben, Eigeninitiative zu entwickeln. Wenn nötig auch in Umgehung oder gar unter Sprengung der derzeitigen schulorganisatorischen Bedingungen.

Das Kollegium »soll sich in seinen Unternehmungen durch die Schulleitung unterstützt wissen. Das setzt eine Liberalität voraus, die im Vertrauen in die Urteilskraft und in das verantwortliche Handeln der KollegInnen gründet. Nötig ist auch ein gutes Mass an Experimentier- und Risikofreudigkeit. Nur wer etwas wagt, wird in der Schule etwas in Bewegung setzen. Ungewohntes vielleicht. Nicht in jedem Fall auf Anhieb Gelingendes. Schön, wenn SchulleiterInnen dabei selber mittun, wenn sie Innovationen anregen, sie freilich nicht "von oben" anordnen, wohl aber Entwicklungen zusammen mit engagierten KollegInnen mittragen.

Wer das tut, kann anstossen. Konflikte sind kaum zu vermeiden. Sie sind strukturell bedingt durch die Antinomie des Bildungsauftrags der Schule. Diese soll einerseits zur individuellen Mündigkeit, zu eigenständigem Denken, zur persönlichen Urteils- und Kritikfähigkeit und zu selbstverantwortetem Handeln führen, andererseits soll sie die Heranwachsenden zu gesellschaftlich angepassten, handlungsfähigen, in den gegebenen Bedingungen der Arbeitswelt funktionierenden Menschen erziehen.

Dieser Allokationsauftrag entspricht dem, was eine breite Öffentlichkeit von der Schule erwartet. Dadurch trägt sie als gesellschaftliches Subsystem zur Reproduktion der gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse bei, zu deren Perpetuierung, nicht zu deren Veränderung. Das mag Illich veranlasst haben, die Abschaffung der Schule zu fordern und mit ihr die Entschulung der Gesellschaft.

"Und sie bewegt sich doch"

Die Lösung, die wir anstreben, kann so radikal nicht sein. Noch arbeiten wir an der Verbesserung der Schule, nicht an deren Demontage. Selbst wenn sie sich als Ganzes in Verordnungen und Reglementen festgefroren zeigt und starr, ja,

selbst wenn der Grundwiderspruch zwischen den in den neueren Lehrplänen zelebrierten Leitideen und der den handfesten Erwartungen der Öffentlichkeit weitgehend entsprechenden Alltagsrealität des Unterrichts nicht zu übersehen ist, halte ich es mit Galilei resp. mit dem Wort, das man ihm später zugelegt hat: "Eppur si muove!"

Die Schule steht nicht still wie eine Uhr, die der Zeit nicht mehr folgt. Was sich in ihr bewegt, ist - dem Uhrwerk gleich - die "Unruh". Ich meine, eine Schulleitung müsste im Gehäuse der Schule eine "Unruh" sein, die Triebfeder, die erwirkt, dass es vorwärts geht.

Zwar denke ich nicht, eine Schule, an der sich etwas bewegt, weil sie die Zeichen der Zeit wahrnimmt, müsse in der Weise "modern" sein, dass sie alle Zivilisationsmoden mitmacht. Wohl gestaltet sich der Unterricht lebensnah. Wohl will die Schule weltoffen sein. Wohl trägt sie dem Wandel der postindustriellen Gesellschaft zur Informations- und Dienstleistungsgesellschaft Rechnung und nimmt ihre veränderten Bedürfnisse auf. Es gilt die alte Maxime ernst zu nehmen, dass unsere SchülerInnen fürs Leben lernen, nicht für die Schule.

Das bedeutet freilich nicht, dass wir uns den Zeiterscheinungen ausliefern: nicht der Hektik des Fortschritts, nicht der Konsumwut, nicht der Profitsuche und nicht dem mit ihr einhergehenden Konkurrenzverhalten, nicht der Technologiegläubigkeit, nicht..., nicht...

Schulentwicklung heisst darum in vielen Belangen nicht ein Mitgehen mit der Zeit, sondern ein Standhalten. Eine Schule, die darauf hinwirkt, dass allen Symptomen einer Endzeit zum Trotz ein Leben in Frieden und in einer nicht gänzlich zerstörten natürlichen Umwelt in Zukunft möglich sein soll, wird dieses Ziel, letztlich das des Ueberlebens, nur im Widerstand gegen die Zeit erreichen, in der Weigerung, den Wettlauf nach dem "Haben" mitzulaufen, in der Suche nach dem "Sein" als einzelne/r und in Solidarität mit andern.

Schulentwicklung heisst darum in mehrfacher Hinsicht eine Bewegung "gegen den Strom nach vorn" (A. Hohler).

THESEN ZUR ZUSAMMENARBEIT AN DER SCHULE IM HINBLICK AUF EINE VERHALTENSWIRKSAME SCHULENTWICKLUNG

These 1: Ob und wie sich eine Schule verändert und entwickelt, hängt davon ab, ob und wie die Schulleitung mit einem teamfähigen Kollegium zusammenarbeitet. Zu vollziehen ist ein Paradigma-Wechsel weg von der hierarchisch-autoritären Schul- und Schulleitungsstruktur hin zu einem partnerschaftlichen Mitdenken und Mittun aller Lehrenden und Lernenden sowie der weiteren MitarbeiterInnen, dem administrativen und schultechnischen Personal.

These 2: Die Schule und der an ihr sich gestaltende Unterricht sollen in doppelem Sinne ein Ganzes sein: eine Gemeinschaft der an ihr Tätigen und ein als Ganzheit erlebbares Bildungsgeschehen. Im Lehr- und Lernvorgang gilt es in den Teilen das Ganze zu suchen, das aus ihrem vernetzten Bezug hervorgeht. Und die, die an diesem Prozess teilhaben, als Lehrende und als Lernende, sollen

sich über den Sachbezug hinaus auch menschlich als zusammengehörig fühlen, damit sie in ihrem Zusammenwirken sind und tun, was sie lehren und lernen.

These 3: Ein wesentlicher Schritt zur Realisierung dieses Zusammenwirkens ist der Abbau von "Berührungsängsten". Sie sind die Kennzeichen eines sozialen Verhaltens in hierarchischen Strukturen. Sie führen in die Vereinzelnung und lassen LehrerInnen in gleicher Weise wie die SchülerInnen in ihren fixierten Rollen verharren. Offener könnte der Umgang an der Schule sein, schlössen wir die Türen unserer Unterrichtszimmer nicht hinter uns. Soll das anders sein, bedingt dies die Ueberwindung unserer im Misstrauen begründeten Unsicherheit. Das erfordert gegenseitige Achtsamkeit, die Fähigkeit, aufeinander zu hören und einzugehen, Emotionen zu zeigen, kurz: die Schaffung einer Beziehungskultur.

These 4: Die zwischenmenschlichen Beziehungen bestimmen das "Klima", die "Schulatmosphäre" und dadurch die Art, wie an der Schule gelehrt, gelernt und gelebt wird. In einem Kollegium, das ein Team sein soll, gibt es wie andernorts eine Vielfalt der Einzelpersönlichkeiten, Menschen von unterschiedlichster Art, Denk- und Verhaltensweisen. Und es gibt die einzelnen, denen besondere Aufgaben, aber auch Befugnisse übertragen sind. Da sind Stärkere und Schwächere, Dominierende und die "Stillen". Wichtige Voraussetzung dafür, dass eine Teamarbeit sich anbahnt, die die Schulleitung einschliesst, ist das Bemühen, jeden in seinem Sosein zu verstehen und es zuzulassen, dass andere andere Werthaltungen vertreten und anders denken.

These 5: Dieses Akzeptieren des Andersseins anderer bedeutet freilich nicht, dass ein Kollegium in einer Scheinharmonie lebt. Die Zusammengehörigkeit bewährt sich in einer Gemeinschaft gerade in dem Masse, wie es einzelne wagen, das Gleichgewicht zu stören, die Oberflächenverträglichkeit aufzubrechen und Konflikte auszutragen.

These 6: Den mit der Leitung der Schule Beauftragten kommt im besonderen die Aufgabe zu, Spannungsfelder und unartikulierte Unstimmigkeiten im Kollegium wahrzunehmen und aufzudecken. Sie schaffen die Voraussetzungen dazu durch einen partizipativen Führungsstil, der jeden Kollegen und jede Kollegin bewusst erfahren lässt, dass er/sie über den Lehrauftrag im eigenen Fachbereich hinaus dem Schulganzen verpflichtet und damit auch Mitgestalter ist der persönlichen Beziehungen und des Klimas der Schule.

These 7: Die Bereitschaft zum Mittun ist abhängig davon, wieviel Entscheidungs- und Handlungsraum dem einzelnen und der Gruppe gegeben ist. Was für einen schüleraktiven Unterricht gilt, dass wir die SchülerInnen dann zum selbständigen Lernen motivieren, wenn wir ihnen die nötigen Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten einräumen, das ist auch die Voraussetzung für das aktive und initiativ Mitwirken der KollegInnen im Planungs-, Entscheidungs-, Realisierungs- und Evaluationsprozess.

These 8: Die SchülerInnen entwickeln mit unserer Hilfe Haltungen, die im Zusammenleben an der Schule und in ihrem Leben als Erwachsene wirksam werden sollen. Es geht nicht an, dass wir uns als Funktionsträger in der Schulleitung und als Unterrichtende in unserem persönlichen Sein anders verhalten, als wir die SchülerInnen im Hinblick auf ihre "Selbst- und Sozialkompetenz" leh-

ren. Dem Willen zu einem kollegialen, kooperativen Verhalten, wie es an einer sich als human verstehenden Schule erforderlich wäre, stehen institutionelle Hemmnisse entgegen. In diesen Tagen sind es insbesondere widrige äussere Umstände, die die Bereitschaft zur Verbesserung der Schule lähmen und die Innovationsfreudigkeit der LehrerInnenschaft zunichte machen. So stehen zur Zeit im Kanton Bern drastische Sparmassnahmen einer Weiterentwicklung der Schule entgegen. Sie lösen Aengste aus um die Erhaltung der Arbeitsplätze. Sie lassen dadurch Aggressionen aufleben und erwirken den Rückfall in einen überwunden geglaubten Konkurrenzkampf. Sie machen die sich anbahnende Zusammenarbeit kaputt. Und nicht nur das. Sie zerstören, was wir in den vergangenen Jahrzehnten an pädagogischer Optimierung und an didaktischer Differenzierung der Unterrichtsformen erreicht haben.

Gerade in dieser Situation ist eine offene, Konflikte nicht scheuende Kommunikation im Kollegium erforderlich. Zugleich gilt es, nach aussen geschlossen aufzutreten, geeint im Widerstand gegen behördlich verordnete Massnahmen.

Ich hoffe indessen, dass sich die Kräfte nicht völlig im berechtigten und nötigen Widerstand verbrauchen. Auch in schlechten Zeiten ist und bleibt die Schule ein "permanentes Projekt". Die Schulleitung wird zusammen mit dem Kollegium dafür eintreten, dass nicht zum Stillstand kommt, was sie an der Schule in Gang gesetzt haben - den erschwerten Bedingungen und allen Verhinderern einer Schulentwicklung zum Trotz!

DER AUFBRUCH DER SCHULE IN EIN NEUES ZEITALTER

Der Club of Rome sieht in seinem jüngst veröffentlichten Bericht 1991 "Die globale Revolution"⁵ in der Schule "ein wesentliches Agens" zur Lösung der Weltprobleme. Ihr kommt die Aufgabe zu, "das Individuum zielgerichtet und entschieden in einen permanenten, lebenslangen Prozess einzubinden", den Prozess der "Entwicklung der Fähigkeit zur Innovation, zur Anpassung an Veränderungen und zum Umgang mit Unsicherheit".

Der Bericht zeichnet ein düsteres Zukunftsbild. Wir sehen uns weltweit durch verhängnisvolle, existenzbedrohende Entwicklungen bedrängt. Noch sind Gegenmassnahmen möglich, doch die Zeit, die uns dazu noch zur Verfügung steht, wird knapp.

Ob angesichts der anstehenden Probleme die Erziehung die von ihr erwartete Wirkung im Hinblick auf eine Einstellungsänderung noch tun kann? So, wie das Bildungswesen beschaffen ist, wohl kaum. Der Club of Rome deckt seine Mängel auf und weist nach, warum und in welchem Masse die Volksschule ebenso wie das höhere Schulwesen sowie die universitäre Lehre und Forschung selber Anteil haben an der globalen Problematik.

Das Erziehungssystem sei durch drei Mängel gekennzeichnet: durch den der "Wissensfülle", den des "Anachronismus" und den der "Unzweckmässigkeit".

⁵ Spiegel Spezial 2/1991, S. 111ff.

Veränderungen, heisst es da, wirkten sich nur mit einem Zeitverzug von 10 oder 15 Jahren in der Schule aus, und in einer sich rasch wandelnden Gesellschaft kämen sie allemal zu spät. So halte man auf allen Stufen des Bildungswesens und der Forschung an einer disziplinären Verfächerung fest, obwohl die Komplexität der meisten heutigen Probleme die Kooperation mehrerer Disziplinen erfordere. Zudem orientiere sich die Schule noch immer an traditionellen, längst sinnentleerten Lerninhalten, obwohl eine "substantielle Neuorientierung" und eine "radikale Neugewichtung der Prioritäten" nottäten.

Was in dem erwähnten Bericht 1991 an Problemen und Lösungsvorschlägen dargestellt ist, findet sich, sehr verkleinert, in jeder Schule und in ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Umfeld. Umso wichtiger ist es, dass sich an ihnen allen etwas verändert. Wir sind alle in der Lage, die Probleme wahrzunehmen, uns mit ihnen auseinanderzusetzen und nach Lösungen im Kleinen zu suchen. Nur so, in der Summe der kleinen Schritte, werden wir eine Chance haben, in der Zukunft zu bestehen.

Bereits in seinem "Bericht für die achtziger Jahre" hat der Club of Rome eine Erneuerungen erwirkende Einstellungsänderung, ein "Innovationen-Lernen", gefordert. Es ist dies ein Lernen mit veränderter Zielperspektive: ein Lernen, das nicht Wissen anhäuft und speichert, sondern "kreative Fähigkeiten" entwickelt; ein Lernen, das "Individuum und Gesellschaft auf gemeinsames Handeln in neuen Situationen vorbereiten kann".⁶

Sind wir dieser Zielsetzung seit 1979 nähergekommen? Ist es nicht so, dass wir in unsere Lehrpläne ein neues Fach einführen, wenn die gesellschaftlichen Bedürfnisse es erfordern und uns Zeitprobleme bedrängen? Wann beginnt sich stattdessen die Schule insgesamt zu verändern?

⁶ Peccei, A. (Hrsg.) (1979) *Bericht für die achtziger Jahre. Zukunftschance Lernen*. Wien: Goldmann Tb, S. 30ff.

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 10
HEFT 1
FEBRUAR 1992

ISSN 0259-353X

Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der
Didaktik der Lehrerbildung

Informationsorgan und Forum des SPV

Erscheint 3 mal jährlich: Februar, Juni, Oktober
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

Herausgeber

Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)
Präsident: Dr. Hans Brühweiler, Landstrasse 12, 4452 Itingen, 061 98 39 88

Redaktion

Dr. Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee, 031 869 38 17
PD Dr. Kurt Reusser, Schlössli, 3412 Heimiswil, 034 22 84 63
Dr. Fritz Schoch, Thoracker 1, 3294 Büren an der Aare, 032 81 40 89

Typoskript und Layout

Heidi Lehmann, Christine Pauli

Inserate und Stellenanzeigen:

Dr. Peter Füglistner (verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen).

Rezensionsexemplare und Buchbesprechungen

An Dr. Peter Füglistner senden. Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen. Bei Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

Normen zur Abfassung von Manuskripten

Normen zur Herstellung druckfertiger Typoskripte und Disketten können bei den Redaktoren bezogen werden. Manuskripte bitte in dreifacher Ausführung an einen der Redaktoren schicken.

Abonnementspreise

Mitglieder SPV/VSG: sFr. 30.-- (im Verbandsbeitrag eingeschlossen)
Nichtmitglieder SPV/VSG: sFr. 36.--
Gönner (freiwillig): sFr. 50.--
Institutionen: sFr. 50.--

Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen

Schriftlich an: "Beiträge zur Lehrerbildung", c/o SIBP, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen. Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 15.-- bestellt werden (solange Vorrat).

Druck

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern, 031 25 87 67

Beiträge zur Lehrerbildung, 10. Jahrgang, Heft 1, 1992

Editorial	<i>Fritz Schoch, Peter Füglistner, Kurt Reusser</i>	3
SCHWERPUNKT:	SCHULLEITUNG UND SCHULENTWICKLUNG	
	<i>Anton Strittmatter</i> Die Schule von morgen ist eine teilautonome, geleitete Schule	5
	<i>Roland Bätz, Jochen Wissinger</i> Die Schule lässt sich nicht von oben her regieren: Schulentwicklung durch Kooperation	20
	<i>Rolf Dubs</i> Die Führung einer Schule	28
	<i>Heinz Wyss</i> "Und sie bewegt sich doch"	35
	<i>Willi Eugster</i> Schulleitung und Schulentwicklung	45
Würdigung	<i>Kurt Eggenberger, Hans Müller</i> Zum Rücktritt von Heinz Wyss	55
Lehrerbildung	<i>Hans Badertscher</i> Zum Verhältnis von Grundausbildung und Fortbildung in der Lehrerbildung	58
Informatik und Schule	<i>Karl Frey, Ruedi Niederer, Hans Pelgrum</i> Positive Beurteilung der schweiz. Lehrerbildung im Computer-/Informatikbereich im internationalen Vergleich	66
Kurzportrait	<i>Peter Kradolfer</i> SFIB: Schweiz. Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen - ein Portrait	71
Verbandsteil SPV	Jahresbericht des Präsidenten	73
	Bericht und Protokoll der Jahresversammlung des SPV, 8.11.91	77
	<i>Vorstand SPV</i> Weiterführung der Entwicklungsarbeit vom "Schweizerischen Pädagogischen Verband" zur "Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung"	82
	Lehrerfortbildung von morgen (LEFOMO): Vernehmlassungsbericht des SPV	84