
BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND PRAKTISCHEN
FRAGEN DER DIDAKTIK DER LEHRERBILDUNG

SCHWERPUNKT:
SCHULLEITUNG UND SCHULENTWICKLUNG

- TEILAUTONOME SCHULEN VON MORGEN
- SCHULENTWICKLUNG DURCH KOOPERATION
- DIE FÜHRUNG EINER SCHULE

DIE SCHWEIZER SCHULE IM INTERNATIONALEN
VERGLEICH

- INFORMATIK IN DER LEHRERBILDUNG
- WAS WISSEN 13-JÄHRIGE?

SIEBEN THESEN ZUM VERHÄLTNIS VON
GRUNDAUSBILDUNG UND FORTBILDUNG

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

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 Informations- technologien 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

Schweizer Schüler(innen) im Vergleich	<i>Urs Moser</i> Was wissen 13-jährige? Internationaler Vergleich in Mathematik und Naturwissenschaften	89
Aktuell	<i>Armin Kuratle</i> Ist der Hochschulzugang für Primarlehrer/innen an der Uni Zürich gefährdet?	93
Veranstaltungs- berichte	<i>Arnold Wyrsh, Kurt Eggenberger, Peter Füglistner</i> Die Wirksamkeit unseres Bildungswesens. Jahres- kongress der SGBF/SSRE in Genf, 19.-21.9.1991	95
	<i>Stefan Hopmann, Rudolf Künzli</i> "What ist didactic?" Internationales Symposium am Didaktikum Aarau, 10.-12.10.1991	98
	<i>Kurt Aregger</i> Primarlehrerbildung im Kanton Luzern, Expertentagung, 28./29.10.1991	102
	<i>Fredy Züllig</i> Lernfördernde Beurteilung in der Lehrerbildung, wbz-Kurs in Rotschuo/Gersau, 7.-9.11.1991	104
	<i>Eveline Werren</i> Fachdidaktik Textil der wbz Luzern in Hünigen, 13.- 16.11.1991	106
	<i>Fritz Schoch</i> Arbeitstagung Deutschdidaktik IV der Pädagogischen Arbeitsstelle des Kantons St. Gallen in Rorschach, 20.11.1991	108
EDK-Beitrag	Sonderpädagogik in der Lehrerbildung	110
	Anerkennung von Diplomen und Harmonisierung der Stipendien	112
Buchbesprechungen		113
Neuerscheinungen	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogi- sche Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	118
Veranstaltungs- kalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	119
Nachruf	<i>Fritz Schoch</i> Abschied von Hans-Ruedi Egli	122
Kurznachrichten	Aktuelle Kurznachrichten und Informationen der BzL-Korrespondent(inn)en	123
Autor(inn)en- verzeichnis	Die Autor(inn)en dieser Nummer	Umschlag D

EDITORIAL

Das Schwerpunktthema *Schulleitung und Schulentwicklung* wird in der vorliegenden Nummer aus unterschiedlichen Blickwinkeln erörtert. Es kommen zu Wort: ein Schulpädagoge und Erziehungswissenschaftler (*Anton Strittmatter*); zwei Bildungsforscher (*Roland Bätz, Jochen Wissinger*); ein Hochschulrektor, Wirtschaftspädagoge und Schulmanagement-Forscher (*Rolf Dubs*); ein amtierender Mittelschulrektor (*Willi Eugster*) und ein ehemaliger Seminarleiter (*Heinz Wyss*).

Die Auffassung der Schulleiter(innen)-Rolle wandelt sich. Das Bild vom vor-gesetzten Prinzipal, der einsame Entscheidungen trifft, von der charismatischen Führer(innen)-Persönlichkeit oder vom Rektor im Sinne des "verlängerten Arms der Schulbehörden" hat ausgedient. Gefragt sind Persönlichkeiten, die die Aktivitäten einer Schule animieren, auf ein Ziel ausrichten und koordinieren können, die es verstehen, eine Gesprächs-, Lern- und Schulkultur aufzubauen, die Schulentwicklungen anregen und die kollegial und kooperativ führen können. Kurz, deren Rolle am treffendsten mit dem Konzept der Moderation (*Bätz/Wissinger, Strittmatter*) zu kennzeichnen ist.

Strittmatter plädiert in seinem Beitrag für eine systemische Sicht der Schulleitung und fordert teilautonome Schulen (Betriebseinheiten) mit eigenem Profil. Er nennt in seinem angriffigen und zukunftsorientierten Text die Aufgabefelder einer modernen Schulleitung und beschreibt Wege, die zu einer Stärkung der lokalen Schulautonomie und zu einer Ausgestaltung einer schulischen Organisationskultur führen.

Bätz und *Wissinger* (letzterer ist Mitherausgeber eines kürzlich erschienenen Handbuchs für Schulleiter) berichten über Ergebnisse des II. Bamberger Schulleiter-Symposiums "Motivation durch Kooperation". Sie weisen auf neuere Forschungsbefunde und auf einschlägige Fachliteratur hin. Eine Schulleitung ist für diese Autoren da, um Schulentwicklungen zu moderieren (ein Begriff aus der TV-Sprache!) und um schulinterne Prozesse Art zu kultivieren: kooperative Problem- und Konfliktbewältigung, schulinterne Fortbildung, Motivation und Kooperation der Lehrpersonen, schulexterne Beratung, Entwicklung von Gesprächskultur, kooperative Führung (Team-Leadership) und Entwicklung der Schule "von innen".

Dubs, selbst Rektor einer Hochschule, weist nach, wie eine erfolgreiche Schulleitung vom modernen Unternehmensmanagement lernen kann. Er beschreibt die für eine "Zielklarheit" nötigen Leitpapiere und die zur "Zielerreichung" geeigneten "Führungsinstrumente" (Funktionendiagramm, Sitzungstechnik, Leistungsbeurteilungssysteme etc.). Seit Jahren hat sich *Dubs* in Forschung und Lehre mit dem Thema "Schulmanagement" auseinandergesetzt und darüber auch publiziert.

Eugster berichtet über die Arbeit einer Gruppe von Gymnasialrektoren, die sich seit 1987 als wbz-Arbeitsgruppe regelmässig zum Erfahrungsaustausch trifft. Er illustriert eine Reihe von Ansatzpunkten zur Schulentwicklung mit Beispielen aus dem Alltag seiner Mittelschule.

Neben dem Hauptthema dieser Nummer verdient die "Weiterführung der Entwicklungsarbeit vom *Schweizerischen Pädagogischen Verband (SPV)* zur *Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)* im Verbandsteil unsere besondere Aufmerksamkeit. An der Jahresversammlung 1991 in Baden wurde dieses für die Zukunft unseres Verbands bedeutsame Geschäft, das vom SPV-Vorstand sorgfältig vorbereitet worden war, ausgiebig diskutiert. Letztlich fasste die Versammlung den Entschluss, die Arbeiten in Richtung SGL weiterzuführen und verabschiedete ein diesbezügliches Mandat an den SPV-Vorstand. Beachten Sie bitte auch den Aufruf zur Stellungnahme zum Statutenentwurf SGL unseres Vorstands.

Die Jahresversammlung des Jahres 1992 wird auf jeden Fall als denkwürdiges Ereignis in die Verbandsgeschichte eingehen: Einmal, weil der Verband, wie gesagt, einen wichtigen Strukturbeschluss zu fällen hat und zum andern, weil uns das Ereignis "10 Jahre *Beiträge zur Lehrerbildung*" bevorsteht.

Abschliessend noch ein Wort in eigener Sache: Der Verfasser dieses Editorials, Fritz Schoch, möchte sich als Mitglied des BzL-Redaktionsteams bei Ihnen verabschieden. Ich überlasse den Platz in der Redaktion meinem langjährigen Chef und Kollegen *Dr. Heinz Wyss*. Die BzL-Redaktion ist glücklich darüber, dass sie Heinz Wyss mit seiner immensen Erfahrung als Bildungspolitiker, Schulleiter und Lehrerbildungsreformer als neue Kraft gewinnen konnte. Heinz Wyss wird in einem Beitrag zu seinem Rücktritt als Seminardirektor in dieser Nummer vorgestellt und gewürdigt. Wie dort nachzulesen ist und wie auch ich es erfahren durfte, hat er selbst ein modernes und demokratisches Konzept von Schulleitung an seinem Seminar entwickelt und realisiert. Zudem lernen wir den neuen BzL-Redaktor auch in einem eigenen Beitrag kennen, in dem er Rückschau hält auf seine 25 Jahre Schulleitung und -entwicklung am Staatlichen Seminar Biel.

Ich selber habe mich im Schuljahr 91/92 nach einer längeren Tätigkeit als Lehrerbildner wieder einmal mit der Primarschulpraxis eingelassen. Als Lehrer einer 5. Klasse arbeite ich zur Zeit an Prototypen von Windrädern, erfinde Schreibanlässe, mache Pausenaufsicht und kämpfe gegen Unterrichtsstörungen und Rechtschreibfehler...

Ich habe mir vorgenommen, in einer späteren Nummer der BzL einmal über diese Erfahrung und die Schlüsse, die ich daraus für meine künftige Arbeit in der Lehrer(innen)bildung ziehen werde, zu berichten.

Fritz Schoch

Fritz Schoch, Peter Füglistler, Kurt Reusser

DIE SCHULE VON MORGEN IST EINE TEILAUTONOME, GELEITETE SCHULE

Geleitete Schulen sind Teil einer kantonalen Regelungskultur, welche auf Subsidiarität und lokale Teilautonomie achtet

Anton Strittmatter

Der folgende Text ist die etwas gekürzte Fassung eines Referats, welches am Seminar "Die Schule als Organisation - Die Leitung einer Schule von morgen" der NW-EDK vom 21.-22.10.91 in Bad Lostorf gehalten wurde. Die meisten Teilnehmer waren Kaderleute aus den Erziehungsdepartementen der Nordwestschweizer Kantone.

Die sich endlich Bahn brechende Leitidee der Stärkung der lokalen Schule als pädagogische Betriebseinheit, als Fortbildungs- und Schulentwicklungseinheit, droht bereits wieder an verkürzten Umsetzungsformeln zu versauern: Weder die Propagierung von Projekten der Schulinternen Fortbildung (SCHILF) in Programmheften der Fortbildungsstellen noch die Ueberwälzung der Idee auf die Schulleiter, welche nun plötzlich auf die Headmaster Rolle ungetrimmt werden sollen, vermögen auf die Dauer den Schulen das angestrebte neue Bewusstsein zu geben. Eine Schulleitungskultur der kooperativen Autonomie setzt vielmehr - das zeigen die vielen nach kurzer Zeit wieder versandeten Kollegiumsprojekte - als drittes "Standbein" eine kantonale Regelungs-, Qualitätsförderungs-, Ueberwachungs- und Administrations-Politik voraus, welche sich entbürokratisiert hat und sich konsequent subsidiär auf die Stärkung der lokalen Schulen bzw. ihrer Entwicklung ausrichtet. Aufzuzeigen, wie ein solches Schulsystem konkret zu verfassen wäre, ist das Ziel der folgenden Ausführungen.

Wie ich vor vielen Monaten um dieses Referat angefragt wurde, klang das - wenigstens in meinen Ohren - als harmlose, freundliche Anfrage an einen Fachmann, an den Schulpädagogen und Erziehungswissenschaftler Strittmatter. Inzwischen ist hier, in der Nordwestschweiz, das Papier "Amtsauftrag und Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer" erschienen. Ich empfinde das als Provokation, um nicht zu sagen als Zumutung. Und zwar nicht die Substanz des Papiers, sondern die Art und Weise, wie die NW-EDK da mit der Lehrerschaft umspringt. Ich halte das gezeichnete Bild des technokratischen Lektionengebers, der bei allem, was darüber hinausgeht, die hohle Hand macht, so für unfair und das gewählte Vorgehen für verfehlt - eine Kurzzeit-Vernehmlassung, wie wenn es sich um die Revision der Verordnung über die Besohlung der Schulstufen handeln würde. So kann man mit dieser epochalen Systemänderung nicht verfahren. Nach 150 Jahren Schulbürokratie ist hier ein Umdenken gefordert, für welches der Lehrerschaft und der Schulverwaltung wohl noch einige Jahre Diskussionszeit zugestanden werden sollte, wenn nicht falsche Abwehr und ein weiteres Flickwerk riskiert werden sollen. Mein Manuskript ist deshalb als Teamwork zwischen dem Schulpädagogen Dr. Anton Strittmatter und dem

etwas zornigen und besorgten Lehrgewerkschafter Toni Strittmatter entstanden. Das heisst, dass sich sowohl die Lehrerkollegen wie auch die Vertreter der Kantone auf ein paar Zumutungen gefasst machen müssen.

SYSTEMISCHE BETRACHTUNGSWEISE GEFORDERT

Das Amtsauftrags- und Arbeitszeit-Konzept der NW-EDK nötigt geradezu dazu, den Begriff der Schulleitung systemisch anzupacken, also zunächst die Leitungsfunktionen im gesamten Schulwesen zu betrachten, um dann die Rolle der lokalen Schulleitung darin zu situieren.

Meine einleitende These lautet:

Die autonome, pädagogisch geleitete, kooperative, sich selbst entwickelnde Schule kann man nicht verordnen; sie kann allenfalls in einem sich neu organisierenden Schulwesen in ihrer Entwicklung gefördert werden.

Eine der beeindruckendsten Volksschulen, die ich je besucht habe, ist eine Schule im Hackney-Quartier im Nordosten Londons. Die Schule begeisterte mich durch den gebotenen Unterricht, durch die intensive Lehrerzusammenarbeit, ein besonderes Lehrerwahlverfahren, durch selbst verfertigte Unterrichtsmaterialien, das soziale Engagement im Quartier und anderes mehr. Auf meine Frage an den Principal, wie man denn solche Schulqualität "herstelle", begann dieser zu schmunzeln: "Wir waren bis vor vier Jahren eine ganz gewöhnliche, durchschnittliche Schule. Dann, eines Morgens, mitten im Schuljahr, standen wir Schüler und Lehrer vor den rauchenden Brandruinen des Schulhauses. Erstmals hatten wir ein wirklich wichtiges gemeinsames Problem, welches nicht mehr unter den Tisch zu wischen war. Und dann haben wir halt aus der Not eine Tugend gemacht und die in der Krise begonnene Zusammenarbeit fortgeführt und weiterentwickelt. So einfach ist das gewesen ..."

Nun, daraus lässt sich leider kein Innovationsrezept für unser Thema ableiten, auch wenn man manchmal ein Stossgebet zum Heiligen Sankt Florian schicken möchte. Wir müssen die anvisierte Schule mehr oder weniger sanft umzubauen versuchen, auch wenn das ein bisschen länger dauert als in Hackney.

Das Ziel des Umbauprojekts ist wenigstens vage bekannt: Die Stärkung der lokalen Schulautonomie, die Einbindung der Lehrerinnen und Lehrer in eine lokale Betriebsgemeinschaft zur Erzielung optimaler Lernresultate bei den Schülern. Das dahin führende Umbauprojekt erfordert Ueberlegungen zu mindestens den folgenden Punkten:

1. Vorerst gilt es, mit nüchternem Blick den Altbau unter die Lupe zu nehmen: Was ist faul? Wo drückt die heutigen Bewohner der Schuh, was ist nicht mehr funktional? Aber auch: Wo ist noch gute Substanz? Was lässt sich für den Umbau noch nutzen?
2. Dann müssen wir uns nochmals vergegenwärtigen, wofür und weshalb wir eigentlich diese ganzen Umbaanstrengungen unternehmen. Denn nur mit der Gewissheit, was wir eigentlich wollen und warum uns diese Ziele so teuer sind, lohnen sich die Kosten und lässt sich der genauere Bauplan ent-

wickeln und begründen. Wir rekapitulieren die paar wirklich guten Gründe für unsere Leitidee. Sozialromantik à la Landschulreform reicht hier ebenso wenig aus wie das bloss Mitschwimmen auf der betriebswirtschaftlichen Unternehmenskultur- und CI-Welle

3. Drittens brauchen wir dann eine gute Vorstellung von den fördernden Rahmenbedingungen, welche auf Seiten des Bauherrn, des Schulträgers, der Schulbehörden geschaffen werden müssen, wenn der Umbau gelingen soll. Die Bewohner müssen in unserem Fall ja während des Umbaus im Gebäude drin bleiben und es weiter benutzen können. So müssen sie wohl oder übel an der ganzen Übung von Beginn weg beteiligt werden. Der Bauherr braucht das Einverständnis der Bewohner, ihr Mitdenken und Mittun. Man kann weder Zusammenarbeit noch Schulkultur noch Fortbildung in den Ferien einfach verordnen, wenn Zusammenarbeit *wirklich* Dialog, Gemeinsamkeit und Synergie meint, wenn Fortbildung *wirkliches*, Einsicht, Können und Einstellungen veränderndes Lernen meint, wenn Schulkultur als *wirklich* gelebte Identität verstanden wird. Es wird also in diesem vierten Punkt ein umfassendes Systemmodell für die Verfassung eines kantonalen Schulwesens zu skizzieren sein.
4. Erst *dann* können wir anfangen, über die Hausordnung im neuen Gebäude zu reden, über die Spielregeln für das Verhalten von Bewohnern und Hausmeister, welche die zweckgerechte Nutzung der Räume und Einrichtungen und das Wohlbefinden der Partner sicherstellen sollen. Hier wird der Ort sein, um einige Überlegungen zur Schulleitungsaufgabe in der lokalen Schule anzustellen.
5. Abschliessend werde ich ein paar Gedanken zum Vorgehen bei einem solchen Umbauprojekt formulieren.

Der Schwerpunkt meiner Ausführungen liegt auf dem dritten Punkt, weil sie sich primär an verantwortliche Kaderleute in den Kantonen richten: Verwaltungsleute und Kader der Lehrerbildung, welche eben an den Schalthebeln des Kreierens von Rahmenbedingungen für die Schulen wirken.

DAS SCHULSYSTEM FÖRDERT NICHT NUR NICHT DIE KOOPERATIVE LOKALE SCHULAUTONOMIE, ES HEMMT SIE GAR AKTIV

Zur Ausgangslage gehört, dass der letzte Satz meiner Einleitung falsch ist. Behörden und Departementskader kreieren natürlich nicht Rahmenbedingungen für Schulen, sondern für *Lehrerinnen und Lehrer als Einzelkämpfer*. Dass die Schule als lokale Betriebs- und vor allem Wirkungseinheit in keinem Kanton formell, d.h. auf Gesetzesebene und als administrative und pädagogische Ansprechgrösse existiert, hat Tradition und System. Lehrer werden als Einzelkünstler geradezu zwangssozialisiert - soweit man das als sozialisieren bezeichnen darf:

- Die erfahrene Mittelschulzeit bzw. Lehrerausbildung ist ein Modell für Einzelkämpfertum, schafft kaum Gelegenheiten zum Erlernen von Team-Einstellungen und -Fertigkeiten. Es fehlt die Erfahrung, dass Teamarbeit beim

Schulleitung und Schulentwicklung

Lernen und Lehren nicht nur Mehraufwand, sondern eine lohnende Investition sein könnte.

- Die Führungsstruktur des (kantonalen) Schulwesens fordert - wie oben erwähnt - nicht zu Teamleistungen heraus, macht im Gegenteil die einzelne Lehrkraft für den Erfolg und Misserfolg im Unterricht verantwortlich.
- Die formelle (bezahlte) Arbeitszeitdefinition verbannt Teamarbeit in den diffusen Bereich der "Freizeit" und damit des gnädigen Wohlwollens der einzelnen, zur Teamarbeit "eingeladenen" Lehrkraft.
- Eigentliches Team Teaching (zusammen unterrichten) ist - weil kostspielig - an fast keiner Schule vorgesehen; ebenso fehlen der Teamarbeit reservierte und dafür eingerichtete Räume.
- Die Schulleitung wird meistens als reine Administrativrolle verstanden. Teamentwicklung, Moderation von verbindlichen Zielvereinbarungen über die Klassen hinweg, Konfliktmanagement, die Gestaltung kooperativer Problemlöseprozesse finden sich selten ausdrücklich im Pflichtenheft, werden mancherorts gar ausdrücklich abgelehnt (als "unerwünschte Hierarchisierung der Lehrerschaft"). Schulleiter können andererseits Ansätze von Teambildung gar aktiv verhindern (etwa aus Gründen der Machterhaltung oder aus Angst vor den resultierenden gruppendynamischen Ansprüchen), ohne dass sie deswegen einer Pflichtverletzung zeihbar würden.
- Eine grosse Anzahl von Teilzeitanstellungen an einer Schule wirft die Frage auf, wer "zum Team gehört" und wer nicht. Das verursacht zeitliche und identifikationsmässige Schwierigkeiten der Teambildung.

In dieser Ausgangslage stecken auch *Chancen*, auch wenn es schwerfällt, solche zu entdecken.

- Zunächst einmal könnte man zynisch bemerken, dass diese Konstruktion des Schulwesens langsam aber sicher zu einer so starken Verelendung des Arbeitsplatzes Schule führt (teilweise schon geführt hat), dass ernsthafte Störungen bei Schülern und Lehrern immer offenkundiger werden, und dass sich immer mehr Schulen nicht etwa aus Begeisterung für Zusammenarbeit und Kohärenzideen, sondern als eine Art Nachlassstundung vor dem drohenden Lehr- und Lernbankrott zu gemeinsamen Fortbildungs- und Entwicklungsprojekten aufrufen. "Verelendung" ist natürlich etwas hart und polemisch gewählt, aber es wären durchaus Symptome dafür zu nennen.

Das vielleicht alarmierendste Symptom ist, dass die entstandene Inkohärenz des Schulbetriebs die ehrliche Frage nach den tatsächlichen Wirkungen von Schule bzw. ihrer Protagonisten und Einrichtungen hat unter den Tisch fallen lassen. Der Schulbetrieb ist auf eine Art "korrump" geworden. Hubermann illustriert das, was ich damit meine, in seinem Bericht über das Solothurner Schulinspektorat: "Es ist, wie wenn die einen ein wenig so tun, als ob sie die anderen inspizieren würden, und die anderen so tun, als ob sie inspiziert würden", steht da unter dem Titel "Minimalismus". Ich habe das auch im Kanton Luzern so erlebt, auch am eigenen Leib als Schulpflegepräsident. Gleiches findet in anderen Bereichen statt: Lehrer tun so, als ob sie in Prüfungen Lerneffekte bei ihren Schülern prüfen würden, und diese tun in der Prüfung so, wie wenn sie das vom Lehrer verlangte gelernt hätten. Beide Seiten wissen, dass das oft nicht stimmt, aber beide haben sich stumm darauf geeinigt, das

Spiel zu beider Nutz und Fromm weiterzuspielen. Wir tun so, wie wenn in den Lehrerseminarien kompetente Berufsleute ausgebildet würden. Alle wissen, dass das nicht stimmt, aber allen ist es wohler zu tun als ob. Wir schreiben für sehr sehr viel Geld neue Lehrpläne, obwohl wir wissen, dass sich fast niemand daran hält. Ich könnte ihnen noch ein Dutzend solcher schulpädagogischer Lebenslügen auf allen Ebenen schildern. Dass jetzt Millionen in ein Nationales Forschungsprogramm "Wirksamkeit unserer Bildungssysteme" investiert werden sollen, dass im Projekt "Lehrerfortbildung von morgen" das Teilprojekt "Wirksamkeit der Fortbildung" in allen Stellungnahmen zur Vernehmlassung, die ich bisher gesehen habe, als dringliche Priorität bestätigt wird, dass jetzt das Gespenst "Leistungslohn" herumgeistert und dass immer mehr Lehrerinnen und Lehrer sich in Supervisionsgruppen zusammenfinden, deutet darauf hin, dass viele Schulleute dieses Versteckspiel langsam satt haben. Eine Chance!

- Ebenfalls als Chance betrachte ich die von immer mehr Lehrern und Schulverantwortlichen erkannte Not, dass das heutige Schulsystem kaum mehr in der Lage ist, auf neue, zeitbedingte Probleme in der Schülerschaft und Lehrerschaft, auf veränderte gesellschaftliche Umstände mit den bisherigen Mustern einer Schule als blosse administrative Ansammlung von Einzelkämpfern und mit den traditionellen Kursangeboten der Lehrerfortbildung adäquat reagieren zu können.
- Chancen positiver Art sehe ich aber auch in unserer wenigstens in Ansätzen noch bestehenden politischen Kultur der Subsidiarität und der Gemeindeautonomie; in den Erfahrungen des Langschuljahres, während dem viele Schulen erste und häufig positive Erfahrungen mit gemeinsamen Fortbildungs- und Schulentwicklungsprojekten machen konnten; und schliesslich im allgemeinen Zeitgeist, welcher Leitideen der Dezentralisation, der Autonomie von Leistungsgruppen, der kontraktartigen Vereinbarung und verhandlungsweisen Konfliktlösung gegenüber aufgeschlossener ist als auch schon.

SECHS GUTE GRÜNDE FÜR EINE KOOPERATIVE LOKALE SCHULAUTONOMIE

Ich komme zum zweiten Punkt, zu den starken guten Gründen. (Die Amerikaner nennen eine zündende, bestechende Idee "sexy". Weil mir gerade sechs gute Gründe für die bildungspolitische Idee der Förderung lokaler Schulautonomie und Schulentwicklung eingefallen sind, dürfen Sie diese Idee auch und ohne falsche Scham als "sexy" empfinden.) Die guten Gründe sind - in Kürze:

1. Neuere Forschungen über den Verlauf von Lehrerbiografien belegen es, und immer mehr Schulen mit einem Altersdurchschnitt von 40 Jahren bei der Lehrerschaft kommen selbst auf die Idee, dass eine stützende Teamkultur bessere Chancen bietet, im Beruf die nächsten 20 oder 30 Jahre gesund zu "überleben". Die Kollegien realisieren, dass sie im schulischen Alltag ja doch auf tausend subtile Arten miteinander verflochten sind, und dass diese Verflechtungen nach innen und nach aussen besser aktiv gestaltet als mehr oder weniger passiv erlitten werden. Und jetzt, in der Phase des Lehrermangels, haben manche Schulen die Erfahrung machen können, dass eine gute Teamkultur attraktiv für jüngere Kolleginnen und Kollegen ist, was wie-

derum in Form einer guten Durchmischung ein Kollegium zum "Jungbrunnen" werden lassen kann.

2. In fast allen Lehrerkollegien liegt ein ziemlich unausgeschöpftes Leistungspotential. Gute Schulen haben irgendwann mal das Kollegium als "Wundertüte" begreifen gelernt und sie geöffnet. Jede Kollegin und jeder Kollege hat bestimmte Stärken, welche der Allgemeinheit nutzbringend zur Verfügung gestellt werden können, wenn nur erst einmal das Tabu "Wir sind alle gleich, alle gleichermassen gut, aber niemand von uns ist besonders gut oder deutlich besser als der andere" überwunden wird.
3. Viele Lehrerinnen und Lehrer befürchten, dass geleitete Schulen, welche interne Absprachen treffen, zu einer Beeinträchtigung der individuellen Lehrerfreiheit führen. In Schulen, die so funktionieren, die eine Kultur der Teamarbeit und der Verbindlichkeiten und Annäherungen in zentralen Lernzielen und Erziehungsgrundsätzen entwickelt haben, machen Lehrerinnen und Lehrer überraschend die Erfahrung, dass der persönliche Freiraum grösser wird. Das oft dichte Netz von informellen und diffusen Verbindlichkeiten, Rücksichtnahmen, Hackordnungen und dergleichen wird aufgelöst; die klaren Strukturen und Vereinbarungen lassen die tatsächlichen Freiräume besser erkennen. Und durch die gewachsene Solidarität nach innen stärkt sich auch die Position der Schule bzw. der Lehrerschaft gegenüber der Schulpflege, dem Inspektorat, den Eltern, der Gemeinde.
4. Die stark gewachsene Heterogenität der Familienverhältnisse, die Vielfalt der Werthintergründe der Schüler, das Ausbleiben vieler früherer "erzieherischer Gratisleistungen" vom Elternhaus an die Schule stellen ganz neue Herausforderungen an die Schule. Es gibt in einer Schulklasse vom familiären Hintergrund her kaum mehr einen gemeinsamen Nenner in Moralfragen, in Bezug auf Arbeitshaltungen, in Bezug auf gesellschaftliche Werte und Normen. Das kann bisweilen eine fruchtbare Lernarbeit in der Klasse fast verunmöglichen. Immer mehr Schulen begreifen, dass verabredete Anstrengungen zur Förderung eines gemeinsamen erzieherischen Grundklimas den Lernbetrieb wesentlich erleichtern oder gar erst wieder ermöglichen können.
5. Die Schulwirkungs-Forschung der letzten 20 Jahre legt nahe, dass Schulen mit einem gemeinsamen Profil, mit ein paar Abmachungen über Erziehungs- und Lerngrundsätze, mit gemeinsamen unterrichtlichen Aktivitäten und mit einer ausgebauten Mitverantwortung von Lehrern und Schülern wirksamer sind, am Ende nicht nur mehr Zufriedenheit, sondern auch ein höheres Niveau an erbrachten Schulleistungen zeitigen.
6. Die Innovationszyklen im Schulwesen werden immer kürzer. Die gesellschaftlichen Veränderungen fordern immer dichtere Anpassungsleistungen und Gegenreaktionen von Seiten der Schule. Zentrale, bürokratisch organisierte Innovationen haben sich in den letzten Jahren als ineffektiv und träge erwiesen. Die Verlagerung der Innovationsaufgabe auf die Region und die lokale Schule würde nicht nur eine bessere Beweglichkeit erbringen, sondern würde auch den unterschiedlichen regionalen und lokalen Innovationsanstössen und -voraussetzungen besser Rechnung tragen. Ein Schulwesen mit sich teilautonom entwickelnden Schulen verliert zwar seine scheinbare

Einheitlichkeit (auch so ein Mythos!), würde aber insgesamt adäquater auf Veränderungsansprüche reagieren.

MODELL EINES SCHULSYSTEMS, WELCHES MIT SCHULEN RECHNET

Wir haben bislang einen Blick auf die Ausgangslage und auf die Attraktivität des Ziels geworfen; so sind wir jetzt reif für die Kernfrage: Wie ist denn ein solches Schulsystem konkret ausgestaltet und was können Sie auf Behördeseite tun, um den Weg dorthin zu ebnen? Das Bild eines Schulwesens mit teilautonomen Schulen, welches ich Ihnen nun skizzieren werde, gibt dann den Rahmen für den vierten Teil, die Überlegungen zur Rolle der Schulleitung in solchen Schulen.

Zuerst also ein Blick auf das System. Ein Schulsystem kann unter drei Hauptaspekten betrachtet werden:

- unter dem Aspekt **REGELUNG**
- unter dem Aspekt **ÜBERWACHUNG**
- unter dem Aspekt **FÖRDERUNG/ENTWICKLUNG**
- unter dem Aspekt der **FINANZIERUNG/ADMINISTRATION**

In der Übersicht und in der Kompetenzen- und Aufgabenzuordnung nach den drei genannten Aspekten ist ein künftiges Schulsystem gemäss einem Grundschema (vgl. Abbildung 1) zu organisieren.

Das wichtigste an dieser Konstruktion des Schulsystems - welches sich vermutlich ohne weiteres innerhalb der geltenden Kantonsverfassungen realisieren lässt - kann in folgenden vier Punkten charakterisiert werden:

Neue Systemeinheit Schule

Erstens und am auffälligsten ist wohl die Kreation einer neuen Regelungs-, Überwachungs- und Entwicklungseinheit Schule. Was konkret mit dem Begriff Schule gemeint ist und was das für die Schulleitung bedeutet, wird weiter unten Gegenstand einer gesonderten Betrachtung sein. Wichtig für den Moment ist, dass den Schulen bedeutsame Fragen des Lehrplans, der Lehrmittelwahl, der Schülerbeurteilung, der Organisation der Lerngruppen und der Innovation und Fortbildung übertragen sind.

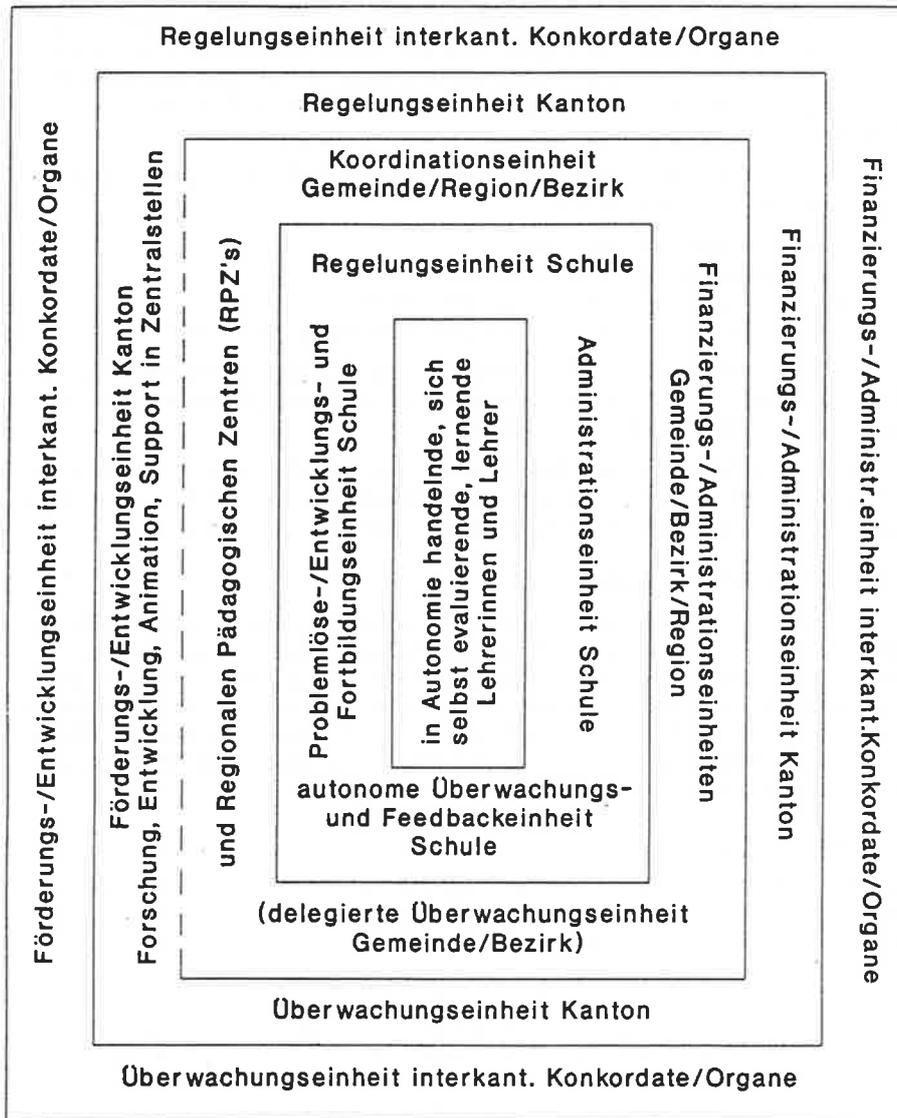
Neue Regelungspolitik

Für den Aspekt "Regelung" bedeutet dies, dass gesetzlich vorgesehene bzw. freigehaltene Fragen den Schulen zur Entscheidung zugewiesen werden. Die Schulen entscheiden solche Fragen

- frei oder im Rahmen von Rahmenvorschriften und Richtlinien;
- in Autonomie, d.h. in alleiniger Kompetenz, oder aber im Rahmen eines Gewährleistungs- bzw. Approbationsverfahrens, bei dem eine übergeordnete Behörde die von der Schule gewählte Lösung zu approbieren hat ("nihil obstat") und sich Rückweisung vorbehält.

Abbildung 1:

Übersicht: ein Schulautonomie förderndes, subsidiär gestaltetes Schulsystem



Der Kanton reduziert die Regelungsdichte, beschränkt sich auf den *Erllass von Rahmenregelungen*, bietet den Schulen aber Interpretationshilfe bei deren Umsetzung und Beratung sowie bei der autonomen Bearbeitung und Lösung von Fragen an.

Ueberwachung auch in den Schulen drin

Für den Aspekt "Ueberwachung" bedeutet dieses Systemmodell, dass die bestehenden Ueberwachungsorgane auf den Ebenen Kanton, Bezirk und Gemeinde durchaus bestehen bleiben können und sollen, dass der Inhalt ihrer Ueberwachungsaufgabe aber im Lichte der Philosophie der Stärkung der Betriebseinheit Schule und der Politik der subsidiären Rahmenregelung überdenkt werden muss. Sicher wird die heute in den Volksschulen ausschliesslich praktizierte Einzelüberwachung ("Lektioneninspektorat") ergänzt werden müssen durch ein "Schulinspektorat", welches endlich seinem Namen gerecht wird, welches also die einzelne Schule als Ganzes, als Organismus in die Betrachtung nimmt. Ansätze dazu existieren auf der Sekundarstufe II, bei den Maturitätsschulen, bei den Diplommittelschulen und bei den Schulen für Krankenpflege, welche periodische "Anerkennungsbesuche" durch eine Ueberwachungsinstanz erfahren. Ich sehe das für die Volksschulen als vertiefte In-Spektion mit gleichzeitig überwachendem und entwicklungsförderndem Charakter. Neu hinzu kommt in unserem System die Schule selbst als Subjekt der "Autoevaluation". Hier erwachsen nun der Schulleitung gewisse Ueberwachungsaufgaben (worauf ich im vierten Teil noch zu sprechen komme). Ein Teil der Ueberwachungsbedürfnisse soll aber auch durch die Lehrerschaft selbst abgedeckt werden. Es gilt, in den Lehrerkollegien eine ausgebaute Feedback- und Qualifizierungskultur zu entwickeln, wie sie typisch ist für gute Teamqualität.

Schulen mit Entwicklungs-Knowhow und -Infrastruktur ausrüsten

Der Aspekt "Förderung/Entwicklung" verlangt Knowhow und Support auf allen drei institutionellen Ebenen:

Die *Schulen* selbst - da liegt wohl das grösste Defizit - haben die Fähigkeit zur Selbsthilfe zu entwickeln: Das beinhaltet Wissen um Team- und Organisationsprozesse, Verfügen über Gruppen- und Problemlösetechniken, Anwenden von Methoden der Erwachsenenbildung. Solche bringen heute weder Seminaristen und schon gar nicht Absolventen universitärer Lehrerbildungsgänge mit, und die vorwiegend kursartige Lehrerfortbildung verhindert gerade noch einmal den Erwerb solcher Kompetenzen. Die Basler, Berner und Ostschweizer Kaderbildungsprogramme für Schulmoderatoren legen zu Recht ein Schwergewicht auf solche Themen und Schlüsselfähigkeiten. Mit der Befähigung von Schulen in diesem Leistungsbereich kann und muss sofort begonnen werden! Denn man kann Schulen solange nicht ohne grössere Probleme und unerwünschte Nebenwirkungen in die Teilautonomie entlassen, als deren Teamkompetenzen, deren Problemlöse- und Entwicklungsfähigkeiten nicht wenigstens in Ansätzen vorhanden sind.

Schulen darin zu stärken und sie in der Bearbeitung der neu zugewiesenen Fragen zu unterstützen, setzt ein *Netz von schulnahen Regionalen Pädagogischen Zentren (RPZ)* voraus. Solche gibt es noch nirgends in der Schweiz. Als

Ansätze dafür könnten vielleicht die Didaktischen Zentren im Kanton Luzern gelten, welche aber in ihrem Angebot noch kräftig ausgebaut werden müssten - teilweise durchaus in Umlagerung bestehender Kapazitäten von den Zentraleinrichtungen auf die Regionalzentren (z.B. in der Lehrerfortbildung). Zum Vollangebot eines solchen RPZ gehören über die Bereitstellung einer "erweiterten Lehrerbibliothek" (das ist der heutige Zustand der meisten Didaktischen Zentren) hinaus die Beratung angeschlossener Schulen in Problemlöseprozessen, in Entwicklungs- und Fortbildungsprojekten, das Angebot regionaler Fortbildungskurse, Kriseninterventionen in Kollegien, Einzelberatung für Lehrkräfte, die Animation und Beratung bzw. Koordination von regionalen Lehrmittelentwicklungen (Unterrichtsmaterialien), die Supervision bzw. Praxisberatung für Schulleiter und Lehrergruppen. Es ist auch denk- und wünschbar, die Schulpsychologischen und andere Schuldienste in ein solches Zentrum zu integrieren, insofern ihnen immer mehr auch prophylaktische Funktionen zukommen. Das RPZ sorgt überdies auch für die Vernetzung von Schulen untereinander (Austausch von Erfahrungen, von Knowhow bei Lehrkräften mit besonderen Kompetenzen, von Materialien).

Die RPZ's schliessen mit den einzelnen Schulen temporäre oder langzeitliche Leistungsverträge ab. Entsprechend wäre eine Mischfinanzierung denkbar: Eine Grundsubvention vom Kanton, ein Sockelbeitrag der angeschlossenen Gemeinden oder Bezirke sowie projektbezogene, leistungsbezogene Beiträge der Schulen bzw. ihrer Gemeinden.

In kleineren Kantonen können die Ebenen Kanton und Region zusammenfallen, in grösseren wird eine sorgfältige Analyse der "Schulgeografie" erweisen müssen, welches eine sinnvoll umrissene RPZ-Region ist. Diese definiert sich dadurch, dass mit vertretbarem Aufwand eine vertretbare Anzahl Schulen kompetent genug und nahe genug betreut werden kann.

Der *Kanton* schliesslich konzentriert seine zentralen Einrichtungen der Schulentwicklung auf folgende Leistungsbereiche:

- a) Konzept- und Entwicklungsarbeit: für wenige kantonale Innovationsprojekte (Rahmenlehrpläne), zentrale Lehrmittel und u.ä.
- b) Bildungsforschung: vor allem als Bereitstellen von Grundlagen für zentrale Entwicklungsprojekte, als Begleitforschung (Evaluation), für grössere Innovationsprojekte und als Entwicklung von Instrumenten für die Arbeit in den Regionen und Schulen
- c) Intensiv-Betreuung von Pilotschulen, welche Neuerungen erproben und ihre Erfahrungen dann den anderen Schulen zur Verfügung stellen
- d) Unterstützung der RPZ's mittels Kaderausbildung bzw. Personalfortbildung, Beratung, Anregung, Arbeitsinstrumenten etc.
- e) Koordination von regionsübergreifenden Projekten
- f) Subsidiäre Fortbildungsangebote zu "Minderheitenthemen", welche im Angebot der RPZ's zu wenig Resonanz fänden
- g) Subsidiäres Aushelfen in RPZ's, wenn der Beratungsbedarf temporär die Kapazität des RPZ übersteigt oder wenn in bestimmten Fällen (z.B. in besonderen Kriseninterventionen oder bei hochspeziellen Themen) die Kompetenzen im RPZ nicht ausreichen

Als Drittes ist der innerste Kreis des Schemas anzusprechen, die *einzelne Lehrperson*. Diese hat natürlich weiterhin ihren individuellen Freiraum und ist in kantonale Vorschriften eingebunden, fühlt sich aber ebenso sehr als Mitarbeiter oder Mitarbeiterin der Schule, als Teil des Verantwortung tragenden Teams. Dafür ist im Amtsauftrag und in den Anstellungsbedingungen Zeit eingerechnet. Besondere Bedeutung kommt in diesem Schulsystem der Fähigkeit der einzelnen Lehrperson zu, ihre eigene Arbeit auch selbst zu evaluieren, Entwicklungsbedürfnisse zu diagnostizieren und entsprechend Unterstützung in der Lehrerfortbildung bzw. in den Möglichkeiten der Teamarbeit an der Schule gezielt aufzusuchen bzw. vorzuschlagen.

"Wer zahlt, befiehlt"??

Schliesslich noch ein Wort zur vierten Systemdimension, zum Aspekt der Finanzierung und Administration. Manche kantonalen Schulsysteme sind ziemlich streng nach dem "Wer zahlt, befiehlt - Prinzip" organisiert - deklamierte Gemeindeautonomie hin oder her. Das hier vorgeschlagene System könnte nun ebenfalls nach diesem Prinzip organisiert werden, was dann "einfach" eine entsprechende Umverteilung der Lasten zwischen Kanton und Gemeinde bzw. Bezirken erfordern würde. Es ist aber auch denkbar, dass der Kanton sein finanzielles Engagement aufrechterhält und in einem Anflug politischer Reife Kompetenzen an die Schulen delegiert, ohne sich damit gleich auch der finanziellen Verantwortung zu entledigen. Via Rahmenregelungen und mittels des Approbations-Vorbehaltes kann der Kanton trotzdem seine politische Verantwortung dem Steuerzahler und dem gesellschaftlichen Auftrag der Sorge für Chancengleichheit und Schulqualität gegenüber nachkommen. Er kann sogar gute Gründe dafür ins Feld führen (sie wurden oben genannt), dass mit dieser Politik der pädagogischen Teilautonomie der Schulen erst die Möglichkeiten schülergerechter Lösungen ausgeschöpft und hohe Schulqualität gefördert wird.

Uebrigens: Was heisst hier "Schule"?

Und noch ein letzter Mosaikstein für das skizzierte Regelungs-, Überwachungs- und Schulentwicklungssystem: Was als "Betriebseinheit Schule" zu betrachten ist, kann nicht einfach identisch sein mit der politischen Einheit Gemeinde oder Bezirk, also der kommunalen Trägereinheit der Schulen. Es ist möglich, dass diese beiden Einheiten zusammenfallen; wo aber in grösseren Gemeinden mehrere Schulen existieren, ist genauer hinzuschauen.

Die "Betriebseinheit Schule" definiert sich weder architektonisch noch politisch-administrativ, sondern pädagogisch-funktional. Funktionseinheiten ergeben sich von den verschiedenen und nicht leicht unter einen Hut zu bringenden Gesichtspunkten her:

- a) Da ist primär der Gesichtspunkt der Schullaufbahn des Schülers. Ziel des ganzen ist ja, dass der Schüler sein Durchwandern der Volksschule als kohärentes Ganzes, als sinnvollen Aufbau erlebt. Die Betriebseinheit ist demnach dasjenige Lehrerteam, welches den Schüler vom Kindergarten bis Ende Primarschule oder gar bis Ende der obligatorischen Schulzeit begleitet.

Schulleitung und Schulentwicklung

- b) Ein zweites Kriterium ist die Möglichkeit zur Herstellung von Teamqualität in der Lehrerschaft. Als Betriebseinheit kann eine Lehrergruppe verstanden werden, welche sich über gemeinsame pädagogische Leitideen, über zentrale Erziehungsziele, über ihr Wahlfachangebot, über eine Hausaufgabenpolitik, über Stundenplanfragen, über gemeinsame Lernziele und Aufbauprogramme im Bereich von Schlüsselqualifikationen und fachlichen Lernbereichen, über eine gemeinsame Schülerbeurteilungspolitik, über erweiterte Lernformen und dergleichen absprechen kann. Nicht jede beliebige Lehrerkonferenz von 30 oder 60 Leuten ist im Stande, solche Teamleistungen zu erbringen, ein Schulklima zu kreieren und zu leben, Konflikte im Kollegium konstruktiv zu lösen oder gemeinsame Lehrmittel herzustellen. Erst eine Gruppe, die den Namen Team verdient, kann auf gute Balance zwischen den verschiedenen Ansprüchen und Interessen achten.
- c) Und schliesslich ist als ein drittes Kriterium die Verflechtung von Lehrern und Schülern mit gemeinsamen infrastrukturellen Einrichtungen zu nennen - halt mit der Turnhalle, mit dem Labor, mit dem Musiksaal, dem Fotokopierer oder dem Schulbus.

Die Definition von Schule als Betriebseinheit ist leicht zu bewerkstelligen in einer kleinen Landschule. Sie wird komplex und dilemmatisch bei mehreren Schulhäusern in der Gemeinde oder bei sehr grossen Schulanlagen. Diese wurden eben nie vom Gesichtspunkt der pädagogischen Führbarkeit her konzipiert, sondern nach bauökonomischen, geografischen und ähnlichen Kriterien. Andererseits steht nichts dem Bemühen entgegen, je nach den lokalen Gegebenheiten fantasievoll passende Leitungsstrukturen, auf die Herstellung von Teamqualität abzielende teilautonome Substrukturen zu schaffen. Ich habe solche Prozesse in Gemeinden begleiten können. Wo ein Scheich von Schulvorsteher satt auf seinem administrativen Imperium hockt und Schulentwicklungen skeptisch in Angst vor Machtverlust "verfolgt", ist das natürlich nicht leicht; es sind aber auch da Veränderungen möglich.

TEILAUTONOME SCHULEN HABEN EINE STARKE SCHULLEITUNG

Es dürfte jetzt recht klar sein,

- a) dass solche Schulen eine kompetente Leitung brauchen und
- b) worin die Hauptfunktionen dieser Schulleitung bestehen müssten.

Ich spreche bewusst von *Schulleitung* und nicht von Schulleitern oder Schulleiterinnen. Je nach lokaler Situation und personeller Konstellation sind eben unterschiedliche Modelle der personellen Besetzung und der Aufgabenaufteilung der Schulleitung passend. Entscheidend ist, in Fortführung des oben entwickelten Gedankens zur Teamqualität, dass am Ende die funktionalen Lehrerteams geleitet werden. In den meisten Fällen dürfte also eine Schulleitungsperson im Sinne eines geschäftsführenden, Aussenkontakte wahrnehmenden und im inneren koordinierenden Schulleiters zu ergänzen sein mit einem Leitungsstab, dessen Mitglieder Teilleistungen im Aufgabenfeld Schulleitung übernehmen und namentlich die kleineren Betriebseinheiten moderieren.

Insgesamt können für die Schulleitung folgende Aufgabenfelder aufgezählt werden:

1. Informationsgestaltung intern / nach aussen
2. vorausschauende Planung (Personal, Räume)
3. Innovation, Perspektiven geben
4. Unterstützung/Moderation von Schulentwicklung/Lfb
5. Schul- und Unterrichtsorganisation (Stundenplan, Zuteilungen Räume usw.)
6. Personalwesen (Personalfindung und -beratung)
7. Beratung Lehrer, Schüler, Eltern, Behörden v.a. in Konflikten
8. Koordination Spezialdienste
9. Unterstützung von Behörden, Kommissionen, Arbeitsgruppen (Sitzungsvorbereitung u.ä.)
10. Fördern des Betriebsklimas: Wohlbefinden, Leistungswillen, Problemlösefähigkeit
11. Förderung/Überwachung/Qualifizierung der Lehrer im Unterricht
12. Administration (im Rahmen Kantons- und Gemeindeverwaltung, Meldewesen usw.)

Das ist nicht das Pflichtenheft eines Schulleiters, sondern ein Leistungsprofil für die Schulleitung! Kein Schulleiter kann das seriöserweise im Alleingang leisten.

Alle diese Aufgaben müssen aber geleistet werden. Vor dem Hintergrund unserer Leitidee einer guten Schule, einer Regelungs-, Überwachungs- und Entwicklungsarbeit leistenden Schule sind indessen einige Rollenschwerpunkte für die Schulleitung zu nennen.

Vorneweg: Ich stelle mich gegen die Ansicht vieler, vor allem angelsächsischer Autoren, dass der Schulleiter, der Headmaster oder Prinzipal vornehmlich eine charismatische pädagogische Leitfigur sein soll. Denn erstens spreche ich lieber von Schulleitung, statt vom Schulleiter, und zweitens spricht eine ganze Menge gegen die Übertragung dieses Modells in unseren Kulturraum: Unsere basisdemokratische Gesellschaftsordnung verbietet geradezu solche Führerfiguren. Und das Absturzrisiko ist - wie jüngste Beispiele von Mittelschulen und Seminarien zeigen - bei der Zulassung allmächtiger Schuldirektoren einfach zu gross. Und schliesslich widerspricht ein solches monarchisches Schulleitungsmodell der Erkenntnis der Organisationstheorie, dass wirkliche Lernprozesse in Organisationen weder verordnet noch durch charismatische Verführer auf die Dauer aufrechterhalten werden können. Es hilft nichts, ein autoritäres Erziehungsdepartement einfach durch 100 autoritäre Schulleiter zu ersetzen!

Schulleitungen an unseren anvisierten Schulen leisten *in erster Linie Moderationsaufgaben*. Das heisst, dass sie die Lehrerinnen und Lehrer der Schule bzw. Lehrerteams an der Schule

- zur Mitarbeit an den gestellten Aufgaben zusammenführen;
- in der Teamarbeit methodisch anleiten oder beraten, ihnen in der Zielfindung, Problemanalyse, Erschliessung von Ressourcen, Meinungsbildung und Entscheidungsfindung moderierend Hilfe leisten;
- vor Beeinträchtigungen der allgemeinen Mitwirkungsfähigkeit schützen, dass sie also Hackordnungen im Kollegium auflösen helfen, für Chancengleichheit sorgen, gegen inadäquate Pressionen von aussen abschirmen u.ä.m.;
- in Konflikten zu offenen, fairen und konstruktiven Problemlösungen führen.

Dazu gehört ein Wort zur vielzitierten Regel, dass gute Führungspersönlichkeiten Visionen hätten und Mitarbeiter motivieren können. Ja, Schulleitungspersonen sollen Visionen haben, aber als konkrete schulische, didaktische und erzieherische Visionen sollen sie bloss den Rang von Visionen eines Kollegen oder einer Kollegin wie alle anderen haben. Wo Schulleitungspersonlichkeiten spezifische Visionen haben sollen, ist in Bezug auf ihre Moderationsfunktion, in Bezug auf die Qualität einer demokratischen Mitbeteiligung aller Schulangehörigen (einschliesslich der Schüler) in der Bearbeitung von Regelungs-, Ueberwachungs- und Entwicklungsfragen. Und was das Motivieren anbelangt, sind Motivierer der Kategorie Verführer ebenfalls klar abzulehnen. Ich verweise dazu auf das kürzlich erschienene Buch des Deutschen Unternehmensberaters Reinhard K. Sprenger "Mythos Motivation - Wege aus einer Sackgasse", erschienen im Frankfurter Campus-Verlag. Er weist in überzeugender Manier nach, weshalb alles Motivieren letztlich nur Demotivieren ist (unter anderem namentlich Leistungslohn-Systeme), dass eben die Kunst im Respekt vor und im Freisetzen und Zulassen der natürlich vorhandenen Motivation der Mitarbeiter besteht. Dazu braucht es wiederum Moderationsleistungen, die Handhabung einer Kontrakt-Kultur, welche "nebenbei" heute auch als wichtiges Modell für die Lehrer-Schüler-Beziehung in der Klasse betrachtet wird.

Neben der Moderationsaufgabe kommt der Schulleitung im skizzierten System auch eine *Ueberwachungsaufgabe* zu. Auch hier ist aber wiederum nicht das Bild eines hausinternen Superinspektors, eines allgegenwärtigen Chefauges wegleitend. Vielmehr kommt der Schulleitung die Aufgabe zu, die gemeinschaftlich gefassten Beschlüsse, die getroffenen Abmachungen, das Einhalten der Kontraktpunkte zu kontrollieren und Abweichungen davon einem Dialog zwischen den Betroffenen zuzuführen. Das dürfte umso leichter der Fall sein, als die für unser System postulierte Selbstevaluation durch die Lehrerinnen und Lehrer entwickelt ist. Insgesamt dürfte es in einer solcherart geleiteten, moderierten Schule selten werden, dass die Schulleitung "harte" Entscheidungen selbst treffen muss, verfestigte Situationen durch "harte Schnitte" zu lösen hat.

Die so verstandenen Aufgaben der Moderation und Ueberwachung betrachte ich als quer durch die genannten 12 Aufgabenfelder der Schulleitung hindurch gehende Hauptaufgaben, als das zentrale Rollenverständnis der Schulleitung von morgen. Dass solche Schulleitungsmänner und -frauen sorgfältig ausgewählt und durch Fortbildung und Beratung gestützt werden müssen, liegt auf der Hand. Auch damit ist nicht bis zur Systemrevision zuzuwarten, sondern kann sofort begonnen werden, wie das einzelne Kantone bereits tun.

SOFORTMASSNAHMEN UND GROSSE SCHRITTE

Das Vorgehen in diesem epochalen Umbauprojekt muss in jedem Kanton "massgeschneidert" konzipiert werden. Immerhin möchte ich zum Schluss drei kurze Verfahrenshinweise geben:

- 1) Mit ein paar Dingen können und sollen Sie sofort beginnen, wenn Sie das nicht schon getan haben: Mit der Verbesserung der Rahmenbedingungen für lokale Projekte der Schulentwicklung und Fortbildung, mit Fortbildungsangeboten für Mitglieder von Schulleitungen, mit der Förderung eines Kaderns von Schulentwicklungs-Moderatoren und mit ersten Tastversuchen der Ansprache von Schulen z.B. im Rahmen von Vernehmlassungen oder im Rah-

men kleinerer delegierter Entscheidungsfragen. Ebenfalls beginnen können Sie mit dem Ausbau eines Netzes von RPZ's durch Anreicherung bestehender dezentraler Einrichtungen wie Didaktische Zentren, Lehrerbildungsinstitute und Schulpsychologische Dienste.

- 2) Setzen Sie neue Systemmodelle wie das Amtsauftrags-Konzept oder Modelle in der Art des von mir skizzierten einer breiten Diskussion mit viel Zeit und wenig Druck aus. Führen Sie mit zäher Beharrlichkeit die anstehenden Diskussionen über Äengste solchen Systemmodellen gegenüber.
- 3) Nutzen Sie dann, wenn dann der Boden dafür vorbereitet ist, die nächstfolgende Totalrevision ihres Schulgesetzes für den Systemwechsel im Sinne der Neuverteilung der Regelungs-, Ueberwachungs- und Entwicklungsleistungen und -kompetenzen auf die beschriebenen Ebenen. Das wird wohl auch dann noch etwas Mut brauchen. Wenn Sie sich aber den Boden wirklich so vorbereitet haben, dann wird das bedeuten, dass dannzumal das heute vorherrschende Prinzip Misstrauen durch eine Erfahrung der Vertrauenswürdigkeit sowohl der Lehrerschaft wie auch der Schulleitungsorgane abgelöst wurde. Daran zu arbeiten, scheint mir das entscheidende Generalziel der kommenden Jahre zu sein.

Literatur

DALIN, P. & ROLFF, H.-G. (1990) *Institutionelles Schulentwicklungs-Programm ISP*. Soest: Soester Verlagskontor. / FEND, H. (1981) *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg. / GREBER, U. u.a. (1991): *Auf dem Weg zur "Guten Schule": Schulinterne Lehrerfortbildung*. Weinheim: Beltz. / HELLER, W. (1991): *Das Schulhaus als pädagogische Einheit*. In: SLZ 19/91, 8-9. / OSSWALD, E. (1990): *Gemeinsam statt einsam*. Kriens: Brunner. / STRITTMATTER, A. (1985): *Wegkorrekturen für die Schulentwicklung in der Schweiz*. In: EDK (Hrsg.): *Bildungspolitik im schweizerischen Föderalismus*. Bern: Haupt, 129-142. / STRITTMATTER, A. (1987): *Praxis der Schulentwicklung. Was von der holländischen "Schulbegleitung" zu lernen ist*. Luzern: ZBS. / STRITTMATTER, A. (1989): *Von der Akzeptanz von Neuerungen zur schulischen Organisationsentwicklung*. In: *Wie öffnet sich die Schule neuen Entwicklungen und Aufgaben?* Bonn: Köllen, 177-188. / STRITTMATTER, A. (1991): *Welche Regelungspolitik?* In: *Schweiz. Zft. f. kaufmänn. Bildungswesen* 3/91, 94-101. / STRITTMATTER, A. (1991): *Das Kollegium. Administrative Ansammlung von Einzelkünstlern oder gemeinsam wirkendes Team?* In: SLZ 19/91, 10-12. / WEISS, M. (1989): *Zum Konzept der Magnet-Schule in den U.S.A.* In: *Zft. f. internat. erziehungs- und sozialwiss. Forschung* 1/89, 3-28.

DIE SCHULE LÄSST SICH NICHT VON OBEN HER REGIEREN: SCHULENTWICKLUNG DURCH KOOPERATION

Roland Bätz und Jochen Wissinger

Die Einstellung zu den Schulen, Qualifikation und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer, Identifikation und Zufriedenheit im Beruf, das sind einige der Faktoren, die die Schulqualität und Schuleffektivität bestimmen. Aber das "Gelenkstück" hin zu einer guten Schule - das ist der Schulleiter/die Schulleiterin in seiner Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen und Lehrern einer Schule. Es ist also die Schulleitung gefragt - nicht als Macherin, sondern als Initiations-, Moderations-, Koordinations- und Unterstützungsstelle der Handlungseinheit Schule.

Was Schulentwicklung für die Mitglieder der Organisation Schule, also für die Schulleitung und für die Lehrerschaft praktisch bedeutet, das stand im Mittelpunkt des II. Bamberger Schulleiter-Symposiums "Motivation durch Kooperation". Dreihundert Schulleiterinnen und Schulleiter aller Schulformen, Vertreter der Schulleiterfortbildung, Funktionsträger der Schulverwaltung sowie Wissenschaftler aus dem In- und Ausland erörterten Voraussetzungen, Bedingungen und konkrete Möglichkeiten, durch Kooperation Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen, die die Problemlösungsfähigkeit und die Leistungsfähigkeit der Schule im Zuge des An- und Zusammenschliessens von Generationen über den Lehr- und Lernweg zu erhöhen versprechen. Die Beiträge und Diskussionen der Tagung erlauben vor allem sieben Schlussfolgerungen.¹

1. KOOPERATION IST BESTANDTEIL DES SCHULETHOS

Ein soziales System wie die Schule kann aufgrund seiner Komplexität nicht auf Kooperation verzichten. 'Kooperation' ist keine individuelle Eigenschaft, sondern meint die Eigenschaft eines Systems.

Kooperation gehört zum Schulethos. Über dessen Qualität zu "wachen" macht neben dem Unterrichten und dem Verwalten die Leitungstätigkeit der Schulleitung aus. Die Qualität der Kooperationspraxis steht, wie Ulrich Steffens (1991) herausgearbeitet hat, in Abhängigkeit zum Vermögen der Schulleitung, eine einverständige Zusammenarbeit zu ermöglichen und zu gewährleisten. Dabei ist an die pädagogische Orientierung und die sozio-emotionale Verständigung der Kolleginnen und Kollegen zu denken wie an die Effektivität arbeitsorganisatorischen Funktionierens, an die Art und Weise, Probleme des Schulalltags zu lösen, an das Maß der Arbeitszufriedenheit, an das Quantum der

¹Im Einverständnis mit den Autoren leicht gekürzte und veränderte Fassung eines u.a. in der *Neuen Schulpraxis* (11/1991) erschienenen Beitrags.

an Mitbestimmung orientierten Umgangsformen der Lehrer mit ihren Schülern, an den Grad der Leistungsfähigkeit der Schule.

2. MOTIVATION UND KOOPERATION

Die Wichtigkeit des Zusammenhangs von Motivation und Kooperation ist in Organisationen verschiedenster Art weithin anerkannt, wenngleich seine Verwirklichung (noch) nicht überall selbstverständlich ist und er sich mit seiner positiven Wirkung schon gar nicht wie von alleine herstellt.

Vor allem in privatwirtschaftlichen Organisationen kommen Instrumente und Methoden des Motivieren und Kooperierens zur Anwendung. Es handelt sich um Corporate-Identity-Maßnahmen, um Quality Circles, um Incentive-Techniken und Mitarbeiterbesprechungen über Systeme der dienstlichen Beurteilung, um das kooperative Mitarbeitergespräch, um Vertical-Dyade-Linkage-Systems (VDLS) bis hin zu lernpsychologisch begründeten Konzepten der Verhaltensmodifikation am Arbeitsplatz. Diese Instrumente und Methoden dienen dazu, die Identifikation mit dem Betrieb, die Zustimmung mit den Vorhaben, den Realitätssinn für Konzepte und Entwürfe, sowie die Planungskompetenz als komplexe Wirkkraft zu schaffen, zu stabilisieren und zu erhöhen (Liebel 1991).

3. HANDLUNGSEINHEIT SCHULE

Im Mittelpunkt der Schulentwicklung steht das System oder die Handlungseinheit Schule. Schulentwicklung ist dann auch ein Transformationsprozeß der Handlungseinheit Schule von der fragmentierten Schule über die Projektschule zur Problemlöseschule. Die Transformation erfolgt schulintern über Maßnahmen der Organisationsentwicklung und ist an den Bedürfnissen der Schule, des Kollegiums oder der einzelnen Lehrer orientiert.

Hier setzt, wie Per Dalin sagt, das "Institutionelle Schulentwicklungsprogramm" (ISP) an. Es geht von den folgenden Annahmen aus:

- Die einzelne Schule ist der Ort der Veränderung.
- Die Schule ist der Motor ihrer eigenen Entwicklung.
- Gemeinsame Wirklichkeitsvorstellungen werden mit allen Beteiligten bearbeitet.
- Verbesserung ist ohne Partizipation auf breiter Basis nicht möglich.
- Konflikte sollen bearbeitet werden - sie sind Chancen.
- Keine Wertfreiheit.
- Effektivität ist situationsbedingt.
- Es gibt Handlungsräume und Freiheiten, die zu nutzen sind.
- Planung und Ausführung gehören zusammen.
- Schulen können lernen (Dalin/Rolff 1990).

Praktisch beinhaltet das "Institutionelle Schulentwicklungsprogramm" Training in schulinterner Fortbildung vor Ort und gruppenbezogene Weiterbildung des Personals. Die Kollegienausbildung orientiert sich an den festgestellten Bedürfnissen. Managemententwicklung, Veranstaltungsangebote für Leistungsteams, externe Schulberater und Moderatoren der Kooperation werden

üblich. Mit Blick auf die Etablierung einer produktiven Schulkultur werden zunehmend die Schulaufsichtsbehörden eingebunden (Dalin/Rolff 1990).

Die "Botschaft" auf dem Weg zu der sich-selbst-erneuernden Schule lautet: "Führungspersonen im Schulbereich können nicht anordnen, was wichtig ist, sie können nur Ergebnisse ermöglichen, Prozesse unterstützen oder bestenfalls Initialzündungen geben" (Dalin/Rolff 1990). Mit anderen Worten sind diejenigen, die die Schule täglich "machen", in ihrer Verantwortung auf Kooperation verwiesen - um ihren Fortentwicklungsprozeß einzuleiten, zu stabilisieren und zu befördern.

4. AUFTRAG ZUR KOOPERATION

Der Schulleitung ist Kooperation rechtlich gesehen aufgetragen, wenngleich sie sich vor allem da am ehesten ausbauen und auf ein qualitativ neues Niveau bringen läßt, wo sich die staatliche Schulgesetzgebung noch nicht ausgebreitet hat.

Kooperation ist kein Begriff der Rechtssprache. Schulrecht als Rahmenrecht regelt die Aufbauorganisation der Schule. Als Handeln im Einzelfall ist Kooperation Bestandteil der Ablauforganisation der Schule. Von Kooperation ist insbesondere der Schulleiter betroffen, von ihm können die meisten Impulse zur Kooperation ausgehen. Denn der Schulleiter ist der Leiter der Lehrerkonferenz, für den Lehrer ist er Vorgesetzter, Berater und Kollege. Er ist Ansprechpartner der Eltern und Schüler. Er ist auf Zusammenarbeit mit Schulaufsichtsbehörden angewiesen. Im Rahmen der Außenvertretung der Schule interagiert er mit anderen Stellen und Behörden. Kurzum, "der pädagogische Auftrag der Schule ist ein Auftrag zur Kooperation. Aus dem Vergleich zwischen staatlichen Regelschulen und Schulen in freier Trägerschaft ergeben sich vier Sachverhalte, die Kooperation als Systemelement von Schule kennzeichnen (Vogel 1990):

1. Kooperation hängt von der Zwanghaftigkeit des Schulbesuchs ab. Bei hohem Zwang ist ein Ausgleich durch formelle Mitbestimmung nötig.
2. Die Gleichrangigkeit der Mitglieder ist Bedingung von Kooperation.
3. Mitwirkung ist stets funktional zu regeln. Keineswegs kann jeder alles.
4. Steht eine gemeinsame Aufgabe voran, für die sich der Einsatz lohnt, dann ist für Kooperation eine günstige Basis gegeben.

5. ABGESICHERTE VERSTÄNDIGUNG

Pädagogische Problemlösung erfordert, daß sich die Personen in der Schulleitung gegenüber den Lehrerinnen und Lehrern zurücknehmen und gleichzeitig offen sind. Das ist nur über Verständigung zu erreichen, die strukturell abgesichert ist und eine funktionierende Kommunikation ermöglicht.

Die Schule aus der Vogelperspektive betrachtet gibt, wie Jochen Wissinger (1991) sagt, zu erkennen, daß ihre Funktionalität auf zwei Strukturen gleichermaßen beruht - auf einer formalen Struktur, die rechtliche Normen und Regeln beinhaltet und bewußt eingerichtet ist sowie auf einer informalen Struktur, die

institutionell erwachsen ist, d.h. die im Zusammenwirken der beteiligten Personen und Gruppen in der Praxis des Alltags entstanden und verankert ist.

Gleichwohl ist die Arbeitsbeziehung zwischen Schulleitern und Lehrern in dominanter Weise von den Anforderungen und Wirkungen der formalen Struktur geprägt. Dadurch tritt die Funktionalität der informalen Struktur der Schule zurück; diese begründet sich in der Befriedigung eines Bedarfs an individuellen Handlungsmöglichkeiten der Lehrer, also in Ideen, Motivationen und in Engagement für pädagogische Problemlösungen.

Die Dominanz der formalen Struktur bewirkt, daß sich die Koordination von Handlungen zwischen Lehrern wie auch zwischen der Schulleitung und Lehrern nach dem Muster bloßer Sachrationalität und des persönlichen Vorteils (strategische Interaktion) realisiert. Der Umgang zwischen den Beteiligten folgt in starkem Maße isoliertem und auf Hierarchie eingestelltem Denken und Tun. Dabei hat die Arbeit im ursprünglichen Sinne des Wortes den Charakter eines Dienstes nach Vorschrift.

Der Schulleitung fällt die Aufgabe zu, die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer positiv emotional zu binden und sie zur Aufgaben-, Problem- und Konfliktbewältigung kooperativ zusammenzuführen.

Denn aus organisationspädagogischer Sicht vermag die Schule nur dann ihre Qualität zu verbessern, wenn die Mitglieder der Schule über Verständigung (kommunikative Interaktion) miteinander kooperieren (Wissinger 1991).

Kooperation ist aber nicht gleich Kooperation, und Verständigung als Kooperationsmechanismus verweist auf Kommunikation als Medium (jeglicher) sozialer Interaktion. Heinz Rosenbusch (1991) hebt darauf ab, daß Kommunikation auf dem Code "Sprache" basiert, die sowohl verbal als auch nonverbal real wird. Kommunikation ist nicht, wie auch die formalen Strukturen der Schule nahelegen könnten auf ewig festgelegt und statisch, sondern situativ und dynamisch. Sie kann ganz unterschiedliche Qualität durch die Teilnehmer entfalten und im negativen Extremfall ist sie gestört.

Erfahrung beinhaltet, daß Schulleiter und Lehrer, Schulleitung und Kollegium, Kollegen unter Kollegen oft genug aneinander vorbeireden, einander verletzen, sich gegenseitig konfrontieren, ohne daß sie es merken (wollen).

Wenn man davon absieht, daß sich jeder in der Kommunikation mit anderen immer wieder selbst beobachten und kritisch prüfen muß, so müssen Schulleiterinnen und Schulleiter in allen denkbaren Situationen schulischer Kommunikation sensibel sein für die Bedürfnisse und Anliegen der einzelnen und der Gruppen. Sie müssen "alle" und "alles" balancieren. Dabei kommt es darauf an, ganz besonders auf die nonverbalen "Botschaften", die Botschaften der Körpersprache der Kolleginnen und Kollegen zu achten, weil sie in jedem Falle Aufschluß darüber geben, ob man den anderen verstanden hat oder nicht. Verstehen ist schwieriger, als wir landläufig meinen, nonverbale Signale können einen verbal geäußerten Inhalt in sein Gegenteil verkehren. Mißverständnisse und Konflikte entstehen aus Fehlinterpretationen und Fehlverhalten; sie können die Dynamik eines *circulus vitiosus* annehmen. Insofern kommt es darauf an, daß Schulleiterinnen und Schulleiter ein Kommunikationsarrangement möglich ma-

chen und fördern, daß die Grundregeln gelingender Kommunikation berücksichtigt und auf Kooperation setzt (Rosenbusch 1991).

Nicht zuletzt ist gelingende Kommunikation gesundheitsrelevant, wie Georg Hörmann (1990) betont. Zwischenmenschliche Beziehungen in der Schule, ja das soziale Klima bergen ebenso wie die unmittelbar sachlichen Anforderungen der Arbeit Risikokonstellationen, die Streß erzeugen. Dasjenige Quantum an Streß, das zum alltäglichen Leben gehört und wie ein Schutzwall gegen Langeweile und Trägheit wirkt, ist der "Eu-Streß". Begrüßenswert ist diese aktivierende Funktion von Herausforderungen. "Dis-Streß" heißt dasjenige Bündel von Stressoren, das eine Bedeutung als krankmachender Faktor hat. Was nun "Eu-Streß" oder "Dis-Streß" in einer aktionsgeladenen Situation ist, läßt sich nicht von vornherein verbindlich sagen.

Vielmehr gilt, daß Menschen in Abhängigkeit von persönlichen Bewertungen, Vorstellungen und Erwartungen, in Abhängigkeit von Fähigkeiten und Kenntnissen und geprägt vom individuellen Verlauf ihrer Lerngeschichte auf die gleichen Stressoren ganz unterschiedlich reagieren (Hörmann 1990). Von hier aus gesehen hat die Schulleitung für eine Arbeitsatmosphäre zu sorgen, die auf "Dis-Streß" bei Kolleginnen und Kollegen auffangend zu reagieren erlaubt. Kooperation als Grundmuster der Kommunikation ist in der Schule unter dem Gesichtspunkt der Prävention daraufhin zu prüfen, inwieweit sie krankheitsfördernde Stressoren zu entschärfen und zur Vermeidung von Mißbehagen, Rückzug oder innere Emigration bei Lehrerinnen und Lehrern wie bei Schulleitern selbst beizutragen vermag.

6. TEAMARBEIT GEFORDERT

Der Schulleiter und die Schulleiterin ist nicht Agent des Wandels, wenngleich an ihnen vorbei kein Wandel zu realisieren ist. Teamarbeit wird mehr denn je auch für die Schulleitung relevant, wie Versuche an sogenannten "Site-Based-Management Schools" (SBM Schools) in den USA begründet werden.

"Site-Based-Management" (standortbezogenes Management) steht, wie Ames & Russel (1990) erklären, für eine Reformidee der Organisationsstruktur der Schule. Seine zentrale Komponente ist eine schulische Führungsstruktur, die ganz und gar darauf aufbaut, daß die von Lehrern getroffenen Entscheidungen den Ausschlag geben. Der Prozeß der Entscheidungsfindung innerhalb dieser Struktur kann viele Themen beinhalten, einschließlich des Schulbudgets, des Lehrplans und spezifischer Faktoren des Unterrichts. Für viele amerikanische Schulen repräsentieren diese gemeinsamen Entscheidungsprozesse eine gänzliche Absage an eher hierarchisch strukturierte Systeme der Schulaufsicht. In einer SBM-Schule jedenfalls arbeiten kooperative Teams bestehend aus Verwaltungsbeamten, Lehrern und manchmal auch Eltern und Schülern zusammen. Sie lösen Probleme, bewältigen Aufgaben und übernehmen in der Tat die Führungsfunktion der Schule.

Das Problem der organisatorischen Umstrukturierung versucht der Teamführungs-Ansatz zu lösen. "Instructional-Team-Leadership" heißt das Gegenmodell zu einer Schulleitung, die ihre Funktion und Rolle auf die der Admini-

stration reduziert. Entsprechend überschreitet die Teamführung die Praxis administrativ verengter Schulleitung und wendet sich der pädagogischen Problemlösung zu, die nur durch die Aktivierung, Koordinierung und Fortbildung aller real werden kann.

Mit ähnlicher, d.h. mit problemlösender Intention dürfte in Deutschland der Gedanke der "kooperativen Führung" zur Debatte gestellt werden (Wissinger 1991), der sich, wie Kurt Aurin (1991) zeigt, in den folgenden Bereichen der institutionellen Problemlösung realisieren könnte. Dabei sind drei Schwerpunkte kooperativen Interagierens herauszustellen:

1. "Pädagogischer Erfahrungsaustausch über Schüler und deren Probleme",
2. "Didaktisch-unterrichtliche Zusammenarbeit und Abstimmung",
3. "Förderung verantwortlicher Mitwirkung von Schülern, ihrer sozialen Erfahrungen und der Verknüpfung der Schule mit ihrer Umwelt" (Aurin 1991).

Eine Reihe von Studien weisen Förderungswirkungen bei Schülern aus, die ohne die Kooperation von Lehrern nicht zustande gekommen wären. Allerdings stehen der Kooperation in der faktischen Schule Hemmnisse entgegen. Da ist zum einen das stärker verwaltungs- und nicht pädagogisch orientierte Verständnis von Schulleitung. Nicht kooperationsförderlich ist auch das Schul- und Berufsverständnis, das sich nur auf das Abhalten von Fachunterricht bzw. auf den Unterricht in der "eigenen Klasse" erstreckt. Es kommt hinzu, daß die Möglichkeiten freier Gestaltung, die innerhalb eines gesetzten Rahmens Schulleitern und Lehrern gegeben sind, mangelhaft genutzt werden (Aurin 1991).

7. SCHULENTWICKLUNG DURCH ORGANISATIONSENTWICKLUNG

Schulentwicklung realisiert sich durch Organisationsentwicklung (im Sinne einer Methode). Organisationsentwicklung bindet alle Beteiligten und macht sie zu Akteuren in einem Entwicklungsprozeß, der auf Motivation und auf Kooperation zwischen der Schulleitung und den Lehrern angewiesen ist.

Organisationsentwicklung ist Programmplanung. Programmentwicklung beruht technisch gesehen auf der Erstellung von Ablaufprogrammen. Mit Visualisierungstechniken geht es darum, zeitlich-logische Abfolgen von Tätigkeiten zu erfassen sowie umfassend kleinteilige und kleinschrittige Teilaufgaben und Vorgänge aufzulisten.

Dadurch erhält man einen Überblick über Art, Umfang und Aufwendigkeit eines Programms. Ablaufprogramme sind mit anderen Worten Verfahren kooperativer Planung. Dem Kollegium bzw. den Planungsbetroffenen dienen sie dazu, das "Ob" und "Wie" pädagogischer Maßnahmen zu beantworten.

Programmplanung ist kooperative Prozeßplanung. Sie beruht auf drei Phasen: a) Bewußtmachen, b) kritisches Einschätzen, c) Weiterentwickeln. Die US-amerikanische Literatur nennt a) Initiation, b) Implementation, c) Inkorporation.

Für die durchgängig zu praktizierende Kooperation ist nun die Mitwirkung wichtiger als technische Perfektion. Für große Gremien sind mehrere Planungsteams oder Projektgruppen und eine Steuerungsgruppe einzurichten. In letzterer sollen alle wichtigen Interessen, Fraktionen und dergleichen der Schule repräsentiert sein. Planung und Ausführung gehören zusammen.

Die Implementation entscheidet über die Gestaltung. Sie ist das Kernstück der Programmplanung. Es ist die Frage zu beantworten, "wie Verwaltung und Lehrer, Politiker und Wissenschaftler in allen Phasen des Wandels vor oder in Schulen zusammenwirken (müssen), damit das geschieht, was nötig ist" (Rolff 1991, S.8). Weil nichts so verwirklicht wird, wie es der Plan vorsieht, ist die Implementationstreue hochzuhalten. Eine hohe Implementationstreue wird unter zwei Voraussetzungen erreicht: Zum einen sind die (zumeist nicht widerspruchsfreien) Ziele zu klären und zu vereinbaren - Zielbestimmung und Diskussion allein ergeben keinen Sinn. Zum anderen sollte man für die Konflikte in der Gruppe sensibel sein und sie möglichst vor der Planverwirklichung austragen. Sie machen deutlich, was bislang noch unklar war, und ihre Bewältigung ist positiver Bestandteil des Implementationsprozesses selbst. Wichtig ist für den gesamten Organisationsentwicklungsprozeß, soviel wie möglich zu explizieren und die Komplexität so klein wie möglich zu halten.

Schulgestaltung durch Organisationsentwicklung setzt denn auch sinnvollerweise dort an, wo Mißstände am augenfälligsten sind, wo die Organisationsmitglieder ihre größten Stärken sehen, wo kurzfristige, sichere und sichtbare Erfolge zu erwarten sind. Sie bekommt nur dadurch ihre Chance, daß sie von der Mehrheit der Organisationsmitglieder gewollt ist, zumindest aber ertragen werden kann.

In jedem Falle ist die Schule als Gesamtheit zu berücksichtigen. Das gelingt nur dann, wenn das ganze Kollegium eine gemeinsame Zielbestimmung vornimmt und in einer Mehrzahl von Teams kooperiert. In der Praxis zeigt sich dabei immer wieder, daß ohne die Unterstützung des Schulleiters Erneuerungsprozesse keine Chance auf Realisierung haben.

RÜCKBLICK

Im Rückblick auf die in sieben Punkten zusammengetragenen Ergebnisse soll von uns das Folgende nachgetragen werden.

Wenn sich das Thema der Tagung auf die Schule aus der Sicht der Schulforscher, Schulleiter und Lehrer konzentrierte, so sollen weder die Betrachtung der Schule aus der Sicht der Schüler, noch deren Vorschläge zur Verbesserung als unwesentlich beiseite gelassen werden. Schüler leben und arbeiten in der Schule. Damit sie dies gut können, ist es nötig, dass die Professionals ihre Sorgen und Nöte, ihre Freuden und Spässe, ihre Stärken und Schwächen, ihre Bedürfnisse und Wünsche kennen, verstehen und in der Lage sind, die Kinder und Jugendlichen in die Planung, Gestaltung und Entwicklung ihres Lebens einzubeziehen.

Die Verbesserung der Schule "von innen" heraus ist auf Motivation und Kooperation unter Lehrern, unter Schulleitung und Lehrern sowie unter Schul-

aufsicht, Schulleitung und Lehrern angewiesen. Verbesserung reduziert sich dabei weder auf die Definition der zentralen, aber nicht exponierten Rolle der Schulleitung, noch auf die funktionsspezifische Aus- und Weiterbildung der Professionals. Eine von den Herausforderungen und Problemen der Schule her getragene Reform der Schule soll keinesfalls hinter die begründete Position von Furck (1969) zurückfallen. Die Anliegen der in den 60er und 70er Jahren begonnenen Reform müssen unter den veränderten Bedingungen nüchtern und kritisch im Auge behalten werden (vgl. Hentig 1981). Insofern ist die Betonung der Rolle und Funktion des Schulleiters, die Hervorhebung seiner Verantwortung als Ansprechpartner und Moderator von schulischer Verbesserung kein Plädoyer, die Massnahmen der Schulentwicklung hierauf zu beschränken.

Vernünftige Selbständigkeit von Schule ist das alte und neue Stichwort für die Ordnung des Verhältnisses zwischen Staat, Schule und Schulträger. Auch hier ist Zusammenarbeit gefordert mit dem Ziel, die Flexibilität der Entscheidung und die Intelligenz jeder einzelnen Schule zu erhöhen. Schulentwicklung kann auf die Unterstützung der Bildungspolitik nicht verzichten.

Literatur

- Ames, R. & Ames, C. (1990): *Cooperation Between Principals and Teachers in American Schools: Team Leadership and its Impact on Student Motivation and Learning*. MS, University of Illinois at Urbana-Champaign. / Aurin, K. (1991): *Kooperation zwischen Lehrern in ihrer Auswirkung auf die Erziehung der Schüler*. In: Wissinger, J. & Rosenbusch, H.S. (Hrsg.) / Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990): *Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soest: Soester Verlagskontor. / Furck, K.-L. (1969): *Innere oder äußere Schulreform?* In: Fürstenau, P., Furck, K.-L., Müller, C.W., Schulz, W. & Wellendorf, F.: *Zur Theorie der Schule*. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz, S. 115-133. / Hentig, H. v. (1981): *Aufwachsen in Vernunft. Kommentare zur Dialektik der Bildungsreform*. Stuttgart: Klett-Cotta. / Hörmann, G. (1990): *Gesundheitsbezogene Aspekte schulischer Kooperation*. MS, Otto-Friedrich-Universität Bamberg. / Liebel, H. (1991): *Motivieren durch Kooperieren*. In: Wissinger, J. & Rosenbusch, H.S. (Hrsg.) / Rolff, H.-G. (1991): *Schulgestaltung durch Organisationsentwicklung - Schulleitungen als "Agenten" des Wandels*. In: Wissinger, J. & Rosenbusch, H.S. (Hrsg.) / Rosenbusch, H.S. (1991): *Kooperation als Einladung gemeinsam Schule zu gestalten - Kommunikationsstrukturen und ihre Wirkungen im dienstlichen Verkehr der Schule*. In: Wissinger J. & Rosenbusch, H.S. (Hrsg.) / Steffens, U. (1991): *Kooperation in Kollegien und Schulqualität. Empirische Befunde aus der Konstanzer Schulforschung*. In: Wissinger, J. & Rosenbusch, H.S. (Hrsg.) / Vogel, J.P. (1990): *Kooperationsmöglichkeiten an Schulen in freier Trägerschaft*. MS, Berlin. / Wissinger, J. (1991): *Handlungsstrukturen der Mitarbeiterführung*. In: Wissinger, J. & Rosenbusch, H.S. (Hrsg.) / Wissinger, J. & Rosenbusch H.S. (1991): *Motivation durch Kooperation*. Schulleiter-Handbuch Band 58. Braunschweig: SL Verlag.

DIE FÜHRUNG EINER SCHULE

Rolf Dubs

Der Autor, Gründer und Leiter des Instituts für Wirtschaftspädagogik und derzeit Rektor der Hochschule St. Gallen, räumt der Schule zwar eine Eigengesetzlichkeit ein, vertritt und belegt in diesem Artikel jedoch die Auffassung, dass eine zeitgemässe Schulführung vom modernen Unternehmensmanagement lernen kann. So soll eine wirksame Führungslehre der Schule alle Massnahmen umfassen, die nötig sind, damit eine Schule die ihr von aussen vorgegebenen und die selbst gesetzten Ziele effizient erreichen und die Zielerreichung kontrollieren kann. Hiefür bedarf es einer klaren Führungsstruktur und schriftlich festgehaltener Führungsleitlinien. Der Autor gibt konkrete Hinweise, wie diese Papiere für eine moderne Schulführung formal zu differenzieren und inhaltlich zu gestalten sind. (Red.)

1. DIE FÜHRUNG EINER SCHULE FOLGT EIGENEN GESETZEN

Vor allem seit die Budgets im Bildungswesen knapper geworden sind, fordern politische Behörden nicht selten eine effizientere Schulführung, und sie sähen am liebsten die Uebernahme von wirtschaftlichen Führungsprinzipien in die Schule. Seit langem, aber erst recht seit ich selbst eine Hochschule führe, verrete ich die Auffassung, dass Schulen nicht gleich geleitet werden können wie Unternehmungen. Dies ist auf wenigstens vier wesentliche Unterschiede zurückzuführen: (1) Lehrkräfte haben ihre eigenen Persönlichkeitsprofile, die - ob zu Recht oder zu Unrecht bleibe dahingestellt - stark individualistisch geprägt sind und grosse Freiheitsräume beanspruchen. Deshalb reagieren sie - auch auf moderne - Führungsphilosophien und Managementprinzipien eher schlecht. (2) Da der Erfolg einer Lehrkraft oder gar einer Schule im Alltag kaum zu messen ist, fehlen - im Gegensatz zur Wirtschaft - im schlechten Fall echte Möglichkeiten, um Verbesserungen über Führungs- und Managementmassnahmen durchzusetzen. (3) Die institutionelle Position des Schulleiters oder der Schulleiterin ist eher schwach, weil er oder sie als "Primus Inter Pares" gesehen wird und nur über schwache Möglichkeiten zur wirklichen Durchsetzung seiner oder ihrer Absichten und kaum über Sanktionsmöglichkeiten verfügt. (4) Deshalb ist es auch durchaus möglich, dass die Lehrkräfte einen Schulleiter oder eine Schulleiterin durch destruktives Verhalten scheitern lassen können.

Diese Unterschiede müssen in der Schule zu andern Führungsphilosophien und Managementprinzipien als denjenigen der Wirtschaft führen. Das bedeutet aber in keiner Weise, dass die Schulen aus der modernen Unternehmensführungslehre (Managementlehre) nichts gewinnen und übernehmen könnten. Das Gegenteil ist der Fall, aber es drängt sich ein umfassender Adaptionsprozess der unternehmerischen Prinzipien auf die Schule auf.

2. BEGRIFFLICHE GRUNDLAGEN

Bis heute hat sich noch keine eindeutige Terminologie durchgesetzt. Meistens wird von "Schulmanagement" gesprochen, was aber bei vielen Lehrerinnen und Lehrern auf Ablehnung stösst, weil sie nicht "gemanagt" sein wollen. Selbst folge ich dieser Auffassung nicht, aber ich differenziere etwas stärker (vergl. Abbildung 1).

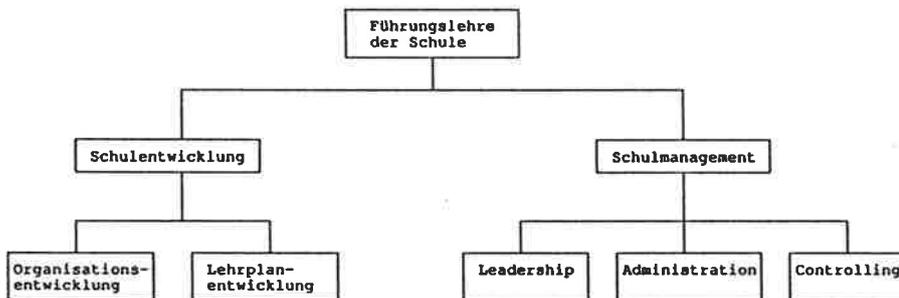


Abb. 1: Gliederung einer Führungslehre der Schule

Die Führungslehre der Schule umfasst alle Massnahmen, die nötig sind, damit eine Schule die ihr von aussen vorgegebenen Ziele und die sich selbst gesetzten Ziele effizient erreicht. Entgegen einer verbreiteten Meinung in der Lehrerschaft, ist das Effizienzkriterium sowohl aus pädagogisch als auch aus führungsmässiger Sicht bedeutsam, denn die Schweiz kann sich angesichts ihrer immer schwächeren Stellung in der Welt gar nichts mehr anderes leisten, als mit einem optimalen Mitteleinsatz die Jugendlichen in vielgestaltiger Weise auf die Lebens- und Berufsbewältigung vorzubereiten. Traditionalismen verfallene Schulstrukturen und überalterte Lehrpläne mit hohem Mitteleinsatz sind zwar bequem, behindern aber jeden Fortschritt.

Um zu einer effizienten Schule zu gelangen, bedarf es zunächst einer systematischen *Schulentwicklung*. Ihr Ziel ist es, mittels Diagnosen und gezielter Interventionen einen angestrebten neuen Zustand des gesamten Schulsystems oder einer einzelnen Schule zu erreichen. Sie ist also ein langfristiger, kontinuierlicher, dynamischer und planmässiger Analyse-, Problemlöse-, Erneuerungs- und Lernprozess, der sich auf ein Schulsystem, eine Schule, einzelner ihrer Bestandteile und auf die zwischen ihnen bestehenden Beziehungen erstreckt. Bei der *Organisationsentwicklung* steht die organisatorische Seite der Schule, bei der *Lehrplanentwicklung* der Lehrplan im Vordergrund, wobei in diesen Gebieten wiederum starke Wechselwirkungen bestehen. Dies sei an einem Beispiel verdeutlicht: Wenn eine Schule über eine stark traditionelle Organisation verfügt, die sich nur an Verwaltungsabläufen orientiert, lassen sich Lehrplanreformen weit weniger gut verwirklichen, als wenn die Organisation dynamisch gestaltet wird und Bedürfnissen des Lehrplans Rechnung trägt. Angesichts der vielen Auflagen, die von aussen an die Schule herangetragen werden, genügt aber die Schulentwicklung für sich allein nicht. Sie bedarf auch eines systematischen *Schulmanagements*, das sich mit den Aufgaben der alltäglichen Organisation, Führung und Verwaltung der Schule beschäftigt. Entgegen einer immer wieder aufkommenden Meinung, genügt für den Erfolg einer guten Schule die langfristige (strategische) Entwicklung allein nicht, sondern es bedarf einer genügend klaren Organisation und Struktur für die alltägliche Führungsarbeit und die Arbeitsabläufe innerhalb der Schule (operative und dispositive Führung der Schule). Die Ausgestaltung der operativen und dispositiven Führung hat indessen den eingangs erwähnten Eigenarten der Schule Rechnung zu tragen und darf nicht unbesehen aus der Wirtschaft übernommen werden. Das Schulmanagement gliedere ich in drei Bereiche auf: Erstens die Führung durch den Schulleiter oder die Schulleiterin, die als *Leadership* bezeichnet wird, um dadurch zum Ausdruck zu bringen, dass eine Schule nicht nur verwaltet, sondern mit Visionen geführt werden muss. Der zweite Bereich umfasst die ganze *Administration*, bei der es um eine zweckmässige Ausgestaltung aller Verwaltungs- und Arbeitsabläufe innerhalb der Schule geht. Der dritte Bereich umfasst das *Controlling*, d.h. die Effizienz-Ueberwachung aller Aktivitäten innerhalb einer Schule. Bislang hat man diesem Bereich noch kaum Beachtung geschenkt, weil immer noch die falsche Auffassung herrscht, die Leistungen einer Schule und ihrer Mitglieder liessen sich nicht beurteilen. Solange solche Meinungen vorherrschen, wird sich das System Schule nicht verändern, weil kein Feedback vorhanden ist. Mit dem Controlling soll dieser Mangel überwunden und die Schule in einen aufbauenden Prozess positiver Rückkopplungen gebracht werden: Schulentwicklung aufgrund von Visionen,

die den Umweltveränderungen Rechnung tragen → darauf ausgerichtetes Schulmanagement → Controlling, das den Feedback für die weitere Schulentwicklung bringt → Anpassungen im Schulmanagement, usw.

3. DER RAHMEN EINER MODERNEN SCHULFÜHRUNG

Heute ist es so, dass Schulleiterinnen und Schulleiter 80-90 % ihrer Arbeitszeit für das Schulmanagement brauchen und für die viel wichtigere Aufgabe der Schulentwicklung nur noch 10-20 % ihrer Zeit verfügbar haben. Dafür sind mehrere Ursachen verantwortlich. Zunächst wird der Schulleiter durch administrative Aufgaben, Statistiken und Vernehmlassungen für die vorgesetzten Behörden immer stärker gefordert. Dafür sind Fehlentwicklungen in der Politik und in der öffentlichen Verwaltung verantwortlich, indem statt mit Zielvorgaben geführt kleinlich verwaltet und unzweckmässig überwacht wird (die Finanzkontrolle wird - wahrscheinlich ungewollt - zum Machträger in der Verwaltung). Zweitens fordern die Partner der Schulleitung (Behörden, Lehrerschaft, Eltern, Schülerinnen und Schüler) eine immer intensivere Kommunikation mit ihr, so dass sie zeitlich überfordert wird. Drittens werden die administrativen Arbeitsabläufe zunehmend komplizierter. Und schliesslich verschulden die Schulleiterinnen und Schulleiter diese Ueberlastung zu einem guten Teil auch selbst, weil sie oft die Kraft oder den Mut nicht haben, für ihre Führung der Schule einen klaren Rahmen zu setzen. Darunter sind einige wenige Papiere zu verstehen, die - in einem Schulhandbuch zusammengefasst - die Struktur der Schule und deren Prinzipien für die Führung unmissverständlich festlegen. Auf diese Weise wird Klarheit über die Ziele der Schule, deren Organisation und ihrer Arbeitsabläufe sowie über die Führungsphilosophie geschaffen. Die Entwicklung eines solchen Handbuches ist sehr zeitaufwendig, weil es nicht diktiert, sondern im Rahmen der Organisationsentwicklung als Prozess innerhalb der Schule zu erarbeiten ist. Zudem stellt sich die Lehrerschaft oft gegen eine solche Absicht, weil sie um ihre Individualitäten und Freiräume fürchtet. Solche Äengste sind indessen unbegründet, denn im Rahmen der Organisationsentwicklung bestimmen die Lehrkräfte selbst, wie sie sich den Rahmen setzen und welche Freiräume sie sich festigen wollen. Im weiteren muss es nicht so sein, dass führungsmässige Regelungen und die Organisation von Arbeitsabläufen zur Bürokratie und zu Freiheitsberaubungen führen. Richtig gestaltet und gehandhabt, tragen sie wesentlich zur Arbeitsentlastung bei. Dies sei am Beispiel von Formularen verdeutlicht. Oft wird behauptet, Formulare trügen zu einer Ueberadministration bei ("Von der Wiege bis zur Bahre schreibt der Schweizer Formulare"). Tatsächlich können aber gut konzipierte Formulare Arbeitsabläufe vereinfachen (man muss keine Briefe mehr schreiben), die Abläufe sicherstellen (man sieht, wie eine Aufgabe gelöst wird) und die Terminkontrolle vereinfachen (das Formular wird kurz vor Termin zugestellt und kann ohne grossen Aufwand ausgefüllt und zurückgesandt werden). Insgesamt treten wir dafür ein, dass jede Schule für die Führung einige Grundlagenpapiere schafft, die folgenden Zwecken dienen:

- Schaffen einer Unité de doctrine, die für die Schulentwicklung, die Effizienz der Schule und das Schulklima förderlich ist.

Schulleitung und Schulentwicklung

- Verbesserung der Kommunikation unter allen Beteiligten dank klarer Vorstellungen über die Zukunft und die Ziele der Schule.
- Schaffung eines klaren Rahmens für das Management der Schule (Erleichterung der Arbeit ohne Beschränkung der Freiräume und ohne Beschneidung der Individualitäten).

Abbildung 2 zeigt ein mögliches Konzept von Papieren, welche die Führung der Schule prägen sollen. Im Rahmen dieses kurzen Beitrages lassen sich die einzelnen Papiere leider nicht ausführlich darstellen und begründen. Einige Hinweise müssen genügen.

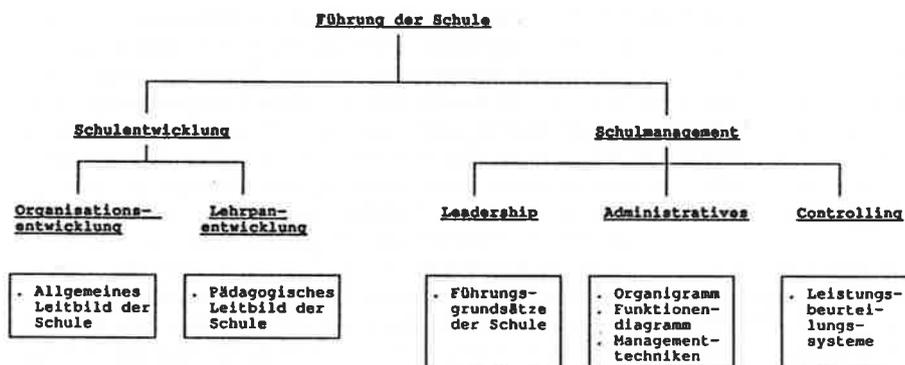


Abb. 2: Papiere für eine moderne Schulführung

Das *allgemeine Leitbild* beantwortet folgende Fragen: Welche Ziele strebt die Schule an, und welche Aufgaben will sie erfüllen? Wie will sich die Schule organisieren, damit sie dem ständigen Wandel gerecht und ein gutes Schulklima erreicht wird? Von welchen Grundsätzen lässt sich die Schule bei der Erfüllung ihrer Aufgaben leiten? Das *pädagogische Leitbild* klärt folgende Fragen: Welche menschlichen Werte legt sich die Schule zugrunde? Welche pädagogischen Anliegen will sie verwirklichen? Auf welchem Weg will sie die menschlichen und pädagogischen Ziele erreichen? Dringend nötig sind Führungsgrundsätze, in denen geklärt wird, wie Führung in der Schule verstanden wird. Auf diese Weise lassen sich Missverständnisse über die Rolle der Schulleitung im Interesse des Ganzen vermeiden. Dazu kann auf gute Forschungsergebnisse zurückgegriffen werden, die zeigen, welche Verhaltensweisen Schulleitungen an guten Schulen ihrer Führung zugrundelegen: Klare Zielvorstellungen über die Schulentwicklung, die von der Lehrerschaft gemeinsam erarbeitet und von der Schulleiterin oder vom Schulleiter zielstrebig verwirklicht und durchgesetzt werden; gutes Empfinden dafür, was gemeinsam erarbeitet und was unmittelbar verfügt werden kann; starke Betonung der Leistungsbereitschaft von Lehrern und Lehrerinnen und Schülern und Schülerinnen mit regelmässiger, offener Evaluation; hohe Verfügbarkeit, insbesondere für Lehrer und Lehrerinnen und - etwas abgeschwächt - für Schüler und Schülerinnen, wobei vor allem ein unterstützendes Verhalten für das Schulklima von stark positiver Wirkung ist; hohe positive Erwartungen an Lehrer und Lehrerinnen und Administration mit positivem Feedback bei Erfolg und Richtigstellung bei Mängeln; gutes Problemlöseverhalten mit klaren, konsistenten und immer wieder gut begründeten Entscheidungen. Sehr negativ auf das Klima und den Erfolg einer Schule wirken sich aus: häufige Teamsitzungen ohne konkrete Ergebnisse oder mit unechten Formen von Mitbestimmung (man kann mitwirken, aber es werden immer wieder andere Entscheidungen getroffen).

Interessanterweise scheinen Schulleiter und Schulleiterinnen, die ihre Probleme nur als "Politiker/Politikerinnen" (dauernder Ausgleich über sorgfältig erarbeitete Kompromisse) oder nach dem "Human-Relation"-Ansatz lösen wollen (Betonung der menschlichen Aspekte unter Vernachlässigung von klaren Zielvorstellungen), langfristig weniger erfolgreich zu sein und auch mehr Mühe mit einem guten Schulklima zu haben, als jene, die in menschlich korrekter und offener Form sehr zielstrebig und durchsetzend führen.

Angesichts solcher Erkenntnisse lässt sich nun auch der Wert von Managementtechniken in der Schulführung beurteilen. Sinnvolle Mitwirkung der Lehrerschaft bei Entscheidungen in Schulangelegenheiten, zu verwirklichende Ziele im unterrichtlichen und administrativen Bereich und ein grosses Mass an Freiheit, die aber nicht in Zügellosigkeit ausartet, lassen sich besser verwirklichen, wenn der Schulleiter oder die Schulleiterin bewusst Managementtechniken einsetzt: Gute Sitzungstechnik, um die Teamarbeit effizienter zu machen; Projektmanagement, um Innovationen zielstrebig und unter Mitwirkung der Lehrerschaft zu verwirklichen; Delegationsregeln, damit Freiräume klar umschrieben sind, so dass sich ein Lehrer oder eine Lehrerin wirklich entfalten kann; Problemlösetechnik, damit gute Lösungen getroffen werden; Organisationsstruktur, damit jedes Mitglied der Schule in eine Struktur eingebettet ist, die Sicherheit gibt, aber nicht einengt, usw.

Schliesslich sei auf die Wichtigkeit des Controlling verwiesen, wobei Leistungsbeurteilungssysteme für Lehrkräfte, die nicht Kopien der wirtschaftlichen oder militärischen Qualifikationssysteme sein dürfen, sondern den Eigenarten der Schule Rechnung tragen müssen, kurzfristig im Vordergrund stehen. Es sei auf meine Vorschläge zu dieser Thematik verwiesen.

4. FORDERUNG AN EINE MODERNE SCHULFÜHRUNG

Für alte Lehrkräfte, die eine solche Formalisierung der Schulführung fürchten, sei deutlich erwähnt, dass nicht die Papiere, sondern die dahinterstehende Vision und Kultur das Entscheidende und nicht das Ergebnis, sondern der Entwicklungsprozess das Prägende sind. Deshalb mögen die folgenden Leitsätze das Wesentliche zusammenfassen:

1. Wesentlich sind die Visionen, die Kultur und die Struktur der Schule. Deshalb ist sowohl auf zukunftssträchtige Innovationen und menschliche Beziehungen aller Beteiligten an der Schule, als auch auf eindeutige organisatorische und administrative Strukturen und Gestaltungsformen zu achten.
2. Die Lehrerschaft braucht Führung und Entfaltungsmöglichkeiten. Deshalb muss die Schulleitung unmissverständlich führen. Gleichzeitig hat sie aber alle Beteiligten fortwährend zu ermuntern, Initiativen aller Art zu ergreifen.
3. Die Schulleitung muss an alle Beteiligten hohe Erwartungen stellen, dies aber in einer für sie akzeptablen und angenehmen Form tun. Deshalb hat sie unmissverständlich Ziele zu setzen; gleichzeitig muss sie dafür sorgen, dass diese Ziele von allen getragen werden.
4. Die Schulleitung hat in jeder Hinsicht eindeutige Voraussetzungen zu schaffen. Gleichzeitig muss sie aber allen Beteiligten zuhören können. Forderungen stellen und Kritik entgegennehmen müssen zur Selbstverständlichkeit in der Schulführung werden.

Literatur

Norman J. Boyan (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration*, White Plains 1988: Longman Inc. / Rolf Dubs, *Qualifikationen für Lehrkräfte. Ziele, Probleme, Grenzen und Möglichkeiten*, in: Schweizerische Zeitschrift für Kaufmännisches Bildungswesen, Basel 1990, Heft 4, S.115-140. / Fred C. Lunenburg/Allan C. Ornstein, *Educational Administration, Concepts and Practices*, Belmont 1991: Wadsworth Publishing Company. / Marten Shipman, *In Search of Learning. A New Approach to School Management*, Oxford, 1990: (Basil Blackwell Ltd.).

"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 LehrerInnenschaft 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 öftern noch Mühe haben. Sie sind anders konditioniert und bleiben ihren je unterschiedlichen Rollen als Vermittler und Rezipienten von Wissen verhaftet.

Dieses Verharren in eingepprägten 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.

Schulleitung und Schulentwicklung

Aufgabe einer Schulleitung ist es, dafür besorgt zu sein, dass die gültigen Rahmenbedingungen und Rechtsvorschriften respektiert werden. So steht in der obenerwähnten 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 doppeitem 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 Vereinzelung und lassen LehrerInnen in gleicher Weise wie die SchülerInnen in ihren fixierten Rollen verharren. Offener könnte der Umgang an der Schule sein, schlossen 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 der 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 Mitreden 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 initiative 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 Äengste 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 angesicht 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.

SCHULLEITUNG UND SCHULENTWICKLUNG

Willi Eugster

Seit 1987 trifft sich eine Gruppe von fünf Mittelschulrektoren regelmässig zum Gespräch. Aus diesem Fundus von Reflexion und ausgewerteter Erfahrung schöpft Eugster, Initiant der Gruppe und Rektor der Appenzell-Ausserrhodischen Kantonsschule Trogen in seinem persönlich gefärbten und auf den eigenen Mittelschulalltag bezogenen Beitrag.

War es anfangs das Phänomen "Schulklima", das im Brennpunkt der Diskussion in der wbz-Arbeitsgruppe stand, so wurde, wie der Autor berichtet, die Sichtweise zusehens "systemischer": das Selbstverständnis der Schulleiter wandelte sich in Richtung der Anregung von Schulentwicklungen und des Ausbaus einer Schul- und Lernkultur. Eugsters Bericht zeigt, wo jüngere Mittelschulleiter der 90er Jahre "der Schuh drückt". In einem Kernabschnitt beschreibt der Autor sechs Ansatzpunkte (Strategien) zur Schulentwicklung, die er an seiner Schule mit positivem Erfolg angewendet hat. (Red.).

1. VORBEMERKUNG

Schulleitung, Trinkwasserleitung, Abwasserleitung, Ableitung, Starkstromleitung - man muss die Verwandtschaft kennen! An meiner Türe steht allerdings "Rektorat". Gemeint ist der Raum, in dem sich der Rektor aufhält. Zu gewissen Zeiten soll da kaum jemand freiwillig eingetreten sein...

Als Vorbemerkung ein Wort zur Objektivität und Legitimität meiner Aussagen. Weil ich selbst täglich die Funktion des Schulleiters zu leben genötigt bin, sind die Ausführungen subjektiv, d.h. eng mit meinen persönlichen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten verknüpft. Eine gewisse Legitimation für meine Aussagen schöpfe ich aus der Tätigkeit der Arbeitsgruppe "Schulklima". Diese Arbeitsgruppe der Weiterbildungszentrale in Luzern besteht seit 1987. Sie setzt sich aus fünf Schulleitern zusammen und trifft sich fünf- bis sechsmal im Jahr zu einem eingehenden Gedanken- und Informationsaustausch. Ihre Kenntnisse und Erfahrungen flossen in zwei Fortbildungskursen für Schulleiter und Gymnasiallehrer(innen) ein. In einem Artikel mit dem Titel "Schulklima", abgedruckt im *Gymnasium Helveticum* 2/91, wurde ebenfalls von den gewonnenen Einsichten berichtet. Die Arbeitsgruppe verstand ihre Tätigkeit nicht als wissenschaftliche Arbeit; sie hat weder eine fundierte Theorie noch ein Modell für die Schulführung entwickelt. Dafür ist sie integrierender Bestandteil der Schulleitertätigkeit.

2. DIE ARBEITSGRUPPE ALS MOTOR

Ihre Existenz verdankt die Arbeitsgruppe einem Unbehagen mit vielen Wurzeln. Vom Bildungseifer der siebziger Jahre war in den achtzigern wenig mehr zu spüren. Zweifellos konnten einige Schulen auf erfolgreiche Schulversuche zurückblicken. Wahlpflichtfachkurse fanden in verschiedenen Studentafeln ihren festen Platz, und einzeln wurden auch erste Schritte im fächerübergreifenden Unterricht gewagt. Da und dort erwiesen sich jedoch Reformansätze als untauglich, es wurde rückwärts buchstabiert. Aus der einmal angestrebten Totalrevision der MAV entstand eine bedeutungslose Minireform. Zu viele Schüler und Schülerinnen besuchten die Schule so regelmässig, wie die Kontrollen ihnen das aufnötigten; sie wendeten sich innerlich von der Schule ab. In den oberen Klassen des Gymnasiums war eine sektorielle bis totale Leistungsverweigerung feststellbar. Das drückte sich so aus, dass diese Schüler häufig Stunden schwänzten, falls die Kontrolle nicht dicht hielt, nach dem Unterricht die Schule fluchtartig verliessen, sich häufig krank meldeten, wenig Interesse für Aktivitäten im Rahmen der Schule ausserhalb des obligatorischen Unterrichts zeigten, Unregelmässigkeiten bei den Hausaufgaben und schlechte Noten in einzelnen Fächern aufwiesen. Grosse Energien versickerten im scheinbar aussichtslosen Kampf gegen Disziplinlosigkeit und Drogenkonsum. Nach wie vor wollten viele der obligatorischen Schulzeit entwachsene Jugendliche ins Gymnasium, doch nur wenige achtzehn- und neunzehnjährige liebten dieses noch.

An den Jahresversammlungen der Schweizerischen Gymnasialrektorenkonferenz (KSGR) stellte sich in informellen Gesprächen heraus, dass viele Kollegen mit ähnlichen Schwierigkeiten kämpften. Hier entstand denn auch die Idee, sich in einer Arbeitsgruppe zusammenzutun und das Problem Schulklima zu bearbeiten.

Ohne theoretische Grundlage, einzig die Thesen von Helmut Fend über gute Schulen im Kopf, irgendwie überzeugt, dass Schulklima ein Schlüsselbegriff sei, in dem lehr- und lernrelevante Kriterien zusammengefasst aufgehoben oder abgebildet würden, begannen wir - also mehr der Intuition folgend - mit der Arbeit. Schon an der ersten Sitzung vereinbarten wir: "Jeder soll schriftlich festhalten, was an seiner Schule bis jetzt unternommen wurde, um das Schulklima zu verbessern. Was ist negativ, was ist positiv verlaufen? Was hat sich geändert?" Damit war das Grundmuster festgelegt und wurde eigentlich bis heute nicht wesentlich verändert.

Erfahrungsaustausch heisst erzählen, zuhören und sich Zeit nehmen. Schulleiter sprechen gerne von der professionellen Deformation der Lehrer und Lehrerinnen; die eigene Nabelschau müsste wohl ergeben, dass Rektoren und Rektorinnen sehr viel Zeit für ihre Arbeit einsetzen, doch immer keine Zeit haben, alles hören, aber selten zuhören und allzugerne erzählen, wie die Probleme gelöst werden sollten, ohne sie tatsächlich zu lösen.

Die nächste Ueberlegung zeigt einen weiteren psychologischen Mechanismus. Um etwas erzählen zu können, musste zuvor etwas in der Praxis realisiert werden. Es ist sozusagen ein Sammeln von positiv erlebten Leistungen. Die Betroffenen erleben noch einmal, in kumulierter Form, die damit ver-

bundenen Gefühle. Das stärkt das Selbstvertrauen. Auch das Berichten von Misserfolgen wirkt sich auf die Psyche vorteilhaft aus. Hier hat das Sprechen klärende und reinigende Funktion.

Als drittes stellte ich fest: Das Zuhören ist ein kleiner Stachel. Ich nehme an, dass Rektorinnen und Rektoren ein wenig ehrgeizig und auch etwas eitel sind. In dem ich höre, was andere zustande gebracht haben, bekomme ich viele Ideen und Anregungen, gleichzeitig bin ich auch ein wenig neidisch. Berichten können bringt Anerkennung und zuhören müssen ist der Stachel.

Die drei Hinweise auf das Funktionieren der menschlichen Psyche und der daraus resultierenden Dynamik in der Gruppe müssen genügen, um die Hauptsache zu erklären. Nach organisationspsychologischer Ansicht ist eine Gruppe ein System (vgl. von Rosenstiel, Molt W. und Rüttinger B.; 1988/7). Ein erfolgreiches System zeichnet sich durch die Zufriedenheit der einzelnen Glieder und das Verhältnis zwischen dem wahrgenommenen Output und Input aus. Ueber die Zufriedenheit habe ich gesprochen. Der Output ist das, was wir als Resultat unserer Besprechungen in der Schule umsetzen. Der Input besteht aus den Rückmeldungen über unsere Tätigkeit. Die Schule ist ein anderes System und korrespondiert mit dem System Arbeitsgruppe. Für das Selbstverständnis der Arbeitsgruppe sind Rückmeldungen aus anderen Systemen äusserst wichtig. Für jedes System ist entscheidend, wie es Kräfte und Mittel innerhalb nutzt und zusammenfügt, so dass eine Tätigkeit entsteht, welche Wohlbefinden der Mitglieder einschliesst und Produkte erzielt, welche im Austausch mit anderen Systemen zu positiv wahrgenommenen Rückmeldungen führen. Letztere können nur positiv sein, wenn die ausgegebenen Produkte einem anderen oder einem umfassenderen System dienen. Die Arbeitsgruppe ist zu einem Untersystem des Systems Schule geworden. Ich habe hier eine konstruktivistische Betrachtungsweise vorgestellt. Das konstruktive Denken ist ganzheitlich und nicht atomistisch. Wir können in der Analyse selbstverständlich einzelne Kausalketten - wie die oben beschriebenen psychologischen Mechanismen - ausmachen. Ehrgeiz kann aber der Sache dienen oder schaden. Dies liegt nicht am Ehrgeiz, sondern am System, indem sich der Ehrgeiz als tätige Kraft entwickelt. Das System ist aber die konstruktive Zusammenfügung aller erkennbaren, wirksamen Kräfte.

Wir, die fünf Mitglieder der Arbeitsgruppe, haben uns ein System konstruiert, welches uns trug und uns selbst veränderte. Warum ist das Vorhaben gelungen? Wir haben die Kräfte richtig zu kombinieren und zu unserem Nutzen einzusetzen verstanden. Beispielsweise waren wir von Anfang an prozessorientiert und nicht produktorientiert. Wir definierten keine weitreichenden Zielsetzungen. Von wissenschaftlicher Arbeit mussten wir uns distanzieren. Wir hielten uns an die ursprünglichen Aufgaben, welche in den Pflichtenheften der Gymnasien umschrieben sind.

3. DIE SCHULLEITUNG ALS ENTWICKLUNGSHILFE

3.1. Die Aufgaben

Alle an der Schulführung beteiligten Personen sind verpflichtet, ein mehr oder weniger grosses Pensum zu unterrichten. Zur eigentlichen Schulführung gehören gemäss der Pflichtenhefte die Organisation des Schuljahres mit allen Jahres- und Semesterplänen, die Ausarbeitung von Reglementen und deren Durchsetzung, natürlich unter Einhaltung der übergeordneten Vorschriften, das Planen und Durchführen von Anlässen aller Art, das Leiten der Lehrerkonferenzen, das Pflegen der Kontakte zu den Behörden, den Eltern und anderen Kreisen des gesellschaftlichen Lebens, das Schlichten von Konflikten, die Rekrutierung der Lehrkräfte und auch deren Betreuung, die Sicherstellung der Ausbildungsziele und die Entwicklung der Schule ganz allgemein.

3.2. Die Führungsstruktur

Die hierarchische Struktur besteht aus einem Rektor oder einer Rektorin. Ihnen zur Seite stehen ein oder mehrere - je nach Grösse der Schule - Prorektoren oder Prorektorinnen. Es können auch Abteilungsvorstände sein. Die Lehrerschaft gliedert sich eventuell in Fachschaften mit Fachvorständen. Alle Lehrkräfte zusammengefasst bilden den Konvent.

Führungsinstrumente sind die Rektoratskommission, welcher Rektor und Prorektoren, eventuell auch ein Verwalter, Konvikt- oder Internatsleiter - es können immer auch Frauen sein - angehören, und die Lehrerkonferenz. Hinzufügen möchte ich auch Arbeitsgruppen, sogenannte ständige und ad hoc gebildete. Selbstverständlich können beinahe beliebig weitere Instrumente gebildet werden, so z.B. Klassenkonferenzen bestehend aus den Lehrern, welche in einer Klasse unterrichten, oder Klassenkonferenzen, an denen auch die Schüler teilnehmen.

Für die administrativen Aufgaben steht ein Sekretariat zur Verfügung. Viele Schulen kennen auch einen vollamtlichen Verwalter, welcher die Finanzen betreut und Budget und Rechnung vorbereitet. Ausser in Sekretariat und Verwaltung sind keine eigens für ihre Funktion ausgebildeten Personen tätig. Die ganze Führungsstruktur ist auf administrative und organisatorische Aufgaben ausgerichtet. Man versteht die Schule in der Regel nicht als Unternehmung, wahrscheinlich darum, weil sie als staatliche Schule nicht profitorientiert ist. Sie benötigt keine Finanzabteilung. Weil sie ein Teil der Verwaltung ist, betreibt sie keine Marktforschung, es fehlt ihr eine Entwicklungs- und Forschungsabteilung und auch die Personalabteilung. Insofern Aufgaben aus den letztgenannten Bereichen wahrgenommen werden, basieren sie auf Einzelinitiativen von Lehrkräften und Rektoren bzw. Rektorinnen.

3.3. Äussere und innere Reformen

In den letzten Jahren und Jahrzehnten hat der Reformdruck auf die Schule zugenommen. Damit will ich nicht sagen, dass sich die Schule bisher nicht verändert hätte, dass Anpassungen an neue politische und gesellschaftliche Forderungen nicht vorgenommen worden wären. Die Gymnasiallehrer und -lehrerinnen sind fachlich gut ausgebildet. Es wurden neue Maturitätstypen eingeführt.

Immer wieder wurden Stundentafeln verändert und der Kreis der Maturitätsfächer erweitert. Auf die Herausforderung der Informatik haben die Gymnasien rasch reagiert.

Es gibt aber auch Kritik von verschiedenen Seiten. Im OECD-Bericht wird das Gymnasium als zu elitär und entwicklungsfeindlich angeprangert. Die Hochschulen Bern und Basel werfen die Frage auf, ob Maturanden und Maturandinnen diejenigen Fertigkeiten mitbringen, welche für ein erfolgreiches Studium unabdingbar sind. Allgemein hört man, dass die Gymnasien auf die gesellschaftlichen Wandlungen wie etwa die ungeheure Informationsflut, die veränderten Arbeitsbedingungen in der Wirtschaft, die Veränderungen in den Wertvorstellungen u.a.m. nicht zu reagieren imstande wären. Von den Haltungen und Einstellungen der Schüler habe ich bereits berichtet. Es ist hier nicht der Ort, um eine Gewichtung der Kritik vorzunehmen. Offenbar versteht es aber zur Zeit das Gymnasium schlecht darzulegen, dass es sich der Herausforderungen annimmt und nicht nur in einem traditionellen Status quo verharrt. Dabei gibt es gerade auch hoffnungsvolle Ansätze: Zehn Thesen der Kommission Gymnasium-Universität, Rahmenlehrpläne, Totalrevision der MAV. Die Totalrevision ist allerdings erst in Bearbeitung, und die Rahmenlehrpläne müssen jetzt umgesetzt werden.

Die geschilderten Umstände, ungeachtet ihrer Gewichtung, verweisen auf die Entwicklungsfähigkeit der Gymnasien. Für uns stellt sich hier die Frage, wie Entwicklung überhaupt geschehen kann und welche Rolle dabei der Schulführung zukommt.

3.4. Schulentwicklung

Zuerst möchte ich kurz eine grundsätzliche Frage erörtern: Woraus leitet sich die Notwendigkeit einer Entwicklung ab? Eine naheliegende Antwort könnte die Umstände nennen. Zurecht würden sich einige besorgte Menschen wehren und auf die Gefahr, einem billigen Opportunismus zu verfallen, hinweisen. Es gibt gute Gründe, sich gewissen Strömungen des Zeitgeistes zu widersetzen. Ich berufe mich auf einen ontologischen Grund; auf das In-der-Welt-sein. Dieses bedeutet In-der-Zeit-sein. Es ist kein absolutes Sein. Das In-der-Welt-sein hat einen Anfang und ein Ende. Diese auf den vorsokratischen Philosophen Anaximander zurückgehende Einsicht kann doch nur heissen, dass alles, was in der Welt ist, auch wieder aus ihr treten muss. Weischedel (1980/6, S. 19) interpretiert dies so: "Würden nun die Dinge im Dasein beharren und so andere Dinge daran hindern, ins Dasein zu treten, so hiesse das, das Unendliche könnte nicht mehr sein, was es doch vom Wesen her ist: schöpferische, immer Neues aus sich gebärende Lebendigkeit...". Auch eine Institution darf nicht in ihrem So-sein beharren, sie muss sich ihre Lebendigkeit erhalten, denn anders könnten auch wir Menschen nicht darin leben. Wenn ich von Entwicklung und nicht nur von Veränderung spreche, so verbirgt sich darin die Hoffnung, das Veränderte möge subjektiv als das Bessere empfunden werden.

Ohne nun die philosophischen Erörterungen über das Wie der Entwicklung weiterzuführen, möchte ich auf die Schwierigkeiten eingehen. Alles, was ist, neigt dazu, im Dasein zu verharren. In der Praxis der Schulentwicklung zeigt sich dies vielleicht folgendermassen: Um überhaupt handlungsfähig zu sein,

schaffen wir uns Ordnungen; wir gewöhnen uns an diese Ordnungen. Der damit gewonnene geregelte Ablauf gibt uns Sicherheit. Wir entwickeln Strategien innerhalb einer gegebenen Ordnung. Die Schule kennt Jahrgangsklassen, Semester und Schuljahre, Stundentafeln, Lektionen, Prüfungsordnungen und Absenzenregelungen. Darin eingebettet entwickelt der Lehrer seinen Unterricht. Verändern wir nur eine Bedingung, so sind auch die erworbenen Strategien in Frage gestellt. Das Entwickeln neuer Strategien verlangt grosse Anstrengung und ist zudem mit viel Unsicherheit verbunden. Je mehr Energie nun ein Lehrer in die Entwicklung von Strategien innerhalb einer bestehenden Ordnung investiert hat, umso mehr muss er sich in Frage gestellt sehen, wenn die Grundordnung verändert wird.

Widerstand kann durchaus gerade von sehr engagierten Lehrern vorgebracht werden. Hinzu kommt, dass nicht jede Veränderung auch als Entwicklung im oben genannten Sinne verstanden wird.

Ich habe diese Erkenntnisse aus der praktischen Erfahrung gewinnen können. Wir haben an unserer Schule bestehende Ordnungen erneuert, verfeinert, verbessert. Ich glaube, dass wir damit unter der Lehrerschaft eine gewisse Verbesserung der Arbeitszufriedenheit erreichten. Die Reaktionen der Schüler waren dagegen weniger befriedigend; die Klagen häuften sich noch, und die Abwendungsstrategien wurden nicht weniger. Gewisse Gewohnheiten neigen dazu, zu Ritualen zu werden. Ich denke da an Schulanlässe, den Maturastreich, und leider gehören oft auch Notenkonferenzen und andere Konventssitzungen dazu. Solange diese Rituale alle Beteiligten zu befriedigen vermögen, ist daran nichts auszusetzen. Verschiedene Rituale kosteten jedoch enormen Einsatz, bänden unnötig viele Energien. Einige konnte ich durchbrechen, bei anderen aber schaffte ich es nicht. Bei den letzteren handelte es sich vorwiegend um Rituale der Schüler. Die Aussetzung eines Rituals bei gleichzeitigem Ersatz brachte vorerst nur Unsicherheit. Ich sah mich häufig dem Vorwurf ausgesetzt, statt Probleme zu lösen, die Sache noch komplizierter zu machen. Als wir im Langschuljahr mit verschiedenen Sonderwochen und Sonderveranstaltungen ganz neue Erfahrungen für Lehrer und Schüler möglich machten, berichtete die Appenzeller Zeitung fettgedruckt: "Endlich läuft etwas an der Kantonsschule". Damit verärgerten wir alle Lehrkräfte, welche viele Jahre mit grossem Einsatz ihr Bestes zu geben versuchten.

Welche Auswirkungen haben die genannten Schwierigkeiten auf die Schulführung? Ich halte den Begriff "leiten" für zu passiv und die sich anbietende Alternative "führen" für zu egozentrisch. Damit meine ich die Vorstellung eines Führers im Sinne des Machers, der dank Wille und Durchsetzungsvermögen Veränderungen erzwingt. Dieses Führungsverständnis ist mit Sicherheit für Schulen falsch. Im Vergleich zur Wirtschaft wird die Produktion durch Menschen vollzogen und nicht durch Maschinen, und auch die Produkte sind Menschen und keine Gegenstände. Moderne organisations-psychologische Untersuchungen zweifeln die Wirksamkeit derartiger Führungsvorstellungen auch für Unternehmungen in der Wirtschaft an. Sie vergiften die Atmosphäre, das Klima, schaffen Unzufriedenheit und senken die Arbeitsmoral.

Interventionsstrategien gehen oft von einem einfachen Ursache-Wirkungs-Prinzip aus. Damit wird die Komplexität einer Unternehmung, einer Organisation oder eines Systems verkannt. Dazu ein vertrautes Beispiel:

Um die Attraktivität des Lernens zu fördern, beschliessen die Lehrer, eine Intensivwoche durchzuführen. Die Sonderwoche wird ein Erfolg, doch der danach folgende Normalunterricht wird als noch langweiliger und mühsamer empfunden.

An unserer Schule haben wir einmal für vierzehn Tage die Prüfungen ausgesetzt und den Schülern keine Hausaufgaben erteilt. Die Folge war, dass die Schüler die Gelegenheit zum Ausruhen nutzten, und die Lehrerschaft war frustriert. In der folgenden Periode häuften sich selbstverständlich die Prüfungen.

Noch schwerer wiegt, dass Veränderungen der besprochenen Art für sinnlos gehalten werden. Sie schaffen vielleicht eine punktuelle Verbesserung, verschieben aber die Schwierigkeiten in andere Bereiche. Sie stören die bestehende, wenn auch nicht geliebte Ordnung und schaffen zusätzliche Unsicherheit. Lehrerinnen und Lehrer stellen fest, dass diese Sonderaktivitäten Unterrichtszeit beanspruchen, welche im Normalunterricht fehlt. Die bisher gewohnten und immer noch gültigen Zielsetzungen werden nicht mehr erreicht. Die pflichtbewussten Lehrkräfte können das nicht verantworten. Abwechslung für die Schüler ist für sich allein gesehen kein Wert. Die neuen Formen müssen einem eigenen allgemeinen Bildungswert verpflichtet sein. Wenn dieser Bildungswert aber erwiesen ist, dann gilt er generell und will nicht nur punktuell befriedigt sein. Das heisst aber, dass sinnvolle Veränderungen auch eine Veränderung in der Wertstruktur bedingen. Dieser Prozess ist aber derart komplex, dass er mit einigen gutgemeinten Aktionen nicht zu erreichen ist.

Nach dieser eher ernüchternden Analyse stellt sich immer dringender die Frage, wie denn überhaupt Schulentwicklung gefördert werden kann. Der Ansatz liegt bei einer ganzheitlichen, nicht atomistisch und nicht additiv verstandenen Vorstellung über eine Schule. Jede Unternehmung ist ein Organismus oder System bestehend aus unzähligen Teilsystemen. Jedes dieser Systeme hat ihre eigene Dynamik von Austauschprozessen. Das System Schule ist das Ergebnis der Zusammenwirkung aller Teilsysteme. Das Ganze ist wie in der Biologie mehr als die additive Zusammenfügung der Einzelteile.

Der Vergleich mit der Biologie ist auch insofern richtig, als jedes System - ich spreche nur von Systemen, welche eine Gruppierung von Menschen umfassen - bewegt ist, sich also verändert.

Erfolgreiche Entwicklungsstrategien müssen dem System angepasst, also ganzheitlich sein. Im Verlaufe meiner Tätigkeit und auch in den Gesprächen mit meinen Kollegen glaube ich, einige Strategien ausgemacht zu haben, welche den Anforderungen entsprechen.

1. Schulinterne Fortbildung

Die schulinterne Fortbildung muss obligatorischer Teil der Arbeit des Lehrkörpers sein. Unter dieser Bedingung ist es möglich Synergien freizumachen, welche innovationsfördernd sind. Beste Erfahrungen machte ich mit mehrtägigen Veranstaltungen ausserhalb der Schule und ausserhalb des Kantons. Dort ver-

bringt man die ganze Zeit gemeinsam, Beziehungen können neu geknüpft und gefestigt werden, und in einer von Stress und Alltagssorgen befreiten Umgebung werden Diskussionen und Reflexionen über das eigene Tun möglich, welche sonst unterdrückt bleiben. Gespräche werden offen und ehrlich, es wird Vertrauen aufgebaut. Zudem arbeitet man an einem Thema: das Gemeinsame wird gestärkt. Hier wird auch an den Wertvorstellungen gearbeitet, es werden gemeinsame Pläne geschmiedet.

2. Supervision oder gegenseitiger Unterrichtsbesuch

Gegen Ende einer mehrtägigen Fortbildungsveranstaltung kamen einige Kolleginnen und Kollegen zum Schluss, dass den Anforderungen eines individualisierenden Unterrichts nicht beizukommen ist. Der Lehrer oder die Lehrerin kann sich nicht gleichzeitig auf den Stoff und die Reaktionen der einzelnen Schüler konzentrieren. Mit gegenseitigem Unterrichtsbesuch könnte die Beobachtungsmöglichkeit verdoppelt werden. Daraus sollten sich neue Erkenntnisse über die tatsächliche Wirkung von Unterricht ergeben. Allgemein erwartete man eine Verbesserung der Strategien im Hinblick auf einen schülergerechteren Unterricht. Daneben kann ein befruchtender Gedankenaustausch zweier oder mehrerer Lehrkräfte auch über das Fach hinaus stattfinden. Es entsteht auf natürliche Weise fächerübergreifender Unterricht.

3. Gesprächsgruppen

Seit ungefähr einem Jahr hat sich eine BALINT-Gruppe installiert. In regelmäßigen Zusammenkünften besprechen die teilnehmenden Lehrer und Lehrerinnen unter der Leitung eines ausgebildeten Gesprächsleiters aktuelle Probleme. Diese Gespräche haben einen extrem klärenden und reinigenden Effekt. Durch die Aufklärung von Störungen und Affekten werden Kräfte für die eigentliche Arbeit frei.

4. Klassengespräche zwischen Schülern und Lehrern

Bei Klassengesprächen sind alle Schüler und alle diese unterrichtenden Lehrer anwesend. Bei einigermaßen geschickter Leitung können hier wichtige Fragen in der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern angesprochen werden. Gleichzeitig wird das gegenseitige Verständnis gefördert. Jede Kommunikation (auch Unterricht) hat nach Watzlawick (1972/3) eine Inhalts- und eine Beziehungsebene. Hier kann endlich auch die Beziehungsebene verbessert werden.

5. Konfliktgespräch

Anfänglich versuchte ich Konflikte zu lösen, indem ich mit den einzelnen Betroffenen sprach. Regelmässig erzürnte ich mindestens eine Partei. Wenn immer möglich führe ich in Konfliktsituationen keine Einzelgespräche mehr mit den Parteien. Ich hole alle Betroffenen zusammen; sie müssen nämlich die Lösung finden und akzeptieren. Selbstverständlich darf nicht erwartet werden, dass die Lösung schon beim ersten Gespräch sichtbar wird. Echte Konfliktlösungen benötigen viel Zeit. Besonders schwierig sind Gespräche zwischen Rektor und Lehrer dann, wenn Kritik an der Lehrkraft geübt werden muss. Nach schmerzhaften Misserfolgen habe ich in letzter Zeit eine Drittper-

son beigezogen. Bei einem Konflikt zwischen Lehrer und Klasse kann der Klassenlehrer eine Brückenschlagfunktion einnehmen. Er ist Anwalt seiner Schüler, gleichzeitig aber auch Kollege und nicht Vorgesetzter. Es ist oftmals einfacher, von einer gleichgestellten Person eine Kritik anzunehmen als vom Vorgesetzten. Die bisherigen Erfahrungen stimmen mich positiv. Im übrigen ist der Umgang mit derartigen Konflikten besonders klimarelevant.

6. Konvente

Seit einiger Zeit steht das Traktandum "Umfrage" immer an zweiter Stelle. Es kann vorkommen, dass dieses Geschäft die ganze vorgesehene Konferenzzeit beansprucht. Diese Aussprachen, ob mühsam oder nicht, haben eine wichtige, reinigende und konstruktive Funktion. Hier werden ebenfalls gemeinsam Grundlagen geschaffen.

Diese Liste ist keinesfalls vollständig. Entscheidend ist, dass die Strategien niemals auf eine einzige Lösung abzielen, sie müssen immer mehrere Lösungen möglich machen. Es ist nicht verwunderlich, dass vor allem kommunikationsintensive Strategien genannt werden.

4. DIE AUFGABE DES SCHULLEITERS BZW. DER SCHULLEITERIN

Einfach ausgedrückt, ist es Aufgabe des Rektors, die Kräfte derart zu organisieren, dass sie konstruktiv wirksam werden können. Alles, was den Austauschprozess innerhalb und zwischen den Systemen fördert, ist zu beleben.

Auf der planerischen und organisatorischen Stufe sind dazu nötige Wege und Kanäle zu schaffen. Konkret sind dies Veranstaltungen und Situationen, welche Interaktionen zwischen den Gliedern innerhalb der Systeme und darüber hinaus möglich machen. Im weiteren sind Freiräume zu schaffen. Der Stundenplan könnte derart strukturiert sein, dass freie Zeit zu einem informellen Gespräch, zu einem zufälligen Kontakt vorhanden ist. Schulhäuser mit Nischen und Flächen ausgerüstet, welche einen vielseitigen und unkontrollierten Aufenthalt in angenehmer Atmosphäre zulassen, fördern Kontakte ganz enorm. Wenn Lehrern und Schülern Arbeitsplätze auch ausserhalb der eigentlichen Unterrichtsstunden an der Schule zur Verfügung stehen, können wertvolle Austauschprozesse unkompliziert stattfinden. Nebenbei sei noch erwähnt, dass Lehrerinnen und Lehrer vor allem auch im Unterricht Freiräume schaffen können. Das meiste, das sich nicht in den gewohnten Bahnen abspielt, verschafft Luft und ermöglicht Kreativität.

Wenn ein Schulleiter Interaktionen und Freiräume fördern will, so muss er zuerst selbst von der Sache überzeugt sein. Wenn wir unsere Aufgabe einzig im reibungslosen Ablauf des Schuljahres, im Vermeiden von Konflikten und im ungestörten Arbeiten sehen, dann sind die von mir genannten Strategien, welche auf die Dynamik des Lebens ausgerichtet sind, unsinnig. Will der Rektor eine lebendige und dynamische Schule, so muss er Haltungen und Fähigkeiten aufweisen, welche der Durchsetzung des Wertes dienen. Ich sehe da vor allem Haltungen wie Offenheit, Gesprächsbereitschaft, Toleranz, von Vertrauen ausgehend und Festigkeit in der konstruktiven Tätigkeit sowie - wenn nötig - im

Verhalten gegenüber destruktiven Kräften. Wenn man sich nun diesen Haltungen gemäss Fertigkeiten vorstellt, selbst kommunikationsfähig sein, dynamische Prozesse in Gruppen erkennen und damit umgehen können, Entscheidungen von Lehrkräften tolerieren, auch wenn man damit nicht einverstanden ist usw., so stellt sich die Frage, wie ein Schulleiter oder eine Schulleiterin zu diesen Qualitäten kommen kann. Meiner Meinung nach müssten sie intensiv auf ihre Arbeit vorbereitet werden.

Die Offenheit des Schulleiters muss selbstverständlich auch nach aussen gerichtet sein. Eines der ganz grossen Anliegen ist das Besorgen von Informationen über Entwicklungen rund um die Schule und das Erkennen von gesellschaftlichen Veränderungen mit entsprechender Redundanz in der Schule.

Daneben ist der psychischen Stabilität und der Psychohygiene besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Solange die Führungsstrukturen nicht wesentlich verbessert werden, bleibt die Rektorin eine Zehnkämpferin. Dies ist verbunden mit einer grossen Arbeitsbelastung und entsprechenden Abnützungserscheinungen. Ich habe auf die psychodynamischen Prozesse in der Arbeitsgruppe "Schulklima" hingewiesen, um ein Beispiel für wirksame Psychohygiene zu geben.

Damit habe ich einige mir wichtige Momente der Schulleitertätigkeit angeführt, im Wissen, eine einseitige Auswahl getroffen zu haben. Zum Schluss möchte ich den Bogen zum ersten Abschnitt dieses Artikels schlagen. Der Rektor oder die Rektorin schaffen das Gefäss, in dem sich Menschen entfalten, arbeiten und wohlfühlen können. Die Assoziation mit der Leiter oder der Leitung war doch nicht so abwegig.

Literatur

Bicri H., Colpi B., Eugster W., Leuzinger A., Salathé R.: Schulklima. *Gymnasium Helveticum*, 2/91. / Eugster W.: Schulleiter - Manager, Patron, Lehrer, Verwalter, Polizist? *Gymnasium Helveticum*, 4/90. / Fend H.: *Theorie der Schule*. U&S Pädagogik, München: 1981/2. / Kälin K. und Müri P.: *Führen mit Kopf und Herz*. Ott Verlag, Thun: 1990. / Kälin K. und Müri P.: *Sich und andere führen*. Ott Verlag, Thun: 1985. / von Rosenstiel L., Molt W., Rüttinger B.: *Organisationspsychologie*. Kohlhammer, Stuttgart: 1988/7. / Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D.: *Menschliche Kommunikation*, Hans Huber, Bern: 1972/3. / Weischedel W.: *Die philosophische Hintertreppe*, dtv Taschenbuch. München, 1980/6.

ZUM RÜCKTRITT VON HEINZ WYSS

Kurt Eggenberger und Hans Müller

Mit dem Rücktritt von Dr. Heinz Wyss auf Ende des Schuljahres 1990/91 scheidet aus dem bernischen Bildungswesen eine profilierte Persönlichkeit aus, die massgeblich am Entstehen und Verwirklichen bedeutender Entwicklungen in der Lehrerbildung mitgewirkt und diese mitgestaltet hat. Seit 1964 war Heinz Wyss Direktor am Staatlichen Seminar Biel. Kurt Eggenberger und Hans Müller, zwei Kollegen aus dem Bieler Seminar und langjährige Mitarbeiter von Heinz Wyss in verschiedenen Schulentwicklungs- und Reformprojekten, zeichnen ein Bild seines Denkens und Arbeitens.

Im August 1990 verabschiedete das Parlament des Kantons Bern "Grundsätze zu einer Gesamtkonzeption der Lehrerbildung (GKL)", die Grundlage für eine Reform der Lehrerbildung aller Stufen und Typen. Gleichwertige, koordinierte Lehrpatente, ein erweitertes Aufgaben- und Rollenverständnis der LehrerInnen, die Integration von Aus- und Fortbildung, die Kooperation in Schulleitung und Schulentwicklung sind Eckpfeiler der Reform. Dass solche Ideen die parlamentarische Hürde schaffen, ist nicht selbstverständlich. Es musste dazu vorgearbeitet werden.

Heinz Wyss war einer der Vordenker und Vorkämpfer dieses modernen Verständnisses der Lehrerbildung und der Rolle des Lehrers bzw. der Institution 'Schule' in der Gesellschaft. Auch wenn seine Mitarbeit an der 'Gesamtkonzeption Lehrerbildung' (und am neuen Volksschulgesetz des Kantons Bern) nicht mehr direkt geschah, hat er durch sein jahrzehntelanges Wirken als Direktor des Bieler Seminars und in unzähligen Arbeitsgruppen - meist in leitender Funktion - auf kantonaler und schweizerischer Ebene doch wegweisende Linien gelegt und vor allem vorgelebt, was nun realisiert werden soll.

Zwar blieb die Seminarreform der späten Siebzigerjahre, die er als Projektleiter führend mitgestaltet hatte, ein 'Torso' - wie er selber immer wieder bemerkte. Zu eng waren ihm die Grenzen des 'politisch Machbaren' gesteckt worden. Hier aber entwickelte Heinz Wyss - zusammen mit jungen LehrerbildnerInnen, die er in die Entwicklungsarbeit einbezog - die Utopie einer professionalisierten, rekurrenten Lehrerbildung mit ausgebauten Theorie-Praxis-Bezügen und einem Lehrauftragsverständnis, das LehrerInnen nicht als Stundenhalter und eine Schule nicht als Addition von Fachlektionen bzw. Unterrichtsplan sah.

Dieses Verständnis versuchte er in 'seiner' Schule umzusetzen. Er blieb dabei ein Suchender und damit geistig jung. Er dachte mit und dachte vor, wenn es darum ging, Ausbildungsgänge oder ein internes Mitsprachemodell für SchülerInnen weiter zu entwickeln. Das steckte an, gab vielen Mut, selbst Ideen einzubringen. Heinz Wyss ermutigte alle, die versuchten, erweiterte Lehr- und Lernformen, neue Formen der Beurteilung etc. auszuprobieren.

Würdigung

Auch in der bildungspolitischen Diskussion scheute sich Heinz Wyss je länger je weniger, zu heiklen bildungsreformerischen Fragen klar Stellung zu beziehen. So etwa kämpfte er mit, um dem Schulmodell 6/3 zum Durchbruch zu verhelfen.

Bei all diesen Aufgaben kamen Heinz Wyss Fähigkeiten zugute, die ihm die immense Arbeit erleichterten: eine umfassende Bildung, ein grosses integriertes Wissen gepaart mit Herzlichkeit, Offenheit und Charme, eine sprachliche Eloquenz und - schon fast sprichwörtliche - Formulierungsgabe. Sie ermöglichten es Heinz Wyss immer wieder - in Konferenzen etwa - Ordnung in eine wirre Ansammlung von Voten und Meinungen zu bringen und eine Gesamtschau der Sache herauszukristallisieren und zur Darstellung zu bringen.

Seine Fähigkeit zur Zusammenschau zeigte sich auch im 'Management' der Schule. Seine - etwas spröde 'Terminpläne' genannten - umfangreichen Quartalsüberblicke waren nützliche Planungsinstrumente für alle Beteiligten, die das Schulgeschehen des jeweils nächsten Quartals antizipierten. Daten, Veranstaltungen, Abwesenheiten, Konferenzen waren in ihr enthalten, immer aber auch Akzentsetzungen des Schullebens und - in einem Vorspann - persönliche Worte zu einem Abschied oder Willkomm und Gedanken zu aktuellen (Lehrer-)Bildungsschwerpunkten.

Heinz Wyss verstand seine Aufgabe nicht nur als Vordenker und Lenker. Er begleitete Schulveranstaltungen und -projekte auch in der Ausführung. Wo Helfer für einen Verpflegungsstand, Beschrifteter für Tischkärtchen, Freiwillige für eine SchülerInnenaktion gesucht waren - er war da und bereit, mit Hand anzulegen. Er hielt Kontakt zu seiner Schule nicht nur über Direktorenbüro und - in seinen Augen leider zu spärlichen - Unterricht. Er lernte SchülerInnen und LehrerInnen damit auf eine Weise kennen, die diesen die Schwellenangst nahm.

Für private und berufliche Schwierigkeiten von LehrerInnen und SchülerInnen war er oft einer der ersten und verständnisvollsten Ansprechpartner; auch hier ein geduldiger Zuhörer und ein kompetenter Ratgeber. Trotz seines immensen Arbeitspensums hatte er für den einzelnen Zeit; sein Büro kannte kein 'Sprechstunden'-Schild. Für Sachprobleme suchte er vorerst angepasste individuelle Lösungen. Nicht 'was sagen die rechtlichen Grundlagen?', sondern 'was erfordert die Sache?', war für ihn die Fragestellung. Dank seiner umfassenden Kenntnis gelang es ihm meist, Problemlösungen auch argumentativ - und rechtlich fundiert - zum Durchbruch zu verhelfen.

So wie Heinz Wyss selber in vielfältigen Bezügen - auch ausserschulischen - dachte und wirkte, entsprach eine Schule in Isolation, eine pädagogische Provinz, nicht seinen Vorstellungen. Offen und pluralistisch gestaltet er seine Schule, nach aussen wirken und mitgestalten, Anregungen von aussen aufnehmen, Neues prüfen und weiterentwickeln entsprach seinem suchenden, stets neugierigen Geist.

Im Verlaufe der letzten 25 Jahre entwickelte sich das als 'Filiale Seeland' des Seminars Thun gegründete LehrerInnenseminar zu einer vielgestaltigen, eigenständigen Ausbildungsinstitution mit seminaristischer und maturitätsgebundener LehrerInnenbildungs-Abteilung, mit KindergärtnerInnen-Ausbildung, mit Diplommittelschule und - noch von Heinz Wyss mitgeplanter - Lehrer-

Innenausbildung für Berufstätige. Immer begleitete er den Aufbau einer Abteilung in Planung und Durchführung, liess neue Akzentsetzungen und Unterrichtsformen nicht nur zu, sondern suchte diese mit den am Ausbildungskonzept Beteiligten. Durch diese eigenständige Entwicklung von Ausbildungsmodellen innerhalb der eigenen Schule versprach sich der Schulleiter Impulse für die bestehenden Abteilungen.

Diese Vielgestaltigkeit der Schule stützte Heinz Wyss durch neue Wege der Kooperation in der Schulleitung. Zunehmend verstand er sich nicht mehr als alles bestimmender 'Direktor', sondern als 'primus inter pares', als Animator und Koordinator einer Schulleitungsgruppe, die die Klammer um relativ autonome Abteilungen bilden sollte, und als Vertreter der Schulanliegen nach aussen. Immer mehr konnte Heinz Wyss Verantwortung abgeben und andere in diese einbeziehen. Zugleich gab er Kompetenzen weiter.

Diese Demokratisierung wurde innerhalb der Schule, bei seinen Direktorenkollegen und auch in Verwaltungskreisen nicht immer verstanden. Einige KollegInnen vermissten die 'starke Hand', die direktoralen Entscheide; die kantonalen Bildungsinstanzen bekundeten teilweise Mühe mit einem Kollegium, das auf Mitbestimmung in Belangen ihrer Schule pochte. Heinz Wyss versuchte die Zweifler davon zu überzeugen, dass Schulreform und -entwicklung den Bereich der *Schulleitung* nicht ausklammern können, dass gerade hier geforderte Bildungsziele wie Selbstverantwortung und Teamfähigkeit ihr institutionelles Abbild finden müssen.

Sicher, all dies schaffte nicht nur Freunde. Doch alle anerkennen, dass mit Heinz Wyss ein Schulleiter und Kollege sein Amt weitergibt, der durch seine pädagogische Ethik, durch seine geistige Präsenz und sprachliche Brillanz, durch unermündliche Schaffenskraft und durch seine Gabe, andere sich entfalten zu lassen, unsere Schule nachhaltig geprägt hat und der bernischen und darüber hinaus der schweizerischen Lehrerbildung nachhaltige Impulse gegeben hat.

Nun steht Heinz Wyss am Beginn der nächsten Lebensphase. Die festen Verpflichtungen jagen sich nicht mehr, doch sein Interesse für die Belange der Schule und der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern bleibt wach. Davon werden u.a. auch die "Beiträge zur Lehrerbildung" profitieren können, hat sich Heinz Wyss doch für die Mitarbeit in der Redaktion zur Verfügung gestellt.

Zum Verhältnis von Grundausbildung und Fortbildung in der Lehrerbildung

Hans Badertscher

Die aktuellen interkantonalen und kantonalen Projekte zur Lehrerbildung suchen nach einer Verbindung von Grundausbildung und Fortbildung und finden die Lösung meist im Vorschlag, bestimmte Inhalte seien von der Grundausbildung in die Fortbildung zu transferieren. Ausgehend von den je unterschiedlichen Rahmenbedingungen der beiden Ausbildungsteile wird in diesem Artikel die Möglichkeit einer curricularen Verschränkung verneint; die Bezugsgrösse der Lehrerfortbildung findet sich in der Arbeitsplatzsituation der einzelnen Lehrkräfte und in den Bedürfnissen ihrer beruflichen Laufbahn, nicht in der Grundausbildung. Der folgende Text ist die Nachschrift eines Referates anlässlich der Generalversammlung des SPV vom 8. November 1991.

Zur Terminologie

Vor 13 Jahren schrieb die Plenarversammlung der Erziehungsdirektoren die Viergliedrigkeit jeder Lehrerbildung erstmals offiziell auf schweizerischer Ebene fest¹. *Grundausbildung, Berufseinführung, Fortbildung und Weiterbildung* sind demnach die konstitutiven Elemente. Die Begriffe *Grundausbildung* und *Berufseinführung* gingen seither als relativ eindeutig konturierte Grössen in den Alltagswortschatz von Lehrkräften und Lehrerbildnern ein; wohl deshalb, weil es sich in beiden Fällen um eine zeitlich klar umrissene Einheit der Lehrerlaufbahn handelt. Abgrenzungsschwierigkeiten ergaben sich zwischen der Fortbildung und der Weiterbildung als zeitlich parallel verlaufenden Ausbildungsteilen. Fortbildung wird im Kontext der EDK als inhaltliche Ergänzung und Vertiefung der Grundausbildung definiert. "Die Lehrerfortbildung ergänzt und vertieft die beruflichen Qualifikationen der amtierenden Lehrer in allen ihren Handlungs- und Bezugsfeldern. Sie schliesst Lücken der Ausbildung und nimmt Bezug auf die kontinuierlichen Veränderungen der Gesellschaft und des Bildungswesens"².

¹ Beschlüsse und Empfehlungen der Plenarversammlung der EDK, 26. Oktober 1978.

² Eugen Egger (Hrsg.): Die Ausbildung der der Lehrer für die Sekundarstufe I.-Bern und Stuttgart 1983, S. 146.

In der Weiterbildung dagegen "erwirbt sich der Lehrer neue Qualifikationen für neue Aufgaben durch ein zusätzliches Studium. Es können stufen-, fach- und funktionsspezifische Ausweise für Lehrer aller Stufen erworben werden"³.

In der Theorie scheint die Abgrenzung unverdächtig; Weiterbildung umfasst all das in der berufsbegleitenden Ausbildung, was lohnwirksam wird. In der Anwendung wird die Differenzierung arbiträr. Ist die berufsbegleitende Ausbildung zur Lehrkraft für den Bereich Informatik an der eigenen Schule als Folge der "kontinuierlichen Veränderung der Gesellschaft und des Bildungswesens" zu sehen und der Fortbildung zuzuschlagen, oder handelt es sich um einen "fachspezifischen Ausweis" im Sinne der Weiterbildung? Die Unschärfe rührt von der Vermischung der Ausbildungssystematik mit gewerkschaftlichen Anliegen her. Man könnte deshalb geneigt sein, die Begriffe *Fortbildung* und *Weiterbildung* zu verschmelzen; unter dem Blickwinkel der Ausbildungsinhalte ist die Unterscheidung hinfällig. Trotz der begrifflichen Kontamination scheint die Beibehaltung des Begriffspaars heute wichtiger als vor einem Jahrzehnt. Der Ausbau der Weiterbildung kann als Katalysator in der Schulentwicklungsplanung und der zukunftsgerichteten Ausgestaltung der Lehrerlaufbahn wirksam werden. Die Abgrenzungsproblematik steht hier nicht zur Diskussion.

Grundausbildung und Fortbildung werden in der Definition von 1978 in eine einseitige Abhängigkeit gestellt. Die Fortbildung schliesst demnach die Lücken, welche die Grundausbildung gelassen hat. Sie soll dort vertiefen, wo die Grundausbildung zu vordergründig geblieben ist, und dort ergänzen, wo die Grundausbildung Lücken gelassen hat. Eigenständig handelt sie bloss in der Wahrnehmung der Bedürfnisse, die durch die "Veränderung der Gesellschaft und des Bildungswesens" entstehen.

"Für jedes noch so komplexe Problem gibt es eine ganz einfache Lösung - und die ist falsch." (Umberto Eco)

Das beschriebene Modell scheint schlüssig, ist einfach und falsch.

Falsch ist es deshalb, weil Grundausbildung und Fortbildung unter so unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Zielperspektiven stehen, dass nicht der eine Teil als Anhängsel des anderen funktio-

³ Vernehmlassungsbericht zum Bericht *Lehrerbildung von morgen*. - Bern 1976, S. 138.

nieren kann, dass ein curricularer Konnex überhaupt zu bezweifeln ist.

Rahmenbedingungen der Grundausbildung

Die Grundausbildung richtet sich an Leute ohne vorangehende selbstverantwortete Berufspraxis, die in einer Vollzeitausbildung von bestimmter Dauer und selektivem Abschluss stehen und in der Regel einer gemeinsamen Altersgruppe angehören. Die Studierenden erfahren das Berufsfeld auch während ihrer Grundausbildung nie in völlig authentischer Form. Als Praktikantinnen und Praktikanten stehen sie unter der Obhut eines Praxisleiters oder einer Praxisleiterin, welche die Verantwortung für die Klasse behält, und unter der Kontrolle des Ausbildungsinstitutes. Diesen Instanzen sind sie Rechenschaft schuldig und nicht einer diffusen Beurteilungsgruppe wie im späteren Erwerbsleben. Viele für den Lehrerberuf zentrale Qualitäten fallen ausser Betracht, etwa die Aufrechterhaltung einer fördernden Beziehung zu den Schülern über lange Zeiträume, die Selbständigkeit in der Klassenführung, der Umgang mit einem durch grosse Freiheiten geprägten Berufsalltag.

Die Grundausbildung richtet sich an Personen, die den Anschluss an die heutige Unterrichts- und Schulwirklichkeit erreichen sollen.

Selbst die Praktika aber - als der der Praxis am nächsten stehende Ausbildungsbereich - bleiben von der Wirklichkeit der Berufsausübung unüberbrückbar getrennt. Der vielzitierte "Praxisschock" legt von der Diskrepanz Zeugnis ab.

These I: Die Grundausbildung führt auf die Berufspraxis zu, ohne sie je zu erreichen.

Die Abgängerinnen und Abgänger der Grundausbildung treten nach ihrer Diplomierung als unerfahrene Neulinge in die Lehrerkollegien ein. Von ihnen wird in der Regel nicht erwartet, dass sie die Schule umkrempeln, sondern dass sie sich einfügen. Ihre Stellung im Lehrerkollegium ist naturgemäss schwach, der innovative Spielraum der Grundausbildung im Hinblick auf Veränderungen der Schule deshalb gering. Trifft die Grundausbildung das herrschende Verständnis der guten Schule und der praktikablen Berufsausübung nicht einigermassen, wird sie leicht als praxisfern disqualifiziert, und

ihre Abgänger und Abgängerinnen erfahren in den ersten Jahren ihrer Amtsausübung eine berufliche Resozialisierung.

These II: Die schulbezogene Innovationsmöglichkeit der Grundausbildung beschränkt sich auf Bereiche, die den Schulbetrieb nicht tangieren.

Rahmenbedingungen der Fortbildung

Zielpublikum der Fortbildung sind erfahrene Fachleute für Erziehung und Bildung. Der Grad der Erfahrung allerdings variiert von Person zu Person stark. Die Fortbildung richtet sich an Personen aller Altersgruppen - von den Berufsneulingen bis zu den kurz vor der Pensionierung stehenden Lehrkräften. Nicht wenige der Lehrkräfte haben sich in einzelnen fachlichen Sparten ein Wissen und Können angeeignet, das sie zu Spezialisten macht. In der Unterrichtsgestaltung, den Elternkontakten und anderen Gebieten haben sie unterschiedliche Methoden entwickelt, weiterentwickelt oder konserviert. Die Lehrerfortbildung trifft in bezug auf die Altersstruktur, die Berufserfahrung und die individuell erworbenen Berufsqualifikationen im Unterschied zur Grundausbildung auf ein sehr heterogenes Publikum.

Die Fortbildung bewegt sich, in Opposition zur Grundausbildung, in einem von schulischen Erfahrungen geprägten Umfeld⁴. Reflexion des eigenen Handelns auf dem Hintergrund fachlicher und pädagogischer Informationsaufarbeitung soll für eben dieses Handeln wirksam werden.

These III Die Fortbildung führt aus der Praxis heraus, ohne die Schulrealität aus der Zielperspektive zu verlieren.

Lehrkräfte drohen in den Augen der Öffentlichkeit zunehmend zu derjenigen Berufsgruppe in Kaderposition zu werden, welche sich im Unterschied zu Vergleichsgruppen nicht permanent fortbildet. Das Urteil ist zu pauschalisierend und einer beachtlichen Anzahl von Kolleginnen und Kollegen gegenüber ungerecht. Dies ändert

⁴ Kurse für Lehrkräfte, die nach längerem Unterbruch wieder in den Beruf einsteigen wollen, gehören streng genommen zur Kategorie "Berufseinführung".

nichts an der Tatsache, dass auch Vertreterinnen und Vertreter der Grundausbildung dann zu dieser Auffassung neigen, wenn sie Praxisleiterinnen und Praxisleiter für ihre Studierenden suchen. Wo sind die Lehrkräfte zu finden, welche in fachlicher und didaktischer Hinsicht so bewandert sind, dass sie eine Ausbildungsfunktion übernehmen können? Wo sind die Lehrkräfte, welche ihre *Theorie der Praxis* nicht als "die Praxis" ausgeben und von diesem fatalen Standpunkt aus andere Theorien ablehnen? Aus dieser Fehldeutung resultiert jeweils die kontraproduktive Belehrung, die Theorie sei jetzt zu vergessen, denn hier gehe es um die Praxis.

Die Grundausbildung stösst in ihrem Erneuerungswillen, sofern ein solcher besteht, nicht nur deshalb an Grenzen, weil ihre Abgänger in den Kollegien eine schwache Stimme haben. Bereits die praktische Ausbildung in den Schulen hat die Tendenz, die Innovationsbereitschaft der Grundausbildung und den "pädagogischen Eros" der Studierenden auf das Alltagsniveau einzuebnen.

Niemand kann aber den Schulen die Aufgabe abnehmen, die angehenden Lehrerinnen und Lehrer in die Berufspraxis einzuführen. Nur fortgebildete Lehrerkollegien sind dazu in der Lage.

These IV Eine gründliche Fortbildung der amtierenden Lehrerschaft ist Voraussetzung für eine innovative Grundausbildung.

Differenzierung

Grundausbildung und Fortbildung gründen auf unterschiedlichen Voraussetzungen und divergieren in den Zielsetzungen. Es macht einen Unterschied, ob berufsunerfahrene junge Leute in einer relativ langen Vollzeitausbildung in die Lehrerrolle eingeführt und soweit handlungsfähig gemacht werden müssen, dass sie zur vollen Berufsausübung fähig sind, oder ob Berufsleute ihre Erfahrungen reflektieren und sich auf diesem Hintergrund punktuell neues Wissen und Können aneignen. Die Fortbildung muss, dies zeigen die Forschungsergebnisse zur Lehrerlaufbahn, einen weit facettenreicheren biographischen Hintergrund der Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit in die Konzeption einbeziehen als die Grundausbildung.

Diese Unvereinbarkeit der Rahmenbedingungen zeitigt schwerwiegende Konsequenzen für das Verhältnis von Grundausbildung

und Fortbildung.

Im Memorandum zur Lehrerbildung Sekundarstufe I in den Kantonen der NWEDK vom August dieses Jahres formuliert die Projektgruppe einen Grundsatz zur inhaltlichen Aufgliederung von Grundausbildung und Fortbildung: "Alles irgendwie Typenspezifische wird der Fort- und Weiterbildung zugeschlagen, sie⁵ ist mittelfristig kein Teil der Lehrergrundausbildung."⁶ Damit soll offenbar eine Trennung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I in verschiedene Lehrerkategorien verhindert werden. Eine Lehrerausbildung, in der sich die Studierenden drei Jahre lang nicht auf die konkrete Schulwirklichkeit ausrichten dürfen, nämlich die weitgehend nach Schultypen gegliederte Sekundarstufe I, kann aber mit Sicherheit nicht als erstrebenswertes Ziel gelten. Die bereits vor etlichen Jahren in die Grundausbildung eingeführten frühen Praxiskontakte würden eliminiert, denn praktische Erfahrungen lassen sich nur in einem bestimmten Schultypus machen. Die Grundausbildung muss die Studierenden auch in diesem Modell auf die ganze Breite ihres möglichen beruflichen Einsatzfeldes vorbereiten - es bleibt keine Wahl -, die berufs begleitende Ausbildung setzt, bezogen auf das zitierte Modell, die notwendigen Akzente.

These V Eine curriculare Verzahnung von Grundausbildung und Fortbildung scheitert an der Unvereinbarkeit der je eigenständigen Rahmenbedingungen.

These VI Die Verbindung von Grundausbildung und Fortbildung vollzieht sich über die Kontakte von amtierenden Lehrkräften und Studierenden im Praxisteil der Grundausbildung⁷ und der Trägerinstitutionen.

Dies erscheint wahrscheinlich vielen als magere Verbindung. Es gilt aber in der heute um sich greifenden Vernetzungseuphorie das Unterscheidende zu betonen. Andernfalls verschulen wir die Fortbildung und lassen in der Grundausbildung eine romantisierte Reformpädagogik wuchern.

⁵ Gemeint ist sicher das "Typenspezifische".

⁶ Pädagogische Projektkommission der NWEDK, S. 3

⁷ Die Phase der Berufseinführung steht hier nicht zur Diskussion, deshalb bleibt sie unerwähnt.

Die These schliesst nicht aus, dass sich amtierende Lehrkräfte und Studierende in gemeinsamen Ausbildungsveranstaltungen zusammenfinden können. Ebenso schliesst sie nicht aus, dass sich Institutionen der Grundausbildung in der Fortbildung engagieren und umgekehrt. Sie behauptet aber die konzeptuelle und curriculare Eigenständigkeit eines jeden der beiden Ausbildungsteile.

Die These bedarf einer Stützung durch weitere Gesichtspunkte: In verschiedenen aktuellen Reformpapieren wird die Umlagerung von Ausbildungsanteilen von der Grundausbildung in die Fortbildung gefordert. Verkürzung der Grundausbildung zugunsten eines Ausbaues der Fortbildung, lautet die politikerfreundliche Devise zur Schonung der Staatsfinanzen. Die praktischen Realisierungsvorschläge gleichen dann durchwegs dem Postulat im Memorandum der NWEDK. Sie sind nur möglich, wenn man die Rahmenbedingungen und Zielsetzungen beider Ausbildungsteile gründlich verwischt. Dies die erste Möglichkeit.

Oder hat man eine ganz andere schulinterne Betriebsstruktur vor Augen? Dann nämlich, wenn Absolventen und Absolventinnen der Grundausbildung bei ihrem Berufseintritt nur eine Teilverantwortung zu übernehmen hätten und von der örtlichen Schule nach und nach in das gesamte Berufsfeld eingeführt würden, müsste die Grenze zwischen Grundausbildung und Fortbildung fließend werden. Man hätte auszuhandeln, welche Funktionen die Junglehrerinnen und Junglehrer zu Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit in der Schule übernehmen können und sollen. Darauf hätte die Grundausbildung gezielt vorzubereiten, der Rest müsste in einer individuellen Laufbahnplanung festgelegt werden, wie dies in der Wirtschaft geschieht.

Die heutige Lehrerlaufbahn sieht ganz anders aus. Den Absolventinnen und Absolventen werden nach der Grundausbildung und, je nach Kanton, einer als Berufseinführung bezeichneten Langzeitsektion unvermittelt dieselben Aufgaben zugewiesen wie erfahrenen Berufskolleginnen und -kollegen. Schulen können vorläufig nicht als pädagogisch selbständige Zentren funktionieren. Die Lehrkräfte sind nicht primär ihrer Schule verpflichtet, sondern über Lehrpläne, Lektionentafeln, Lehrmittel, einheitliches Pflichtpensum usw. direkt dem Staat. Schulen sind nicht Betriebe, sondern Anhäufungen von Lehrkräften mit uniformiertem Auftrag. Sie verfügen deshalb über keine Infrastruktur, um junge Mitarbeiter weiterzuqualifizieren oder ihnen ein reduziertes Verantwortungspaket zu

übertragen. Die Absolventinnen und Absolventen der Grundausbildung werden nicht in Schulen integriert, sondern zum Lehrkörper addiert.

Aus demselben Grund können Lehrkräfte, die sich nicht fortbilden, ihre Kaderposition nicht verlieren; denn es gibt nur Kaderpositionen.

Das Modell eines über die Grundausbildung und die Fortbildung hinwegreichenden Curriculum setzt berufliche Progression voraus. Das heutige Laufbahnmodell mit einer scharfen Schnittstelle zwischen "Schüler sein" und "berufliche Kaderposition versehen" widerspricht einer Teil-Grundausbildung.

Die Bezugsgrösse der Lehrerfortbildung sind nicht die Inhalte der zurückliegenden Grundausbildung, sondern das sich verändernde Berufsfeld und die aus der Laufbahn und dem Alterungsprozess entstehenden Bedürfnisse von Fachleuten.

These VII Eine umfassende Grundausbildung ist Voraussetzung für eine sinnvolle Fortbildung.

Das bereits im altehrwürdigen LEMO-Bericht skizzierte Modell einer "strukturierten Lehrerschaft"⁸ wäre in seiner Weiterentwicklung geeignet, die aus dem letzten Jahrhundert stammende Struktur der Schulen aufzuweichen. Hier setzt das Projekt des Ausschusses Lehrerbildung der PK/EDK für den Ausbau der Weiterbildung an. Die Hierarchisierung des Schulbetriebes wäre eine unausweichliche Folge mit Vor- und Nachteilen. Sie widerspricht dem weltweiten Credo der Lehrerverbände, das über ihre Mitglieder besagt: "Tout le monde est enseignant; il n'y a que des enseignants"⁹ und damit jeder Differenzierung ablehnend gegenübersteht.

Weder akute Sparmassnahmen noch opportunistische Reformmodelle entbinden von der Notwendigkeit, in der Grundausbildung zumindest das heutige Anspruchsniveau zu halten und die Fortbildung mindestens soweit auszubauen, wie sie in Wirtschaftsbetrieben für Kaderleute zur Selbstverständlichkeit geworden ist. Das Tabu der Qualitätskontrollen müsste auch hier durchbrochen werden.

⁸ Lehrerbildung von morgen. Grundlagen Strukturen Inhalte.- Hitzkirch 1975, S. 57 u.a.a.O.

⁹ Zusammenfassende Äusserung an einem Kongress der OECD in Stockholm, 1990.

POSITIVE BEURTEILUNG DER SCHWEIZERISCHEN LEHRERFORTBILDUNG (UND LEHRERGRUNDAUSBILDUNG) IM COMPUTER-/INFORMATIKBEREICH IM INTERNATIONALEN VERGLEICH

Karl Frey, Ruedi Niederer, Hans Pelgrum

Die Lehrerinnen und Lehrer der Schweiz beurteilen die Einführung als gut, die sie für die Benutzung der Computer im Unterricht erhalten haben. Das geht aus der Stellungnahme von 5'000 Personen hervor, die im 7. bis 13. Schuljahr unterrichten. Die Daten sind wesentlich positiver als in anderen Ländern. Das Ergebnis ist eine erfreuliche Bestätigung für die Lehrerfortbildung, die Projektgruppen zur Informatikeinführung und für die Lehrergrundausbildung. Zudem signalisiert es auch eine gute Basis für weitere Innovationen. Merkwürdigerweise meinen die vorgesetzten Rektoren und Informatikzuständigen, die Lehrer dürften noch mehr wissen und können. Wir legen die entsprechenden Daten vor und formulieren einige Vermutungen zu diesem paradoxen Phänomen.

DER HINTERGRUND

Die Schweiz nahm zum ersten Mal an einer internationalen Vergleichsuntersuchung teil. Es war die erste Computerstudie mit 21 Ländern. In der Schweiz beteiligten sich daran 5'000 Lehrerinnen und Lehrer, Informatikkoordinatoren und Rektoren. Abgedeckt wurden das 7. bis 13. Schuljahr in folgenden Institutionen: Schulen, Lehrerseminarien, gewerblichen und kaufmännischen Berufsschulen. Die schweizerische Studie war ein Gemeinschaftsunternehmen der Kantone und der ETH Zürich, wobei die Kantone die Daten erhoben und die ETH die Auswertung besorgte. Wie üblich bei internationalen Vergleichsstudien verwendeten wir die international entwickelten und normierten Erhebungsinstrumente. Die Daten stammen von 1990. Die Zusammenstellung der Länderdaten besorgte eine Arbeitsgruppe an der Universität Twente unter Leitung von Hans Pelgrum.

Die schweizerische Studie kann man als Vollerhebung anschauen. Nur der Kanton Genf schloss sich aus internen Gründen nicht an. Die Studie deckt praktisch alle Aspekte der Computernutzung ab, von pädagogischen Konzepten bis zu technischen Details der Prozessoren in den Computern. Wir legen hier eine kleine Spezialauswertung für Fragen der Lehrerausbildung vor. Dabei wählen wir aus den 21 Ländern für den Vergleich Frankreich, Deutschland, Japan, die USA und die Niederlande aus. Anders als Indien, China oder Ungarn weisen diese Länder ähnliche wirtschaftliche Bedingungen und nahezu vollständige Datensätze auf.

DIE BEURTEILUNG

Woher wissen wir nun etwas über die Beurteilung der Lehrerfortbildung? Die beteiligten 5'000 Schweizer Personen und die entsprechenden Stichproben in den anderen Ländern erhielten eine Liste mit 29 Problemen, die bei der Einführung und Nutzung von Computern im Unterricht auftreten können. Sie wurden eingeladen, die fünf gravierendsten Probleme in dieser Liste zu benennen. Eines der 29 Probleme war folgendermassen formuliert: "Die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen ist ungenügend". Über 90% der Beteiligten bekamen während ihrer Grundausbildung noch keine Einführung in die Computernutzung im Unterricht. Deshalb ist die Beantwortung dieser Frage mehrheitlich ein Urteil über die Leistung der Lehrerfortbildung.

Die Einschätzung variiert zwischen den Ländern ausserordentlich stark. Die Leistung der Lehrerfortbildung in der Schweiz, Deutschland und den Niederlanden hebt sich markant von den anderen Ländern ab.

Man darf das Ergebnis der internationalen Studien folgendermassen lesen: Die Institutionen und Projektgruppen, welche die Einführung und Fortbildung im Computerbereich durchgeführt haben, werden von der Praxis als sehr gut beurteilt. Wenn es Probleme gibt, dann nicht wegen mangelnden Angeboten der Lehrerfortbildung.

Und so lesen Sie die Tabelle "Einschätzung Lehrereinführung und -fortbildung": z.B. die Zahl 17 oben links; 17 % der Rektoren in Frankreich sind der Auffassung, dass die unzureichende Lehrerfortbildung (und Grundausbildung) ein Hauptproblem bei der Computerbenutzung im Unterricht darstelle. Die Zahlen in Klammern haben mit einer anderen Fragestellung zu tun und erklären wir im nächsten Abschnitt.

Die Personengruppen in der ersten Spalte sind: Schulrektoren; Informatikzuständige/Informatikkoordinatoren im Schulhaus; Fachlehrer, die Computer einsetzen; Lehrer/innen, die das Fach Informatik unterrichten.

Tabelle: Einschätzung der Lehrereinführung und -fortbildung

Sek'stufe I	F	D	J	NL	CH	USA
Rektoren	17 (43)	9 (42)	37 (63)	10 (29)	8 (40)	23 (58)
Inf'koordin.	28 (32)	1 (2)	28 (39)	5 (38)	9 (35)	27 (58)
Fachlehrer	11 (18)	5 (3)	38 (38)	5 (10)	3 (10)	12 (25)

Sek'stufe II	F	D	J	NL	CH	USA
Rektoren	19 (38)	3 (41)	34 (36)	7 (29)	11 (37)	26 (53)
Inf'koordin.	26 (29)	1 (2)	34 (28)	14 (23)	8 (32)	29 (51)
Fachlehrer	32 (11)	2 (2)	31 (23)	-	9 (5)	19 (7)
Inf'lehrer	12 (14)	0 (2)	32 (25)	-	8 (7)	13 (22)

Generell kann man sagen, dass das Angebot der Lehrerfortbildung in der Schweiz, in Deutschland und den Niederlanden kein gravierendes Problem darstellt, dagegen in den USA, in Japan und in Frankreich. Interessanterweise gilt dies sowohl für die Sekundarstufe I wie auch für die Sekundarstufe II.

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN REKTOREN, INFORMATIKZUSTÄNDIGEN UND LEHRERN

Aufschlussreich ist ein Vergleich zwischen den Rektoren und Informatikkoordinatoren einerseits und den Fachlehrern andererseits. Im allgemeinen empfinden die Fachlehrer die Fortbildung, die sie erhalten haben, als gut - besser jedenfalls als die Rektoren und die Informatik- oder Computerkoordinatoren. Dieses Datum darf man wohl positiv interpretieren und etwa folgendermassen lesen: *"Ja! Ich als Lehrer habe eine solche Lehrerfortbildung mitgemacht. Sie hat mir etwas gebracht. Ich bin jetzt so sicher, dass ich diese Informatik benutzen und einsetzen kann."* Wir würden das Ergebnis positiv bewerten, weil sich die Lehrer sicher fühlen. Andererseits darf man das Ergebnis nicht überbewerten, weil niemand gerne mit einer kognitiven Dissonanz lebt: *"Ich habe mich zwar angestrengt und eine solche Fortbildung besucht. Ich kann jetzt aber trotzdem noch nichts."* Solche Dissonanzen stören das geistige Wohlbefinden. Deshalb schätzen z.B. ältere Jugendliche und Erwachsene im nachhinein auch ihre Schul- und Berufswahl positiver ein, als sie in Wirklichkeit gemessen an einem Kriteriensatz gewesen sein mag.

EIN PARADOXES NEBENERGEBNIS: LEHRER WISSEN ZUWENIG

Eines der 29 Probleme im Zusammenhang mit Informatik im Bildungswesen lautet: "Die Lehrer wissen zuwenig über Computer und Informatik im Unterricht. Und dies ist ein Hauptproblem im Computereinsatz." Nehmen wir als Beispiel wieder die Rektoren von Frankreich. Dort steht 43 in Klammern. Diese Zahl bedeutet folgendes: 43 % der französischen Rektorinnen und Rektoren der Sekundarstufe I betrachten fehlende Kenntnisse als eines der 5 Hauptprobleme.

Was besagen die Daten, und worin besteht der paradoxe Befund? Die meisten Rektorinnen, Rektoren und Informatikkoordinatoren sind der Auffassung, dass die Lehrer zu wenig wissen und können - und zwar, obwohl die Lehrerfortbildung nach ihrer Auffassung gut ist. Dieser paradoxe Befund tritt in allen sechs Ländern auf. Die Ausnahme ist Deutschland.

Wir können diesen Widerspruch nicht recht erklären. Meinen die Rektoren und Informatikkoordinatoren, die Lehrer müssten von sich aus weitere Quellen benutzen, indem sie etwa selber Computerzeitschriften lesen. Sollen sie das Gelernte aus der Lehrerfortbildung selbständig vertiefen? Geben sich die Lehrer zu wenig fachkundig? Oder bringen sie im Gespräch zu wenig fachbezogene Anregungen und Kritiken, wie sie das sonst in ihrem herkömmlichen Fachgebiet tun? Oder schlägt hier die allgemeine Vorgesetztenattitüde durch: "Die Leute könnten doch eigentlich noch besser sein. Meinen Zielen und Ansprüchen für den Schulbetrieb genügt das noch nicht." Für letzteres sprechen Daten der Erhebung der Ziele und Visionen. Die Rektoren erwarten vom Computereinsatz in jeder Hinsicht mehr als die Lehrer. Sie finden die Innovation in dem Gebiet wichtiger als die Lehrer. Sie sind der ganzen Computerei gegenüber auch positiver eingestellt, und sie schätzen Nutzung und Verbreitung der elektronischen Medien in ihren Schulen auch viel höher ein, als sie tatsächlich sind. Vielleicht liegt hier eine Teilerklärung für das paradoxe Ergebnis.

SCHWERPUNKTE IN DER LEHRERFORTBILDUNG

Im folgenden stellen wir noch die Schwerpunkte der Lehrereinführung zusammen. Der Vergleich zwischen den Ländern ist recht interessant. Jede Leserin wird andere Vorlieben haben und sich für andere Länder interessieren. Deshalb halten wir den Kommentar kurz.

Tabelle: Schwerpunkte der Lehrereinführung und Lehrerfortbildung

Sekundarstufe I	F	D	J	NL	CH	USA
Computer und Gesellschaft	39	53	30	55	69	43
Anwendung von Programmen	70	63	68	72	84	71
Probl. analysieren, program.	72	64	60	77	67	52
Hard- und Software	41	51	52	70	61	52
Pädag. Einbettung; besondere didaktische Massnahmen	64	0	44	0	44	44

Sekundarstufe II	F	D	J	NL	CH	USA
Computer und Gesellschaft	41	43	34	36	52	44
Anwendung von Programmen	69	63	54	60	80	73
Probl. analysieren, program.	74	70	61	84	69	50
Hard- und Software	50	51	49	49	59	53
Pädag. Einbettung; besondere didaktische Massnahmen	63	0	26	0	36	43

Was besagen die Zahlen in der Tabelle? Das ist der Prozentsatz an Lehrerinnen und Lehrern, die Computer im Unterricht benutzen und angeben: "Davon habe ich bei der Einführung und Fortbildung etwas gehört." In der Schweiz haben also 69% der Lehrer in der Sekundarstufe I das Thema "Computer und Gesellschaft" behandelt. In Japan dagegen kam das Thema nur bei einem Drittel der Lehrer vor. Die Anwendungen von Textverarbeitungsprogrammen, Tabellenkalkulationsprogrammen und ähnlichem bewegt sich international etwa in den gleichen Grössenordnungen. Unterschiede gibt es dagegen beim Programmieren. Die grössten Differenzen sieht man zwischen den Niederlanden und den USA. Nur die Hälfte der amerikanischen Lehrer hat Probleme analysiert und versucht, diese in Programme umzusetzen. Dagegen sind es in den Niederlanden zwei Drittel. Bei der Sekundarstufe II geht das Thema "Computer und Gesellschaft" massiv zurück - und in einigen Ländern interessanterweise auch die Anwendung von Benutzersoftware, während sich überraschenderweise das Programmieren etwa auf der gleichen Höhe bewegt. Das überrascht. Wir hätten angenommen, dass auf der Sekundarstufe II Programmieren mehr im Vordergrund, dafür auf der Sekundarstufe I mehr im Hintergrund stünde. Die Sekundarstufe I mit ihren allgemeinbildenden Ausrichtungen zielt eher auf eine informationstechnische Grundbildung, Bürgerinformatik, Alltagsinformatik und Verwandtes ab, während die Sekundarstufe II im allgemeinen Verständnis doch fachlicher ausgerichtet ist. Vielleicht schlägt sich hier das Angebot des Softwaremarktes nieder, der von immer weniger Computerbenutzern verlangt, dass sie selber programmieren.

Die Adressen der Autoren:

Prof. Dr. Karl Frey, Ruedi Niederer Dipl. Math. ETH,
Eidgenössische Technische Hochschule, Institut für Verhaltenswissenschaft,
ETH Zentrum, Turnerstrasse 1, 8092 Zürich,

Dr. Hans Pelgrum, Universität Twente, OCTO, P.O. Box 217,
NL-7500 AE Enschede.

SFIB: SCHWEIZERISCHE FACHSTELLE FÜR INFORMATIONSTECHNOLOGIEN IM BILDUNGSWESEN - EIN PORTRAIT

Peter Kradolfer

1. Was ist die SFIB

Die im Namen enthaltenen Begriffe geben Auskunft über das Arbeitsgebiet der SFIB.

Schweizerisch:

Die Fachstelle soll in der ganzen Schweiz aktiv sein.

Informationstechnologien:

Wir befassen uns mit Informatik im Sinne der Verfahren und Methoden.

Bildungswesen:

Wir arbeiten für und mit dem allgemeinbildenden und den berufsbildenden Schulen aller Stufen sowie für den Sonderschulbereich.

2. Organisation

An der SFIB arbeiten zur Zeit folgende Personen mit den *Haupttätigkeitsgebieten*:

Michel Burkhardt

ist zuständig für Sonderpädagogik, Beschäftigungsgrad 80%.

Guido Buser

ist verantwortlich für gedruckte Information und Presse, 50%.

Marie-Germaine Capcarrère

leitet die Arbeiten zur Erfassung und Beschreibung von Software, 50%.

Liliane Chappuis

ist zuständig für Telekommunikation und kaufmännische Berufsschulen, 50%.

Peter Kradolfer

ist zuständig für Softwareverträge und Softwarevertrieb deutsche Schweiz, 80%.

Xénia Lanz

Administration, 100%.

Karin Mattenberger

Administration, 100%.

Jürg Schneider

ist Leiter der Fachstelle und Direktor des Film Instituts

Alice Stolz

ist zuständig für Administration und Beratung der Sonderpädagogik, 40%.

Aufsicht

Der SFIB übergeordnet ist ein paritätisch aus EDK- und BIGA-Vertretern zusammengesetzter Vorstand. Den Vorsitz hat das Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit BIGA, in der Person des stellvertretenden Leiters der Abteilung Berufsbildung, Heinrich Summermatter. Der Vorstand legt Mandat und Tätigkeitsschwerpunkte fest. Alle Interessengruppen im Spannungsfeld Schule - Informationstechnologien sind zudem in begleitenden Kommissionen vertreten. Sie beraten die SFIB in der praktischen Umsetzung des Mandats und in Organisationsfragen.

3. Tätigkeitsschwerpunkte

Die Aufgaben der SFIB sind in einem Mandat umschrieben. Die Prioritäten werden im Arbeitsprogramm jährlich neu festgelegt. Für beides ist der Vorstand zuständig. Zusätzlich zum Mandat existiert seit kurzem ein Vertrag mit der

Kurzportrait

Stiftung CEREBRAL, der den Auftrag für den Bereich Sonderpädagogik zum Inhalt hat.

Zweck sind Dienstleistungen

Die SFIB erbringt für die allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sowie für Sonderschulen und andere Institutionen des Bildungswesens Dienstleistungen im Zusammenhang mit dem Einsatz neuer Informationstechnologien im Bildungswesen.

Auftrag

Das Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit BIGA und die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK sowie die Stiftung CEREBRAL beauftragen das Film Institut FI, eine Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen SFIB zu führen.

Schwerpunkt ist die Information, gedruckt und elektronisch

Zur Zeit befassen wir uns hauptsächlich mit der Erschliessung, Erfassung und Verbreitung von Information. Information hat die zwei Ebenen *Inhalt* und *Träger*.

Zum Inhalt:

Beim Inhalt geht es für die SFIB um die Informationen rund um den Begriff Computereinsatz in der Schule.

Zum Informationsträger:

Wir benutzen die altbewährten gedruckten Medien, aber auch die neuen Mittel der Telekommunikation. Als regelmässiges Printmedium erscheint die Hauszeitung *SFIB-INFO* und ab 1992 das *INTERFACE*. Es wird neu gestaltet und zum offiziellen Organ der SFIB und des Informatiklehrervereins ausgebaut. Die SFIB ist zudem aktiv am Telekommunikationsnetz für das Bildungswesen beteiligt.

Dokumentation

Weil Information stets auch Dokumentation bedingt, arbeitet eine Arbeitsgruppe an einem Softwarebeschreibungsmodell. Damit sollen auf schweizerischer Ebene vergleichbare und womöglich austauschbare Datenbestände produziert werden können.

Vertrieb von Unterrichtsmitteln

Die SFIB ist eine Abteilung des Film Instituts FI, das seit vielen Jahrzehnten in der Produktion und im Vertrieb klassischer Bildmedien tätig ist. Nichts liegt daher näher, als diese Tätigkeit auf Software auszudehnen. Das zur Zeit verfügbare Angebot umfasst didaktische Software für jeden Bereich und einzelne Standardsoftwarepakete.

4. Holen und Bringen

Hauptaufgabe der SFIB ist, dafür zu sorgen, dass «mehr Leute von mehr Leuten mehr wissen.» So soll zum Beispiel in Genf bekannt sein, was Zürich in Sachen Softwarelizenzen tut und in Basel soll man wissen wie die Einführung der Informatik im Kanton Bern läuft.

Diese Aufgabe können wir aber nur erfüllen, wenn Sie uns die nötigen Informationen liefern. Gleichzeitig erwarten wir auch, dass Informationen aus den kantonalen pädagogischen Zentren und Arbeitsstellen verfügbar gemacht werden dürfen - in der Presse und elektronisch.

Adresse: Schweizerische Fachstelle für Informatik, Erlachstr. 21, 3000 Bern 9, Tel. 031 23 08 31.

JAHRESBERICHT DES PRÄSIDENTEN ZUHANDEN DER JAHRESVERSAMMLUNG VOM 8.11.1991

Schwerpunkt

Aus den vorhandenen Vereins-Akten (der grösste Teil verbrannte mit dem Seminarbrand von Kreuzlingen 1963) ist nicht auszumachen, im wievielten Vereinsjahr wir stehen: ob nächstens ein rundes Vereins-Jubiläum anstehe, oder ob wir es schon verpasst haben. Ich ahne aber, dass 1991 als Weichenstell-Jahr in die Annalen des SPV eingehen wird. Ich will nicht so prosaisch von "Stress" reden, eher musikalisch von "Stretta" oder Engführung, als Vorstufe des Finale.

Obwohl vage Vorstellungen und Gefühle schon einige Jahre zurückreichten, wurde die Sache doch erst konkret und zu Papier gebracht an unserer Vorstands-Klausur vom 9./10. November 1990 in Lugano: Der Verein der Pädagogik-Lehrer muss sich ausweiten und umstrukturieren zur *Gesellschaft für Lehrerbildung*. So wie aus der Larve eine Libelle hervorkriecht, die neue Dimensionen überblickt und ausschöpft, so muss die zu bildende Gesellschaft neue Kategorien von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern umfassen: vom Kindergarten über beide Sekundarstufen bis zu hochschulmässigen Ausbildnern; neue Kategorien auch im Fachlichen: neben der traditionsreichen Pädagogik auch Psychologie, die Fachdidaktiken, Schultheorie sowie die Bildungsforschung. Die ausführlichere Beschreibung der Zusammenfassung dieser Luganeser Denkprozesse ist nachzulesen in BzL 2/91, S. 266/7. Auch die Diskussion zu Traktandum 8 wird noch wesentliche Informationen nachliefern.

Es liegt auf der Hand, dass dieses Gedanken-Paket den Vorstand am stärksten in Anspruch nahm. Es ist jetzt soweit aufgearbeitet, dass wir damit getrost vor die Mitgliederversammlung treten können. Wir sind gespannt, was Sie, liebe Kolleginnen und Kollegen, dazu sagen.

Aussenaktivitäten

An weiteren Arbeiten standen Vernehmlassungen im Vordergrund. Unsere Erwägungen zum EDK-Bericht "Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker" haben Sie in BzL 2/91 zur Kenntnis genommen. Die Vernehmlassung zum Bericht "Lehrerfortbildung von morgen" LEFOMO erfährt mit der heutigen Veranstaltung einen würdigen Schlusspunkt. Unser zugehöriger Bericht wird Ende November an die EDK abgehen und in BzL 1/92 (vgl. Beitrag in dieser Nummer) nachzulesen sein.

Nicht ein Vernehmlassungsbericht, vielmehr ein Brief mit dem Ausdruck des Erstaunens ging an die EDK-Ost, des Inhalts, dass ausgerechnet im jetzigen Zeitpunkt unverständlich sei, die Ausbildungskurse für Seminarlehrerinnen der Bereiche Kindergarten, Handarbeit und Hauswirtschaft in der Region Ost zu sistieren. Die Antwort darauf enthielt die bekannte Formel "Es wird geprüft werden...".

Auf Anregung aus der Seminardirektoren-Konferenz hat sich eine kleine SPV-Gruppe daran gemacht, doch noch einen Rahmenlehrplan Pädagogik/Psychologie an Maturitätsschulen nachzuliefern. Das ist uns in erstaunlich kurzer Zeit gelungen, allerdings um den Preis einer etwas eingeschränkten Vernehmlassung. Da es sich aber bei den Rahmenlehrplänen ohnehin um einen Versuch im grossen handelt, wird früher oder später noch Gelegenheit sein, darauf zurückzukommen. Die Veröffentlichung unseres RLP ist vorgesehen in den BzL.

An weiteren Papieren, die einer Reaktion durch einen Lehrerbildungs-Verband würdig wären, liegen in den Pendenzen-Mappen unseres Vorstandes:

- Das Nationalforschungsprojekt über die Effizienz unserer Ausbildungssysteme
- Der Vorschlag der Sekretärenkonferenz NWEDK über "Arbeitszeit und Arbeitsauftrag der Lehrer"
- Das "Memorandum" unbekannter Autorenschaft über die Ausbildung der Sekundarlehrer.

Stellungnahmen unsererseits dazu mussten vorläufig unterbleiben, einfach weil die Arbeitskapazität im Moment nicht ausreicht. Als Konsequenz dieser unerfreulichen Erkenntnis drängt sich die Erweiterung des Vorstandes auf. Es gab ja neben den gewichtigen Brocken noch weitere, termingebundene Aufgaben zu erledigen: die WBZ-Kurse, die Vorbereitung der heutigen Jahresversammlung und - recht gewichtig - personelle Fragen, sowie das Mitdenken für die BzL.

Kurse

Im Programm 91/92 sind aufgenommen:

- 10.-12.10.91: Perspektiven der Lehrerfortbildung und Schulentwicklung (kam leider mangels genügender Beteiligung nicht zustande).
- 21.-25.10.91: Lehrer-Schüler-Kommunikation (musste wegen Terminproblemen der Referenten auf Herbst 92 verschoben werden, 5.-10.10. 92).
- 11.- 13.11.91: Darstellendes Spiel im Unterricht.
- 9.-13.3.92: Verstehen lehren als Unterrichtsaufgabe: Vom Phänomen zum Begriff.

Vorgesehen für das Programm 92/93 sind:

- 28.-30.9.92: Menschenbilder und Bildung.
- 6./7.11.+ 27./28.11.92: Praxisberatung, Supervision.
- 15.-19.2.93: Methoden der Erwachsenenbildung im Unterricht der Mittelschule.

Neben unseren verbandseigenen Kursen gibt es eine Fülle weiterer anregender Veranstaltungen im WBZ-Programm. Auch sie seien der Aufmerksamkeit unserer Mitglieder empfohlen. Zudem arbeiten etliche unserer Leute in Fortbildungsveranstaltungen mit, was auch einmal anerkennend hervorgehoben werden soll.

Beiträge zur Lehrerbildung

Wie üblich legen die Redaktoren, die in Personalunion auch Administratoren, Kassiere, Public-Relations-Men und Spediteure sind, einen eigenen Bericht und eine gesonderte Rechnung vor. Als Verbands- und damit Herausgeber-Präsident ist es mir aber ein Anliegen, die Qualität dieser Arbeit hervorzuheben. Mit einer Auflagezahl von 700 Exemplaren beweist das Werk seine Existenzberechtigung und -notwendigkeit. Und die Grundlage dazu ist - wie gesagt - der hohe Qualitäts-Standard. Es ist immer wieder erstaunlich, wie aus der "Feierabendarbeit" eine so professionelle Zeitschrift hervorgehen kann. Herzlichen Dank an Peter Füglistler, Kurt Reusser und Fritz Schoch!

Personelles

Auf dieses Vereinsjahr-Ende haben 3 Vorstandsmitglieder ihren Rücktritt eingereicht resp. angekündigt: *Johannes Gruntz* hat in den zwei kurzen Jahren erkennen müssen, dass ihm die Vorstandsarbeiten zusammen mit den beruflichen und familiären Pflichten über den Kopf wachsen. Er will einer weniger belasteten, frischen Kraft Platz machen.

Judith Gessler ist 1975 in Montreux als Nachfolgerin von Werner Zürcher in den Vorstand gewählt worden. Lange Jahre hat sie das Kassieramt versehen, nicht mit Begeisterung (wie sie schreibt), aber mit grossem Pflichtbewusstsein. Anregender fand sie die Koordination der WBZ-Kurse, eine zeitweise grosse Kleinarbeit, die ihr aber viele geschätzte Kontakte brachte. 16 Jahre Vorstandstreue, alle Achtung! Das *Otium* ist nicht nur vom Beruf, sondern auch vom SPV her *cum dignitate* verdient. Euch beiden, Johannes und Judith, herzlichen Dank für Euern Einsatz!

Die dritte Kündigung kommt von mir selbst als Präsident. Wenn man selbst nicht mehr weiss, wie lange man im Amt ist, und wenn sich Personifizierungs-Ansätze der Pädagogik zeigen, dann ist es höchste Zeit, Platz zu machen. Zudem finde ich die Zäsur, die unser Verband jetzt erfährt, eine passende Gelegenheit für den Wechsel: ein neues Schiff - ein neuer Kapitän. Diesen neuen zu finden war allerdings nicht leicht. Trotzdem hatten wir beim Suchen und hat der Verband für die Zukunft Glück: Hans Badertscher, Direktor des Sekundarlehramtes an der Universität Bern, hat zugesagt - allerdings erst auf Herbst 1992. Mit dieser Zuversicht habe ich eingewilligt, den Vollzug meiner Kündigung um ein Jahr hinauszuschieben. Wir werden im Traktandum 7 "Wahlen" darauf zurückkommen.

Querverbindungen

Wenn auch nur mit einem Finger, so halten wir doch Kontakte mit sehr verschiedenen Institutionen, die ähnliche oder benachbarte Ziele anstreben; dies z.T. offiziell delegiert, z.T. mehr durch persönliches Kennen.

Die wichtigste Verbindung besteht immer noch zum VSG. Delegierte sind Beat Trottmann, Ruedi Stambach und Hans Brühweiler.

Des weitern:

- SKDL: Sr Hildegard Willi, Hans Brühweiler als Gast
- CESDOC: Ruedi Arni, Fribourg
- WBZ-Vorbereitungsgruppe Studienwoche 93: Astrid Eichenberger, Liestal
- EDK-Arbeitsgruppe "Zugänge zur Lehrerbildung", Hans Brühweiler
- IOEB: Sr Hildegard Willi
- SGBF: mehrfache, informelle Liaisons

Ausblick

Wohl in keinem Jahr der Vereinsgeschichte war der Ausblick so spannend wie heute. Wie wird die Entwicklung verlaufen? Welche Überraschungen werden sich einstellen? Mit welchen Gefühlen werden wir im Jahr 2000 zurückblicken auf die Jahre 91/92? Spannung bringt Eustress, Monotonie Dystress; dieser macht krank, jener wirkt lebenserhaltend. Unser Vorstand arbeitet zuversichtlich und einmütig auf eine neue Zukunft hin: Dafür danke ich allen Kolleginnen und Kollegen. Ich zähle auf eine ebenso eintrachtige (← tragen) Unterstützung durch unsere Vereinsmitglieder.

Itingen/Baden, am 8.11.1991

Hans Brühweiler

BERICHT UND PROTOKOLL DER JAHRES- VERSAMMLUNG DES SCHWEIZERISCHEN PÄDAGOGISCHEN VERBANDES SPV

Baden, Freitag, den 8. November 1991

A: Thematischer Teil

ÜBER DAS VERHÄLTNISS VON GRUNDAUSBILDUNG UND LEHRERFORTBILDUNG

Überlegungen im Anschluss an den EDK-Bericht "Lehrerfortbildung von morgen" LEFOMO (Dossier 164)

Die beiden Exponenten dieser Arbeit, Prof. Hans Badertscher, Direktor des Sekundarlehramts an der Universität Bern und Hansruedi Lanker, Vorsteher der Zentralstelle für Lehrerfortbildung, kommentieren den Bericht aus ihrer Sicht und stehen Red und Antwort auf Fragen.

Die ausführliche Fassung des Referates von Hans Badertscher finden Sie in diesem Heft. Der Referent versteht den Begriff Lehrerbildung als Oberbegriff für: Grundausbildung, Berufseinführung, Fort- und Weiterbildung und hebt die je verschiedenen Rahmenbedingungen hervor. Der Kern des Referates bestand aus sieben Thesen:

1. Die Grundausbildung führt auf die Berufspraxis zu, ohne sie je zu erreichen.
2. Eine umfassende Grundausbildung ist Voraussetzung für eine sinnvolle Fortbildung.
3. Die schulbezogene Innovationsmöglichkeit der Grundausbildung beschränkt sich auf die Bereiche, die den Schulbetrieb nicht tangieren.
4. Die Fortbildung führt aus der Praxis heraus, ohne die Schulrealität aus der Zielperspektive zu verlieren.
5. Eine gründliche Fortbildung der amtierenden Lehrerschaft ist Voraussetzung für eine innovative Grundausbildung.
6. Eine curriculare Verzahnung von Grundausbildung und Fortbildung scheitert an der Unvereinbarkeit der je eigenständigen Rahmenbedingungen.
7. Die Verbindung von Grundausbildung und Fortbildung vollzieht sich über die Trägerinstitutionen und die Kontakte von amtierenden Lehrkräften und Studierenden im Praxisteil der Grundausbildung.

Hansruedi Lanker beleuchtet einzelne Aspekte und nimmt persönlich Stellung zum EDK-Bericht. Er stellt dabei folgende Akzentsetzungen heraus:

- Wirkungsanalyse machen
- Definieren von Rechten und Pflichten der LehrerInnen in der Fortbildung
- Zusammenarbeit der Lehrergrundausbildung und -fortbildung. Die Verzahnung ist ein dringend zu bearbeitendes Feld, das mit der Berufseinführung einsetzt.

Gesamthaft wurden im Bericht LEFOMO 12 Bereiche herausgearbeitet. Drei davon sollten in einem Hauptprojekt weiterverfolgt werden.

Der Referent weist auf die Gefahr hin, dass das Hauptprojekt LEFOMO auf das geplante Nationalfondsforschungsprojekt NFP 33 abgeschoben wird; er gibt zu bedenken: Die Aufgaben, welche im Anschluss an das Vorprojekt LEFOMO gelöst werden müssen, betreffen verschiedene Gruppen, darunter die Vielfalt der Kantone, und können nicht im NFP 33 abgedeckt werden.

In der anschliessenden Diskussion unter der Leitung von Pia Hirt wird die Qualitätskontrolle in den Schulen angesprochen, sowie auf die Rechte und Pflichten der LehrerInnen hingewiesen, eingebunden in die verschiedenen Rahmenbedingungen. Als Trend war zu hören: "Wir LehrerInnen unterstützen die Fortführung in einem Hauptprojekt - entscheiden müssen die PolitikerInnen." Der Schweizerische Pädagogische Verband unterstützt das Hauptprojekt mit Nachdruck.

B: Protokoll der statutarischen Traktanden

- 1) Begrüssung, Präsenzen, Entschuldigungen, Mitteilungen
- 2) Wahlen: Stimmzähler, ProtokollantIn
- 3) Protokoll der Jahresversammlung vom 9.11.1990 in Lugano, verfasst von Beat Mayer, veröffentlicht in BzL 1/91
- 4) Jahresbericht des Präsidenten
- 5) Geschäftsbericht "Beiträge zur Lehrerbildung"
- 6) Finanzen:
 - Definitive Genehmigung der Rechnung BzL 1989/90
 - Genehmigung der Rechnung SPV und BzL pro 1990/91
 - Budgets SPV und BzL pro 1991/92
- 7) Ersatzwahlen in den Vorstand
- 8) Diskussion Statuten-Entwurf
- 9) Diverses

1) Begrüssung

Der Präsident, Hans Brühweiler, begrüsst 30 Mitglieder und Gäste zur Jahresversammlung des SPV und gibt die Namen der Entschuldigungen bekannt.

2) Wahl: Stimmzähler und Protokollantin

Als Stimmzähler wird Urs Peter Lattmann, Zofingen und als Protokollantin Sr. Mirjam Schwegler, Baldegg gewählt.

3) Protokoll der Jahresversammlung vom 9.11.1990

Das Protokoll der letzten Jahresversammlung wird genehmigt und Beat Mayer für die Abfassung herzlich gedankt.

4) Jahresbericht des Präsidenten (Abdruck in diesem Heft)

Hans Brühweiler orientiert über die verschiedenen Aussenaktivitäten des Vorstandes wie z. B. Vernehmlassung Fachdidaktik, LEFOMO, Brief an EDK-Ost betr. Seminarlehrerinnenausbildung, Rahmenlehrpläne MAV usw. Dank ernten die zurücktretenden Vorstandsmitglieder Judith Gessler und Johannes Gruntz, sowie das Redaktorenteam der BzL Peter Füglistler, Kurt Reusser und Fritz Schoch. Kurt Reusser verdankt dem Präsidenten Hans Brühweiler den Jah-

resbericht. Die Versammlung genehmigt diesen einstimmig und bekundet mit Applaus ihren Dank.

5) Geschäftsbericht "Beiträge zur Lehrerbildung"

Fritz Schoch legt den Geschäftsbericht der BzL dar. Der 9. Jahrgang umfasste 3 Nummern und hatte einen Umfang von 400 Seiten. Die Schwerpunkte waren: Lehrerberuf als Zweitberuf, Fachdidaktik und Evaluation. Das Heft Fachdidaktik ist mit einer zusätzlichen Auflage von 500 Exemplaren erschienen und an FachdidaktikerInnen zugestellt worden. Aus dieser "Werbeaktion" liessen sich 30 Abonnemente gewinnen. Kurt Eggenberger wird seine Redaktionsmitarbeit bei der Fachdidaktiknummer 2/91 verdankt. Das gesteckte Ziel, 700 Abonnemente, konnte fast erreicht werden (694). Die BzL ist ein Forum für den Verband. Sie will weiterhin thematische Nummern herausbringen.

Allen beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wird gedankt, vorab Peter Füglistner und seiner Familie, Ruedi Stüssi als Informatikspezialist und dem Redaktions- und Schreibbüro (Heidi Lehmann, Christine Pauli, Claudia Crotti). Fritz Schoch weist auf die Notwendigkeit hin, das Redaktionsteam zu erweitern. Der Beizug eines Redaktionsmitgliedes ist bisher noch nicht gelungen.

Fritz Schoch hebt die gute Zusammenarbeit mit der EDK und der Koordinationsstelle für Bildungsforschung hervor. Er schliesst seinen Bericht mit einem Dank an die LeserInnen.

Laut Statuten wählt die Jahresversammlung das Redaktorenteam. Es wird mit einem kräftigen Applaus bestätigt. Hans Brühweiler lässt das Abonnentenverzeichnis zirkulieren.

6) Finanzen

- Genehmigung der Jahresrechnung des Verbandes und der BzL

Die Rechnung der BzL 1989/90, die an der letzten Jahresversammlung mit Vorbehalt genehmigt wurde, kann jetzt einstimmig genehmigt werden. Ein Dank geht an Peter Füglistner.

Die Jahresrechnung des SPV wurde von den Rechnungsrevisorinnen geprüft. Der Bericht von Christine Putz und Eva Lauterbach wird vorgelesen, genehmigt und verdankt. Dem Kassier Hans Kuster wird für die Arbeit ebenfalls gedankt. Die Rechnung der BzL 1990/91 erläutert Kurt Reusser, der Peter Füglistner vertritt. Die Jahresrechnung stimmt und wird genehmigt. Die Revisorenberichte von Eva Lauterbach und Christine Putz werden vorgelesen, und es wird Peter Füglistner/Kurt Reusser einstimmig Entlastung der Rechnung erteilt.

- Budgets SPV und BzL pro 1991/92

Hans Kuster legt ein Budget des Verbandes vor, welches von der Versammlung genehmigt wird. Im Budget der BzL stehen Einnahmen von Fr. 33'000 Ausgaben von Fr. 34'000 gegenüber. In diesem Zusammenhang macht Kurt Reusser einmal mehr auf die Möglichkeit der Stellenausschreibung in der BzL aufmerksam. Diese Inserate bringen der BzL finanzielle Unterstützung. Das Budget der BzL wird ebenfalls genehmigt.

7) Ersatzwahlen in den Vorstand

Ersatzwahl des Präsidenten

Kurt Reusser liest den Brief mit der Rücktrittserklärung von Hans Brühweiler vom 23.11.90 vor. Er dankt Hans Brühweiler für die langjährige Arbeit. In der Person von Professor Hans Badertscher konnte ein Nachfolger gefunden werden. Mit einem kurzen Curriculum stellt Kurt Reusser Hans Badertscher, Direktor des Sekundarlehramtes an der Universität Bern und vormals langjähriger Präsident des Ausschusses der Lehrerbildung EDK, der Versammlung vor. Hans Badertscher ist bereit, das Präsidium ab der Jahresversammlung 1992 zu übernehmen. Bis dahin wird Hans Brühweiler das Präsidialamt weiterführen. Dieser Vorschlag des Vorstandes wird von mehreren VotantInnen unterstützt. Es werden Hans Brühweiler für ein Jahr und Hans Badertscher ab 1992 (Jahresversammlung) einstimmig und mit grossem Applaus gewählt. Dankbar gibt Kurt Reusser das Wort an Hans Brühweiler zurück.

Ersatzwahlen in den Vorstand:

Als neue Vorstandsmitglieder schlägt der Vorstand der Mitgliederversammlung folgende Personen vor:

Dorothea Meili-Lehner, Zürich; Titus Guldemann, St. Gallen und Kurt Eggenberger, Biel.

Einstimmig werden die neuen Vorstandsmitglieder gewählt und mit Applaus wird für ihre Bereitschaft gedankt.

8) Diverses

Dieses Traktandum wird vorgezogen; keine Wortmeldungen.

9) Diskussion Statuten-Entwurf

Der Vorschlag der Statuten des Vorstandes des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes ist in der BzL 3/91, S. 355ff veröffentlicht. Regine Born leitet dieses Traktandum. Sie stellt zuerst die Zielsetzung einer Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerbildung SGL dar. Hier könnten die LehrerbildnerInnen aller Stufen und Bereiche beitreten, und die Kommunikation untereinander wäre garantiert. Die SGL wäre Gesprächspartnerin in Sachen Lehrerbildung und eine Vermittlerin zwischen Forschung und Praxis (vgl. Zweckartikel § 3).

Wie sieht der IST-Zustand aus? Der SPV ist Mitglied des VSG, diese Struktur entspricht aber nur einem Teil der Mitglieder.

LehrerbildnerInnen aller Stufen und Bereiche (Fachlehrkräfte und Praxislehrkräfte) sollten in der SGL erfasst werden. Was ist zu tun? Der Schweizerische Pädagogische Verband soll zu einer Gesellschaft für Lehrerbildung werden. Der § 2 der Statuten beschreibt, wer Mitglied werden kann. Stichwortartig hält Regine Born fest:

- SGL "alle Stufen/Bereiche" § 2
- Kommunikation, Gesprächspartnerin, Vermittlerin § 3
- Verbandsstruktur, thematische Arbeit § 6

Nach diesen Darlegungen eröffnet Regine Born die Diskussion. Alle Beteiligten haben Gelegenheit, Stellung zu nehmen; es äussern sich unter anderen auch die beiden Gäste der Versammlung, Guido Baumann, Direktor wbz, und Beat Zemp, Präsident LCH. Schwerpunkt­mässig werden folgende Voten abgegeben und Fragen formuliert:

- Der SPV hat seinen Ort nicht mehr im VSG.
- Besteht die Gefahr einer massiven Beitragserhöhung, wenn der SPV bzw. die SGL aus VSG austritt?
- Mit der SGL kann die Lehrerschaft von nachmaturitären Ausbildungen erfasst werden.
- Was bedeutet das für die WBZ? SPV hat bisher gute Kursangebote gemacht in der WBZ.
- Es wird eine noch aktivere Zusammenarbeit mit der WBZ in der Gestaltung des Kursprogrammes angestrebt.
- Im Zusammenhang mit der Revision der MAV wird ein Rahmenlehrplan Psychologie/Pädagogik diskutiert. Wäre aus dieser Sicht nicht ein Verbleiben im VSG gerechtfertigt?
- Es wird deshalb vor der zu schnellen Schliessung der Türe zum VSG gewarnt.
- Auch wenn die Absicht verstanden ist, die Notwendigkeit eingesehen wird, ergibt sich keine Freude an der Loslösung vom VSG.
- Wieso geht der SPV nicht in Richtung Annäherung an die Gesellschaft für Bildungsforschung?
- Die Identitätsprobleme in einzelnen Ausbildungsgängen könnten in einer SGL besser angegangen werden.
- Die SGL sollte direkt Mitglied beim LCH sein.
- Die SGL wäre eine Ansprechpartnerin bei allen Fragen, welche die Lehrerbildung betreffen.
- Der Ablösungsprozess vom VSG wird nicht als Bruch gesehen; er ist aber nötig und bringt eine Stärkung der Identität, da es in Zukunft in der Lehrerbildung um Anwendung von Pädagogik geht im Gegensatz zum Gymnasium, wo Pädagogik in Zukunft als allgemeinbildendes Fach unterrichtet wird.
- Werden die Mitgliederzahlen zunehmen?
- Der Vorstand hat alle Schritte sorgfältig überlegt, nun ist die Neustrukturierung voranzutreiben.
- Der Vorstand braucht ein klares Mandat für die konstruktive Weiterarbeit. In einem Jahr kann dann über die Statuten abgestimmt werden.

Der vorgelegte Mandatsentwurf wird besprochen. Nach einigen Abänderungen wird er einstimmig gutgeheissen (vgl. Abdruck in diesem Heft).

Dem Vorstand wir für die grosse Vorarbeit gedankt.

Baden/Baldegg, 2. Dezember 1991

Sr. Mirjam Schwegler

WEITERFÜHRUNG DER ENTWICKLUNGSARBEIT VOM "SCHWEIZERISCHEN PÄDAGOGISCHEN VER- BAND" ZUR "SCHWEIZERISCHEN GESELLSCHAFT FÜR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG"

Vorstand SPV, Regine Born

An der Jahresversammlung des "Schweizerischen Pädagogischen Verbandes" wurde dem Vorstand das Mandat zur Weiterführung seiner Entwicklungsarbeit erteilt. Der Vorstand führt in den kommenden Monaten die darin vorgesehenen Schritte aus. Die Mitglieder des SPV sind aufgerufen, sich zum neuen Statutenentwurf vernehmen zu lassen.

Die wesentlichen Merkmale der Entwicklung (vgl. BzL 2/91 und 3/91) sind: Suche nach einer neuen Identität: Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner aller Stufen und Bereiche, verstärkter Einbezug der im SPV bisher zu wenig vertretenen Lehrerbildungskategorien.

Neue Aussenstrukturen: geprüft wird der Austritt aus dem vsg und eine Kollektivmitgliedschaft beim LCH.

Neue Binnenstrukturen, um mehr Personen als bisher in Arbeitsprojekte integrieren zu können.

Ziel: Eine Gesellschaft, die als profilierte und sachkompetente Gesprächspartnerin in Sachen Lehrerbildung auftreten kann.

An der Jahresversammlung des SPV vom 8. November 1991 in Baden (vgl. Protokoll in diesem Heft) wurde dem Vorstand das Mandat zur Weiterführung der Entwicklung im Sinne der bisherigen Arbeit erteilt (siehe folgende Seite). Der Vorstand plant nun die nächsten Schritte: Er nimmt Kontakt auf mit den Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern, die durch die neue Verbandsidentität vermehrt angesprochen sind; er sucht das Gespräch mit jenen Organisationen, mit welchen die Form der Zusammenarbeit gefunden werden muss (v.a. Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer, Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer, Weiterbildungszentrale Luzern, Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung); er klärt die finanziellen Fragen ab; er stellt den Statutenentwurf fertig, um ihn an der Jahresversammlung 1992 vorzulegen.

Wir sind dankbar um Anregungen aus dem Kreis der Mitglieder!
Bitte gelangen Sie mit Hinweisen oder Ideen an uns (die Namen und Adressen der Vorstandsmitglieder finden Sie in diesem Heft). Melden Sie Ihre Kritik an oder ermutigen Sie uns auf dem weiteren Weg.

BIS SPÄTESTENS ENDE MÄRZ 1992

erwarten wir Anregungen und Aenderungsvorschläge zum Statutenentwurf (publiziert in den BzL 2/91) an die Adresse des Präsidenten.

Die Mitgliederversammlung erteilte dem Vorstand des SPV anlässlich der Jahrestagung vom 8. November 1991 folgendes

MANDAT ZUR WEITERFÜHRUNG DER ENTWICKLUNGSARBEIT
VOM "SCHWEIZERISCHEN PÄDAGOGISCHEN VERBAND"
ZUR "SCHWEIZERISCHEN GESELLSCHAFT
FÜR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG"

1

Der Vorstand nimmt die notwendigen Verhandlungen auf mit allen Institutionen, welche von der Neustrukturierung des Verbandes betroffen bzw. daran interessiert sind.

Der Vorstand prüft den Austritt aus dem Verein der Schweizerischen Gymnasiallehrer vsg auf Ende 1992 und kündigt vorsorglich seine Kollektivmitgliedschaft beim vsg.

Er trifft Abklärungen bezüglich Mitgliedschaft beim Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH.

2

Er überarbeitet den an der Jahresversammlung besprochenen Statutenentwurf entsprechend der bis Ende März 1992 eingegangenen Anträge und legt die weiterentwickelte Fassung der Statuten an der Jahresversammlung 1992 zur Genehmigung vor.

3

An der Jahresversammlung 1992 entscheiden die Mitglieder auf Antrag des Vorstandes über die neue Struktur der "Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung".

LEHRERFORTBILDUNG VON MORGEN

In der zweiten Jahreshälfte 1991 wurde der Schlussbericht zum Vorprojekt "Lehrerfortbildung von morgen" (LEFOMO) der EDK zur Vernehmlassung vorgelegt. (Der Bericht ist auf dem EDK-Sekretariat, Sulgeneckstr. 70, 3005 Bern, erhältlich.)

An der Jahresversammlung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV) vom 8./9. November 1991 referierten Hans Badertscher und Hans Rudolf Lanker zu diesem Thema.

Hans Badertscher beleuchtete das Verhältnis von Grundausbildung und Fortbildung. Er zeigte anhand von sieben Thesen eindrücklich auf, wo die Differenzen zwischen Grundausbildung und Fortbildung liegen und wie sich die Verbindung zwischen Grundausbildung, Berufseinführung und Fortbildung herstellen liesse. (Das Referat ist in dieser BzL-Nummer nachzulesen.)

H.R. Lanker skizzierte nochmals knapp die Schwerpunkte des Vorprojektes LEFOMO:

- Unter dem Titel "Lehrerfortbildung in Bewegung" wird im Schlussbericht LEFOMO der Stand der Lehrerfortbildung in der Schweiz umrissen. Zudem werden die Aufgaben der nächsten Jahre beschrieben.
- Im Kapitel "Entwicklungsbereiche der Lehrerfortbildung" schlägt die Projektgruppe LEFOMO zwölf Bereiche (s. BZL 3/91, Seite 36) zur Weiterbearbeitung vor.
- Beim Vorschlag zum Hauptprojekt werden jedoch für die Bearbeitung der Problemkreise Prioritäten gesetzt:
 - Wirkungsanalyse
 - Pflichten und Rechte der Lehrpersonen im Bereich Lehrerfortbildung
 - Zusammenarbeit von Lehrergrundausbildung und Lehrerfortbildung

H.R. Lanker betonte, dass vor allem eine Wirkungsanalyse im Sinne einer Bedarfs- und Bedürfnisanalyse dringend für die Weiterarbeit sei.

Der Vorstand des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes verfasste zum Schlussbericht "LEHRERFORTBILDUNG VON MORGEN" eine Vernehmlassung, in der Gedanken aus den Referaten und Anregungen aus der Diskussion der Jahresversammlung aufgenommen wurden. Zudem wurde der nachfolgende Fragenkatalog des Sekretariates der EDK benützt.

Fragen zur Vernehmlassung LEFO-Bericht

1. Die Arbeiten am Vorprojekt LEFO dauerten länger als erwartet. Zur Erarbeitung des Berichtes wurden von der Projektleitung Kontakte mit den kantonalen Verantwortlichen aufgenommen, Veranstaltungen durchgeführt, eine bescheidene Info- und Dokumentationszentrale geschaffen und Anregungen für die Entwicklung der Lehrerfortbildung gemacht. Was haben diese Arbeiten für Ihren Kanton / Ihren Verband gebracht?
2. Im Bericht LEFO ist eine Situationsanalyse vorgenommen worden. Ist sie Ihrer Ansicht nach präzise genug, kommt klar daraus hervor, wo Bedürfnisse und Defizite in der Lehrerfortbildung in den Kantonen, Regionen und der Schweiz vorhanden sind?
3. Die PK schlägt - in Abweichung der Projektgruppe - die Bearbeitung von nur 3 Projekten vor. Sind diese Ihrer Ansicht nach sinnvoll und notwendig? Wenn ja, wie begründen Sie die Notwendigkeit? Vorausgesetzt die Arbeiten an einzelnen Projekten sollen aufgenommen werden, welche Reihenfolge würden Sie vorschlagen? (Begründung)
4. Haben Sie andere Projektvorschläge, solche aus der Auswahl der Projektgruppe oder nicht dargestellte Projekte? Wenn ja, mit welcher Begründung wünschten Sie eine Bearbeitung?
5. Sind die Regionen, Kantone und Verbände bereit, mögliche Projekte mit eigenen Mitteln zu unterstützen? (Sponsoring)
6. Finden Sie den Vorschlag zweckmässig und genügend begründet, dass die EDK eine Info- und Dokumentationsstelle für Fragen der Lehrerfortbildung einrichten sollte? Was würden Sie von einer solchen Dienstleistungsstelle erwarten? (Prioritätenliste)
7. Wären Sie bereit, einen Antrag auf die Gewährung von Sonderkrediten für die Durchführung eines Hauptprojektes zuzustimmen? Gesamthaft in welcher Höhe?
8. In welcher Weise werden Sie den vorliegenden Bericht in Ihrem Tätigkeitsbereich verwenden?
9. Sind Sie der Auffassung, dass die EDK für die Weiterentwicklung der Lehrerfortbildung Empfehlungen ausarbeiten sollte? Welche Punkte/Anliegen könnten Gegenstand solcher Empfehlungen sein?
10. Das Plenum der EDK hat das Vorprojekt beschlossen. Soll die EDK-CH auch künftig im Bereich der Lehrerfortbildung konzeptionell tätig bleiben (die WBZ als CH-Dienstleistungsbetrieb steht nicht zur Diskussion)? Sehen Sie eine Arbeitsteilung Regionen und EDK-CH?

STELLUNGNAHME DES SCHWEIZERISCHEN PÄDAGOGISCHEN VERBANDES ZUM BERICHT "LEHRERFORTBILDUNG VON MORGEN (1991) DER SCHWEIZERISCHEN KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN (EDK)

An der Jahresversammlung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV) vom 8. November 1991 in Baden stand das Thema "Lehrerfortbildung von morgen" im Zentrum der Diskussion. Dabei wurde deutlich, dass eine innovationsfähige Schule dringend auf Fortbildung angewiesen ist. Der Veränderungsdruck auf die Schule macht ein qualitativ hochstehendes Fortbildungsangebot notwendig, welches Lehrpersonen in ihrer beruflichen Weiterentwicklung unterstützt. Aus diesem Grunde begrüßen wir den vorliegenden Bericht im Sinne einer Bestandesaufnahme und als zukunftsweisende Dokumentation. In unserer Stellungnahme folgen wir dem vorgegebenen Fragenkatalog des Sekretariates der EDK. Es ist uns bewusst, dass damit eine Einschränkung der Rückmeldung verbunden ist.

Grundsätzlich sind wir der Meinung, dass die Arbeit zum Problembereich Lehrer und Lehrerinnenfortbildung in der Richtung, wie sie im Vorprojekt aufgezeigt wird, intensiviert und in einem Entwicklungsprojekt weitergeführt werden muss. Dabei soll es nicht um eine Standort-Dokumentation gehen, sondern gezielte Forschungsaufträge, Animation und Erfahrungsaustausch sollen die Schwerpunkte eines Hauptprojektes oder sogar einer permanenten Kommission ausmachen.

Fragen - Gedanken zur Vernehmlassung LEFOMO-Bericht

zu Frage 1 (Nutzen des Vorprojektes LEFOMO)

Die Erkenntnis, Fortbildung für Ausbilder und Ausbilderinnen sei nötig und wichtig, wurde bestätigt und trat mit dem LEFOMO-Bericht stärker in den Vordergrund. Angeregt durch den Bericht entstanden Diskussionen zum Themenkreis Fortbildung, die in der Jahresversammlung des SPV 1991 ihre Fortsetzung fanden. Zentrale Aufgabenkreise werden im Bericht umschrieben und machen eine Auseinandersetzung damit lohnend.

zu Frage 2 (Differenziertheit der Situationsanalyse)

Die Situationsanalyse des Vorprojektes hat deutlich gemacht, wo im Bericht der Lehrer- und Lehrerinnenfortbildung kantonsübergreifende Aufgaben anzugehen sind. Grundsätzlich gilt es zu bedenken, dass Lehrerfortbildner und -fortbildnerinnen das Ausbildungskader der Schule bilden und in einem professionellen Berufsverständnis unterstützt werden sollten. Es kann nicht Sinn des Vorprojektes sein, Zustände in einzelnen Kantonen detaillierter aufzulisten, da Fortbildung der Lehrer und Lehrerinnen in erster Linie Aufgabe der Kantone ist und bleiben wird.

zu Frage 3 (Prioritäten in der Bearbeitung der Bereiche)

Wir unterstützen die Absicht, sich auf bestimmte Fragestellungen zu konzentrieren. Für die Bearbeitung ergibt sich aus unserer Sicht folgende Prioritätenliste:

3.1 Zusammenarbeit von Lehrergrundausbildung und Lehrerfortbildung
(Bericht, Kapitel 4.1, S. 18)

Wir unterstützen die im Bericht aufgeführten Gründe und möchten betonen, dass Schulentwicklung nur in Zusammenarbeit aller Beteiligten möglich ist. Zu berücksichtigen gilt es aber, dass es ein sinnvolles Nacheinander von Grundausbildung, Berufseinführung und Fortbildung gibt. Jede Phase hat eigene, spezifische Bedürfnisse, Bedingungen, Aufgaben und Prioritäten. Die Zusammenarbeit der verschiedenen Institutionen muss in diesem Sinne differenziert abgesprochen und zum Teil auch klar abgegrenzt werden.

3.2 Aus- und Fortbildung der Fortbildnerinnen und Fortbildner (Bericht, Kapitel 4.4, S. 32)

Eine Ausbildung der Fortbildner und Fortbildnerinnen ist unverzichtbar, weil ohne qualifizierte Persönlichkeiten keine fundierte Arbeit möglich ist. In diesem Bereich ist eine Professionalisierung dringend. Dieses Anliegen könnte zu einer kantonsübergreifenden Aufgabe werden. Dabei sehen wir auch Bezüge zu Punkt 4.8 "Berufliche Laufbahn und zusätzliche Qualifikationen". Die Diskussion über die Ausbildung der Fortbildnerinnen und Fortbildner muss der Diskussion über die Lehrerausbildung gleichgesetzt werden; Lehrerausbildung und Ausbildung der Fortbildnerinnen und Fortbildner sind ebenbürtige Anliegen und Aufgaben einer zukunftsweisenden Schulentwicklung.

3.3 Wirkungsanalyse der Fortbildung (Bericht, Kapitel 4.10, S. 30)

Dieser Problembereich müsste im Sinne eines Forschungsauftrages angegangen werden. Die Frage der Wirksamkeit einer solchen Analyse müsste im voraus sorgfältig geklärt werden, damit nicht vor allem Erkenntnisse "für die Schublade" entstehen.

3.4 Bemerkungen

- Im Vordergrund steht für uns die Kontinuität der Weiterbearbeitung einzelner Problembereiche.
- Wir können keine Differenzen zwischen Projektkommission und Projektgruppe erkennen.

zu Frage 4 (Weitere Vorschläge zur Bearbeitung)

Damit der Bildungsauftrag vermehrt im Sinne eines ganzheitlichen Prozesses verstanden und angegangen wird, sind Überlegungen wichtig, wie Stufen und Fächer auch in der Lehrerfortbildung zusammengeführt werden können (stufen- und fächerübergreifende Projekte). Mit diesem Anliegen sind stufen- bzw. fachbezogene Angebote keineswegs in Frage gestellt, da es für uns selbstverständlich ist, dass diese einen wichtigen Platz in der Fortbildung einnehmen.

zu Frage 5 (Sponsoring)

Als Verband sind wir nicht in der Lage, Projekte finanziell zu unterstützen.

zu Frage 6 (Informations- und Dokumentationsstelle für Fragen der Lehrerfortbildung)

Den Aufbau einer Informationsstelle begrüßen wir im Sinne einer "Drehscheibenfunktion". Wichtig scheint uns, dass ein regelmässiges Forum

für Fortbildnerinnen und Fortbildner den lebendigen Austausch ermöglichen. Eine "Clearingstelle" könnte den Informationsaustausch gewährleisten.

Bei der Schaffung einer Dokumentationsstelle haben wir Bedenken, weil es uns fragwürdig scheint, ob eine zusätzliche Stelle den hohen Anspruch auf Aktualität erfüllen kann. Hier könnten allenfalls bestehende Dokumentationsstellen ausgebaut und auf diese Fragestellung hin profiliert werden. (z.B. Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung Aarau, CESDOC, Genf).

zu *Frage 7 (Kredite)*

keine Stellungnahme

zu *Frage 8 (Einbezug des Berichtes im eigenen Tätigkeitsbereich)*

Wir werden den Problemkreis weiter bearbeiten und diskutieren. Vor allem das Kapitel 4 des Berichtes werden wir als Grundlegendokumentation zur Problematik Lehrer- und Lehrerinnenfortbildung verwenden und bei den Entscheiden für Fortbildungsveranstaltungen miteinbeziehen.

zu *Frage 9 (EDK-Empfehlungen zur Lehrerfortbildung)*

Vor allem im Bereich der "Rechte und Pflichten" könnten Empfehlungen der EDK zu einer Professionalisierung der Lehrer- und Lehrerinnenfortbildung beitragen. Darüber hinaus ist aber die Unterstützung einzelner Projekte von zentraler Bedeutung.

zu *Frage 10 (Tätigkeit der EDK im Bereich Lehrerfortbildung)*

Wir hoffen sehr, dass die EDK auch in Zukunft im Bereich der Lehrer- und Lehrerinnenfortbildung tätig sein wird, vor allem um kantonsübergreifende Problembereiche zu bearbeiten. Eine Regionalisierung begrüßen wir nicht.

Abschliessend weisen wir nochmals darauf hin, dass aus unserer Sicht ein Hauptprojekt für Lehrer- und Lehrerinnenfortbildung dringend ist. Wir danken für die Gelegenheit zur Stellungnahme.

Mit freundlichen Grüssen

Schweizerischer Pädagogischer Verband
Hans Brühweiler, Präsident

WAS WISSEN 13-JÄHRIGE?

Internationaler Vergleich in Mathematik und Naturwissenschaften Zusammenfassung der Schweizer Ergebnisse

Urs Moser

Unter der Leitung des Amtes für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern beteiligte sich die Schweiz an einer internationalen Studie über die schulischen Leistungen 13-jähriger Schüler in Mathematik und Naturwissenschaften. An der Studie, welche vom amerikanischen Department of Education unterstützt und vom Educational Testing Service in Princeton USA organisiert wurde, nahmen 20 Länder, darunter die Sowjetunion, China, Taiwan, Korea, Frankreich, Israel, Spanien, England, USA, Kanada, teil. Der vorliegende Artikel ist eine Zusammenfassung erster Ergebnisse; die Auswertung insgesamt ist noch nicht abgeschlossen.

Fragestellung

Bei einem Vergleich zwischen verschiedenen Ländern besteht die Gefahr, dass eine Reihenfolge unter den Ländern undifferenziert und einseitig nach den Kriterien *besser* und *schlechter*, analog einer Rangliste bei einer sportlichen Veranstaltung, beurteilt wird. Dies wäre sinnlos, da die Ausgangsbedingungen in den verschiedenen Ländern sehr unterschiedlich sind. Bei der Studie stand deshalb nicht einfach ein Leistungsvergleich der beteiligten Nationen im Vordergrund. Vielmehr ging es um die Beantwortung der Fragen, welche kulturellen und unterrichtlichen Bedingungen mit hoher Leistung zusammenhängen und welche Art von Wissen bezüglich Inhalt und Komplexität in den verschiedenen Ländern gelernt wird. Zur Beantwortung dieser Fragen wurden die Aufgaben nach bestimmten Kriterien entwickelt und klassifiziert. Der Mathematiktest enthielt 76 Aufgaben, die den fünf Inhaltsbereichen *Zahlen und Operationen/Messen/Geometrie/Datenanalyse, Statistik und Wahrscheinlichkeit/Algebra und Funktionen* sowie den drei kognitiven Fertigungsstufen *Begriffe verstehen/Begriffe anwenden/Problemlösen* zugeordnet wurden. Der Test in Naturwissenschaften enthielt 72 Aufgaben, die den vier Inhaltsbereichen *Biologie/Physik/Geologie und Astronomie/Naturwissenschaftliche Methoden* sowie den kognitiven Fertigungsstufen *Wissen/Wissen anwenden/Problemlösen* zugeordnet wurden. Die Tests bestanden mehrheitlich aus "multiple-choice"-Aufgaben. Bei der Entwicklung und Auswahl der Aufgaben hatten die Länder ein grosses Mitspracherecht. Lehrkräfte der teilnehmenden Länder wurden als Experten beigezogen. Die Übersetzung wurde von verschiedenen Sprach- und Fachexperten kontrolliert. Um einen möglichst objektiven und validen Vergleich garantieren zu können, wurden die Aufgaben ein Jahr vor der offiziellen Untersuchung 13-jährigen Schülern sämtlicher Länder zur Überprüfung der Verständlichkeit, der Schwierigkeit und der Übersetzungsqualität vorgelegt. Angaben zum nationalen, speziell schulischen Kontext wurden durch die Befragung der Schüler, Schulvorsteher bzw. Klassenlehrkräfte und Bildungsexperten erhoben. Für die schweizerische Teilnahme wurde in Zusam-

menarbeit mit dem Bundesamt für Statistik eine repräsentative Stichprobe gezogen. Aus organisatorischen Überlegungen beschränkte man sich auf 15 Kantone, die ein ausgewogenes Abbild des Landes garantierten und durch welche bereits 80% aller 13-jährigen Schüler einbezogen waren. Es beteiligten sich Kantone der deutschen, französischen und italienischen Schweiz. Im März 1991 wurden in sämtlichen teilnehmenden Ländern die Tests durchgeführt. In der Schweiz wurden über 3000 Schüler der 6., 7. und 8. Klassen aller Schultypen - ohne Hilfs-, Klein- bzw. Sonderklassen - in Mathematik und Naturwissenschaften getestet.

Ergebnisse

Im Folgenden sind die für die Schweiz relevanten Ergebnisse nach thematischen Schwerpunkten kurz zusammengefasst:

- *Die 13-jährigen Schüler der Schweiz erreichten im internationalen Vergleich sehr gute Leistungen.* Einzig die Schüler aus Korea und Taiwan - sowie diejenigen aus China in Mathematik - erreichten höhere Durchschnittswerte. Länder, deren Schüler tiefere Durchschnittswerte erreichten, sind z.B. Frankreich, England, Spanien, Israel, Kanada und die USA.
- *In Korea und in Taiwan wurden weniger komplexe Aufgaben besser gelöst als in der Schweiz.* Einfaches Wissen und die Anwendung von Wissen waren hier für das gute Ergebnis hauptsächlich verantwortlich. Die Schweizer Schüler hingegen erreichten *bessere Ergebnisse bei Problemlöseaufgaben.*
- *Die ausgewogene Förderung aller Schüler - auch der besonders starken und schwachen - ist in der Schweiz gewährleistet.* Der Unterschied zwischen den begabten und schwachen Schülern ist in der Schweiz am kleinsten. Die begabten Schüler wurden gleich gut oder besser gefördert als in andern Ländern. Die schwachen Schüler wurden besser gefördert als in andern Ländern.
- Ein eindeutiger Zusammenhang zwischen den Ergebnissen und dem Lehrplan konnte für die Schweiz nicht aufgezeigt werden. Der Lehrplan erklärt die Ergebnisse nur zu einem Teil. Die Schweizer Schüler erreichten in drei Inhaltsbereichen die besten Ergebnisse aller Populationen. Diese drei Bereiche (*Datenanalyse, Statistik und Wahrscheinlichkeit/Geologie und Astronomie/Naturwissenschaftliche Methoden*) nehmen in den Lehrplänen jedoch wenig oder keinen Platz ein. Umgekehrt wurden Aufgaben anderer Bereiche, die nach dem Lehrplan häufiger im Unterricht behandelt wurden, von den Schülern nicht besser gelöst. Der Lehrplan allein eignet sich nicht als Indikator für das effektiv Gelernte. Es werden in der Schule also relevante Kompetenzen erworben, die in den Lehrplänen nicht festgehalten sind. Für präzisere Aussagen wären weitere Untersuchungen zu dieser Thematik - unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lehrpläne der Schweiz - notwendig.
- In mehreren Ländern erreichten die Knaben bessere Ergebnisse als die Mädchen. *In der Schweiz war der Unterschied zu Gunsten der Knaben sowohl in Mathematik als auch in den Naturwissenschaften erheblich.* Die Ursache dieses Ergebnisses liegt nicht in der geschlechtsspezifischen Einstellung der

Schüler. Fast alle Schüler betrachten nämlich diese Fächer für Knaben und Mädchen als gleich wichtig. Die Ursache muss vielmehr in der geschlechtsspezifischen Erziehung und den damit verbundenen Erwartungshaltungen gesucht werden.

- *Mehr Schule bedeutet nicht zwingend bessere Leistung!* Infolge der im internationalen Vergleich relativ späten Einschulung waren die Schweizer Schüler zum Untersuchungszeitpunkt in tieferen Klassenstufen. Trotzdem wurden mit weniger Schuljahren fast gleich hohe Ergebnisse wie in den ostasiatischen Ländern erreicht, während die Schüler aus Frankreich, England oder Kanada die Schule zum Untersuchungszeitpunkt bereits ein oder zwei Jahre länger besucht hatten und trotzdem tiefere Ergebnisse erreichten. Die Zeit wurde offenbar in den Schweizer Schulen effizienter genutzt.
- *Die durchschnittliche Klassengrösse ist keine Erklärung für die Unterschiede in den verschiedenen Ländern.* Länder mit mehr als doppelt so grossen Klassen wie die Schweiz (Korea, Taiwan) erreichten ebenfalls hohe Ergebnisse. Die geringe Klassengrösse in der Schweiz (im Durchschnitt 18 Schüler) dürfte aber eine Erklärung für die besonders gute Förderung der "Extremgruppen" (begabte und schwache Schüler) sein wie auch für das gute Ergebnis bei weniger Schuljahren. Zudem sind Unterrichtsformen, welche die Problemlösefähigkeit der Schüler fördern, in kleinen Klassen leichter anzuwenden.
- *Der Gruppenunterricht und das selbständige Durchführen von Versuchen im Unterricht haben sich nicht als eine zwingende Unterrichtsmethode zur Leistungsförderung erwiesen.* Dieses Ergebnis beruht allerdings auf einer Einschätzung der Unterrichtsmethoden durch die Schüler und darf nicht überbewertet werden. Eine vertiefte Untersuchung zu dieser Thematik würde hier weitere Klärung bringen.
- *Der finanzielle Aufwand ist keine Garantie für eine effiziente Bildung.* Die staatlichen Ausgaben für die Bildung betragen 4.5 Prozent des schweizerischen Bruttosozialproduktes. Mit diesem Anteil liegt die Schweiz im Durchschnitt der teilnehmenden Länder. Es gibt Länder, die einen grösseren Prozentanteil ihres Bruttosozialproduktes für Bildung ausgeben, aber schlechtere Ergebnisse erreichten und umgekehrt.
- *In den meisten Ländern hängt die Leistung der Schüler mit der Freizeitgestaltung zusammen.* Für diese Länder treffen die Aussagen, "je mehr die Kinder fernsehen, desto schlechter sind ihre Leistungen" und "je mehr die Kinder in ihrer Freizeit lesen, desto besser sind ihre Leistungen", zu. Zwei weitere Merkmale aus dem Familienumfeld hängen mit der Schulleistung zusammen. Praktisch für sämtliche teilnehmenden Länder treffen die folgenden Sätze zu: "Je mehr Geschwister, desto schlechter die Leistungen" und "je mehr Bücher zu Hause, desto besser die Leistungen". Dies dürfte auf einen Einfluss des sozioökonomischen Status auf die Leistungsfähigkeit hinweisen. Kinderreiche Familien kommen in sozioökonomisch tiefen Schichten häufiger vor. Die Anzahl Bücher gilt als Indikator für eine bildungsfördernde Umgebung.

Schlussfolgerungen

Bis anhin wurde in der Schweiz ohne weiteres angenommen, dass die Schule betreffend Leistungen bestens funktioniere und ihre vorgegebenen Ziele erreiche. Die Ergebnisse zeigen, dass dies zumindest in der Mathematik und in den Naturwissenschaften im Vergleich zu andern Ländern zutrifft. Das schweizerische Bildungssystem ermöglicht bis zum 13. Altersjahr eine solide Ausbildung in Mathematik und Naturwissenschaften. In Anbetracht der Kompetenzen, welche die rasante Entwicklung und die Komplexität unserer Gesellschaft zur Lösung künftiger Probleme erfordert, ist die Schule in der Schweiz bezüglich Mathematik und Naturwissenschaften auf dem richtigen Weg: Probleme lösen wird wichtiger als Wissen.

Die Untersuchung deckt jedoch auch Sachverhalte auf, die nachdenklich stimmen und deren vertiefte Bearbeitung lohnenswert wäre. Darunter fallen z.B. die geschlechtsspezifischen Unterschiede, die auch in andern Ländern relativ deutlich ausgefallen sind, oder der Zusammenhang von Unterrichtsform und Leistungsentwicklung. Auch wenn die Unterrichtsform über die Schüler eigentlich mit valideren Methoden (z.B. Unterrichtsbeobachtungen) eingeschätzt werden müssten, darf das Ergebnis ernst genommen werden. Immerhin haben die Schüler innerhalb einer Klasse die Unterrichtsform konsistent eingeschätzt. Interessant wäre nun eine differenzierte Betrachtung der Wirkungen von Unterrichtsformen auf die Leistungsentwicklung.

Im Hinblick auf eine allfällige Integration der Schweiz in Europa können Erkenntnisse über Bildungssysteme notwendige Grundlagen für politische Entscheidungen liefern. Leistungsmässig muss die Schweiz den Vergleich mit anderen Ländern nicht scheuen. Die Position der Schweiz in zukünftigen bildungspolitischen Verhandlungen im europäischen Raum wird durch Ergebnisse wie das vorliegende gestärkt. Weitere Indikatoren zur Beschreibung des Bildungswesens sind für die Zusammenarbeit innerhalb Europa und der OECD von grossem Interesse. Verschiedene Ergebnisse, die durch diese Untersuchung aufgezeigt werden konnten, dienen dafür als Grundlage.

Literatur

CHU, A. (1992) *Technical Report*. Princeton: Educational Testing Service./ LAPOINTE, A., MEAD, N., ASKEW, J. (1992) *Learning Mathematics*. Princeton: Educational Testing Service. / LAPOINTE, A., MEAD, N., ASKEW, J. (1992) *Learning Science*. Princeton: Educational Testing Service./ MOSER, U., RAMSEIER, E., VANETTA, F., PERRET, J.-F. (1992) *Was wissen 13-jährige? Internationaler Vergleich in Mathematik und Naturwissenschaften. Deutschsprachige Zusammenfassung unter besonderer Berücksichtigung der Schweizer Ergebnisse*. Bern: Amt für Bildungsforschung.*

* Dieser Bericht ist beim Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern, erhältlich.

IST DER HOCHSCHULZUGANG FUER PRIMARLEHRER- INNEN AN DER UNI ZUERICH GEFAEHRDET?

Armin Kuratle

Noch vor der Sommerpause hat Chefredaktor Anton Strittmatter in seiner Schweizerischen Lehrer-zeitung einen Artikel ("die alma mater turicensis schickt ihre Primarlehrer vom Tisch") publiziert. Er nimmt darin besorgt und empört Stellung zu Beschlüssen der Universitätsleitung von Zürich, die darauf abzielen den ausserkantonalen Primarlehrer(innen) seminari-stischer Provenienz den Hochschulzugang zu erschweren oder gar zu verunmöglichen. Dies bewog die BzL-Redaktion, einen Vertreter der Kommission "Hochschulzugang" der Schweizerischen Konferenz der Di- rektorInnen von Lehrerbildungsinstitutionen (SKDL) um ein Statement zu bitten.

Armin Kuratle, Direktor des Lehrerseminars Kreuzlingen, war freundlicher- weise bereit, einen Abriss der Aktivitäten der SKDL-Kommission in die- ser Sache nachzuzeichnen. Daraus geht hervor, dass die SKDL das Ge- schehen aufmerksam und kritisch verfolgt und die Interessen der Primar- lehrerschaft zu wahren versucht (Red. BzL).

AKTIVITÄTEN DER KOMMISSION "HOCHSCHULZUGANG" DER SKDL

1990

- 13.03.: Gespräch mit Herrn Toni Strittmatter in Zürich
- 22.03.: Konstituierende Sitzung der Kommission in Zürich
- 02.04.: Gespräch mit dem Generalsekretär der EDK, Herrn Moritz Arnet in Bern
- 07.05.: Zweite Sitzung der Kommission in Zürich
- 08.06.: Anträge der Kommission anlässlich der Jahresversammlung der SKDL. Ab- gabe eines Argumentenkataloges für ein Gesuch der von der Aberkennung betroffenen Kantone an die ED Zürich
- 03.08.: Brief der SKDL an die ED Zürich betreffend die Aberkennung der "alten" Lehrerpatente. Die Kantone ZG, TG, SZ, UR, NW, OW, AI, LU, GR und die Schuldirektion FL haben ebenfalls Gesuche an die ED Zürich gerichtet. Leider haben die Kantone SO, SG, AG, BE, VS und FR auf ein Gesuch ver- zichtet.
- 23.08.: Dritte Sitzung der Kommission in Zürich
- 19.09.: Brief an den Schweizerischen Schulrat zuhanden des Präsidenten Herrn Prof. Dr. H. Ursprung, ETH-Zentrum Zürich
- 29.11.: Brief mit einer ausführlichen Darlegung unserer Anliegen
 - an den Generalsekretär der EDK, Herrn Moritz Arnet
 - an die EDK, zuhanden des Präsidenten Herrn Jean Cavadini
- 10.12.: Zwischenbericht über die unternommenen Schritte an Herrn Moritz Arnet
- 12.12.: Gespräch mit dem Präsidenten der EMK, Herrn Prof. Dr. Iso Camartin, in Zürich

1991

- 11.01.: Schriftliche Information des Präsidenten der Konferenz der Gymnasial- rektoren über unsere Anliegen und Schritte

- 15./16.1.: Teilnahme an der Informations- und Arbeitstagung "Der Hochschulzugang in der Schweiz und im europäischen Umfeld" in Basel
- 31.01.: Brief mit einer Darlegung unserer Anliegen und mit der Bitte um einen Sitz in der EMK an Herrn Bundespräsident Flavio Cotti
- 31.01.: Brief mit einer ausführlichen Darlegung unserer Anliegen an den Präsidenten der EMK, Herrn Prof. Dr. Iso Camartin
- 23.05.: Vierte Sitzung der Kommission in Zürich
- 29.05.: Gespräch mit dem Präsidenten der Konferenz der Schweiz. Gymnasialrektoren (Helmut Reichen, Interlaken). Grundabsicht: Wir müssen uns mit den reformfreudigen Kräften der Gymnasialrektoren zusammentun.
- 15.08.: Fünfte Sitzung der Kommission in Zürich

Reaktionen

- Bei allen erwähnten Gesprächen wird unser Anliegen grundsätzlich akzeptiert
- An der Tagung im Januar in Basel wird unser Anliegen im grossen und ganzen gut aufgenommen.
- Der Vorstand der EDK unterstützt unsere Anliegen und richtet eine entsprechende Empfehlung an die Schweiz. Hochschulrektorenkonferenz und an die ED Zürich.
- Herr Bundespräsident Cotti gewährt der SKDL Einsitz in die EMK und verspricht, uns in die Vernehmlassung der revidierten MAV einzubeziehen.
- Die ED Zürich lehnt die Anerkennung der "alten" Patente endgültig ab.

BESCHLÜSSE DER JAHRESVERSAMMLUNG VOM 6-8. JUNI 1991

1. Die Universität und der Kanton Zürich sind nicht bereit, den Inhabern von Lehrerpatenten und Lehramtsmaturitätszeugnissen, die vor den Neuanerkennungsverfahren erworben wurden, weiterhin den beschränkten Hochschulzugang zu gewähren (Brief der ED Zürich vom 6.5.1991).

Die SKDL lässt durch einen Juristen abklären, ob gegen diese Aberkennung rechtlich vorgegangen werden kann bzw. welche rechtlichen Chancen Rekurse abgewiesener Lehrerinnen und Lehrer hätten.

2. Herr Bundespräsident Cotti wünscht für den Sitz in der Eidgenössischen Maturitätskommission (EMK) einen Zweiervorschlag (darunter wenn immer möglich eine Frau).

Die SKDL nominiert: Ursula Germann, Sargans und Armin Kuratle, Kreuzlingen

3. *Die SKDL führt im Januar 1992 (z.B. Donnerstag 23.1.1992) eine eintägige Sonderkonferenz durch mit dem Thema: "Die heutige Situation der Lehrerbildung in der Schweiz, ihre Einbettung in das Mittel- und Hochschulwesen der Zukunft".*

Mitglieder der Kommission "Hochschulzugang": Ursula Germann, Sargans; Robert Gsell, Küsnacht; Andrea Jecklin, Chur; Max Küng, Rickenbach; Rudolf Meyer, Bern; Armin Kuratle, Kreuzlingen.

VERANSTALTUNGSBERICHTE

DIE WIRKSAMKEIT UNSERES BILDUNGSWESENS

Bericht über den Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF/SSRE), 19.- 21.9.1991, Universität Genf

Arnold Wyrsh, Kurt Eggenberger und Peter Füglistner

Das Tagungsthema war ganz auf das anlaufende Nationale Forschungsprogramm NFP 33 "Wirksamkeit unserer Bildungssysteme" ausgerichtet. Das Tagungsprogramm bot einen Strauss von Referaten und Gruppenarbeiten, die dazu beitrugen, die Breite der Fragestellung des NFP 33 auszuleuchten.

Der Präsident der Expertenkommission NFP 33, Walo Hutmacher, stellte im Einleitungsreferat die Frage, ob die Schule zu mehr Wirksamkeit gedrängt werden müsse oder ob die Wirkung der Schule wiederzuentdecken sei. Uri Trier präsentierte in seiner Funktion als Programmleiter das NFP 33. Die Professoren James Guthrie, USA, Linda Allal, Genf, und Helmut Fend, Zürich, zeigten in Referaten ihre je spezifische Sichtweise des für das Programm zentralen Begriffs der Wirksamkeit. Ein Podium vermochte abschliessend Wünsche an das Forschungsprogramm sowie Konfrontationen in den Raum zu stellen. Besonders beachtenswert ist die Forderung an das NFP 33, den Begriff der Wirksamkeit geschlechterspezifisch zu definieren und in die Evaluationsstudie auch jene Aspekte miteinzubeziehen, die mit der Rolle der Frau in unserem Bildungswesen verbunden sind.

Realität und Evaluation

Die Referate stellten die Spannung zwischen objektiv umschriebener Wirklichkeit und der Wirklichkeit als etwas auf menschliche Ziele Ausgerichtetes und somit subjektiv unterschiedlich Interpretierbares heraus. Walo Hutmacher fragte gleich zu Beginn, welche Bedeutung für das NFP 33 die unterschiedliche Interpretation von Wirksamkeit haben werde und was die unterschiedlichen Wirksamkeitsvorstellungen im Bildungswesen auslösen könnten - etwa, wenn solche Vorstellungen im Verlauf der Evaluation erst entwickelt, von den Forschenden gewissermassen am Material "gebastelt" würden. Fend verspricht sich vom NFP 33 nebst einer Erweiterung des empirisch erhobenen "Wirklichkeitswissens" eine Erweiterung der Evaluationsfähigkeit von Bildungssystemen. Diese wäre aber von deren Finalität her zu bestimmen, was bedeuten würde, dass die an der Zielbestimmung Beteiligten auch über deren Wirksamkeit befinden müssten. Die Ermittlung der Wirksamkeit entzieht sich somit zum Teil einer exakten Evaluationsforschung.

Eine einfachere Position bezog der amerikanische Gastreferent. Für ihn ist Bildung ein objektivierbares Produkt, das nach folgenden ökonomischen Auswertungskriterien evaluiert werden kann: Marktorientiertheit und politische Legitimation (Können die Beteiligten mitbestimmen? Kann das Bildungssystem von den Eltern bzw. den Kindern gewählt werden?).

Linda Allal versucht einen "objektiven" Forschungsbereich zu sichern, indem sie sich auf eine Auswertung des Lernens konzentriert. Andererseits möchte sie sich von einem "measurement-driven" Lehr-Lern-Verhalten (im Sinne einer erfolgskontrollierten Paukschule) abgrenzen.

Identifikation und Forschungsmethoden

Die meisten Referenten und Referentinnen messen der Identifikation der Betroffenen mit dem, was unter Wirksamkeit verstanden wird, grosse Bedeutung bei. Bei Linda Allal kommt das in der Ueberzeugung zum Ausdruck, Evaluation ermögliche und erhalte die Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte. Fend ist überzeugt, dass alle Beteiligten im Bildungswesen immer schon evaluiert haben und bestrebt sind, ihr Handeln zu optimieren. Es kann gefolgert werden, dass sich eine Identifikation mit der Vorstellung von Wirksamkeit und mit deren Evaluation selbst günstig auf das Bildungswesen auswirkt.

Diese Identifikation hat auch eine Auswirkung auf die Forschungsmethoden und deren Vielfalt. Hutmacher fordert eine paritätische Beziehung zwischen Forscherinnen und Forschern einerseits und den im Bildungswesen aktiv tätigen Personen.

Mit dem gut besuchten Kongress in Genf sind so einige Ansprüche an das NFP 33 formuliert worden. Eine Herausforderung stellt die von Trier und Hutmacher vertretene Ansicht dar, wonach das Forschungsprogramm nicht in erster Linie eine Flut von Evaluationsergebnissen zeitigen, sondern die Evaluationsfähigkeit des Bildungswesens heben soll. Das NFP 33 könne Impulse zur Entwicklung und Anwendung neuer Evaluations- und Forschungsmethoden auslösen. Eine auf die Betroffenen ausgerichtete Forschung muss in der Lage sein, neue Akzente im Verhältnis Praxis - Theorie zu setzen. Dies sollte auch dazu führen, dass nicht nur Universitätsinstituten Forschungsprojekte bewilligt werden, sondern auch praxisnahen pädagogischen Fachstellen. Die Kreditzuteilung sollte sich nicht allein an Kriterien der Forschungsmethoden orientieren, sondern sich auch daran messen, ob die eingereichten Forschungsskizzen in der Lage sind, die in den Bildungssystemen involvierten Personen anzusprechen und im Bildungswesen etwas zu bewirken.

Kurzbericht aus der SGBF-Arbeitsgruppe "Lehrerbildung"

Am Samstagvormittag trafen sich die verschiedenen Arbeitsgruppen. Die AG "Lehrerbildung" vereinigte unter der Leitung von Prof. Bruno Krapf 16 Teilnehmer/innen.

Dr. Hans Joss, Leiter der Semesterkurse des Kantons Bern, legte in drei Thesen Ergebnisse und Folgerungen aus der Auswertung von Langzeitkursen dar. Er konnte aufzeigen, wie sich der konsequente Einbezug der Teilnehmer/innen in die Auswertung von Semesterkursen auf die Evaluation von Unterricht und Schule auswirken. Er befürwortet regelmässige Auswertungen im Sinne eines Vergleichs von Lehrauftrag und Lernergebnis als Grundlage für inhaltliche und strukturelle Weiterentwicklungen der Institution Schule. Joss machte darauf aufmerksam, dass Rückmeldegespräche über das Lernen als verbindliche Zielvorgabe im Berner Lehrplan enthalten sind. Voraussetzungen für das Gelingen derartiger Evaluationen sind

- (1) zwischen Lehrperson und Schülern gemeinsam festgelegte Referenzpunkte je zu Beginn und am Schluss, sowie prozessorientierte Revisionen während einer gemeinsamen Lehr-Lern-Phase;
- (2) die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrperson, altersgemässe Lernvereinbarungen zu formulieren, die Schüler zu individuellen Rückmeldungen anzuleiten und konstruktiv mit den Rückmeldungen umzugehen.

Prof. Peter Nenniger und Dr. Gerd Macke, Universitäten Kiel/Basel und Freiburg, machten auf dem Hintergrund einer eigenen empirischen Untersuchung über Spätfolgen von Lehren und Lernen auf die Komplexität von Effizienzstudien im schulischen Bereich aufmerksam. Das Hauptaugenmerk ihrer Untersuchung richtete sich auf die Entwicklung von Interessen im (gymnasialen Geometrie-) Unterricht. Sie konnten feststellen, dass Leistungsmotive und Leistungsbereitschaft bei den Lernern relativ stabil bleiben, während sich Interessen wieder zurückbilden. Mit dem Zerfall des Interesses an einem Lerngegenstand zerfällt auch die inhaltliche Struktur. Der Zerfall ist stark motivabhängig.

Angeregt von Dr. Peter Labudde, Höheres Lehramt der Universität Bern, diskutierte eine Untergruppe das Thema "Gymnasium und Gymnasiallehrerbildung im Fokus des Nationalen Forschungsprogramms 'Wirksamkeit unserer Bildungssysteme' (NFP 33)". Peter Labudde möchte Ressourcen des NFP 33 zur Grundlagenarbeit im Hinblick auf die Entwicklung der Gymnasien nutzen. Er sieht in diesem Bildungsbereich einen grossen Nachholbedarf an Forschung und an Innovationen. Vorläufige Projektideen sind: Faktoren für Selbstinnovationsfähigkeit von Mittelschulen; hemmende und fördernde Faktoren für Methodenvielfalt im Unterricht; Didaktik von Lehrerbildungsveranstaltungen.

Im Plenum war man sich klar darüber, dass der Zusammenschluss aller Projektideenträger zu einem Forschungsverbund eine grössere Chance der Verwirklichung der Projekte innerhalb des NFP hätte. Eine Kooperation aller interessierter Kräfte brächte auch synergetische Effekte für die Zielerreichung und günstige Voraussetzungen für die Zusammenarbeit von Theoretikern und Praktikern. Zur Diskussion Anlass gab die anvisierte Zielgruppe. Es wurden Vor- und Nachteile einer Ausweitung auf die ganze Sekundarstufe I (evtl. unter Einschluss der Berufsbildung) erörtert. Man einigte sich, nach Erscheinen des Ausführungsplans des NFP 33 wieder miteinander ins Gespräch zu kommen. Kontaktperson für forschungsinteressierte Lehrerbildner/innen ist Peter Labudde.

In einer die Tagung abschliessenden Kurzorientierung legte Regine Born, Vorstandsmitglied des SPV, die Gründe dar für eine Umwandlung des Schweizerischen Pädagogischen Verbands in eine Schweizerische Gesellschaft für LehrerInnenbildung und deren Herauslösung aus dem Gymnasiallehrerverband. Sie wies auf die bevorstehende Jahresversammlung des SPV hin, wo der Strukturwandel des Verbands diskutiert und die neue Gesellschaftsform im Sinne der Vorankündigung im Verbandsorgan (BzL 3/91) beraten werden sollten. Aus dem Teilnehmerkreis erhielt sie ideelle Unterstützung. Zu beachten sei, dass beim begründeten Zusammenschluss aller Personen im Bereich der LehrerInnenbildung (Hügli) die Fachdidaktiker/innen miteinbezogen (Labudde) und die AG "Lehrerbildung" innerhalb der SGBF nicht geschwächt werde.

'WHAT IS DIDACTIC?'

Bericht über das internationale Symposium am Didaktikum Aarau, 10.-12. Oktober 1991

Stefan Hopmann, Rudolf Künzli

Vom 10.-12.10.91 fand am Didaktikum ein Symposium zum Thema "What is Didactic?" mit dem Untertitel "Didactics meet Curriculum" statt. Ziel der Tagung war die vergleichende Sichtung didaktischer und curriculumtheoretischer Grundannahmen. Die achtzehn eingeladenen Tagungsteilnehmer und Teilnehmerinnen kamen aus den USA, England, Norwegen, Bundesrepublik Deutschland und der Schweiz. Organisiert wurde die Tagung von Stefan Hopmann (Kiel) und Rudolf Künzli (Didaktikum, Aarau).

Den Anstoss zur Tagung hatte Ian Westbury (Champaign/Illinois), der Herausgeber des international renommierten Journal of Curriculum Studies, gegeben. Im Unterschied zur deutschen Didaktiktradition ist die US-amerikanische Curriculumplanung und -theorie sehr viel weniger an der individuellen Unterrichtsvorbereitung der einzelnen Lehrkräfte orientiert. Sie ist mehr der Versuch, die Lern- und Unterrichtsprozesse im auch institutionellen Ganzen des Bildungssystems vor auszuplanen und abzubilden. Deshalb kommt in den Curriculumtheorien, wie Ian Westbury und Walter Doyle (Tucson/Arizona) in einem für die Aarauer Tagung vorbereiteten Forschungsbericht zeigten, die für die Didaktik kennzeichnende Arbeit des Lehrers an den Unterrichtsinhalten einer Lektion nur am Rande vor. Es lag nahe zu fragen, ob hier nicht die Didaktik mit ihrer Orientierung an den Lehr- und Lerngegenständen einen Impuls zu geben vermöchte. Auch weckt die neuere und breite Entwicklung der Fachdidaktiken im deutschen und im französischen Sprachgebiet Hoffnung, zur fehlenden Vermittlung von Sach-logik und Psycho-logik durch Didaktik beitragen zu können.¹

Erstaunlicherweise ist das Verhältnis der didaktischen und curriculumtheoretischen Traditionen zueinander kaum je thematisiert worden, geschweige denn systematisch geklärt worden. Es schien daher unmöglich, die Angemessenheit und Chancen der Didaktik auf "curricularem Terrain" ohne vorbereitende Gespräche abzuschätzen. Dem diente das Aarauer Symposium. Auf der Tagung sollte der Versuch gemacht werden, etwas von den gegenseitig-

¹ Die Lehrinhalte und das positive Wissen werden auch in der deutschen didaktischen Diskussion wieder entdeckt. Dies geschieht hier vor dem anderen Hintergrund insgesamt wenig erfolgreicher Bemühungen der Curriculumbewegung dazu, und nachdem Formen von Interaktions- und Prozessdidaktiken die Frage der Lerngegenstände eher unterbetont haben. Vgl. Jürgen Oelkers: Wissen als Forschungsproblem der Schule. Vortrag auf dem Symposium de recherches SSRE-SBGF L'efficacité de nos systèmes de formation" am 13. 12. 1991 in Zollikofen. Oelkers argumentiert historisch-systematisch von einer in der pädagogischen Theoriediskussion neuerdings dominanten theorieformierenden Gegenüberstellung des Herbartianismus und der Reformpädagogik her und vielleicht deshalb ohne unmittelbaren Bezug auf Leistungen und das substantielle Misslingen der Curriculumforschung in dem Bereich.

gen Vorannahmen zu klären und aufzuarbeiten, die in den unterschiedlichen Theorie- und Diskussionskontexten von Didaktik hier und Curriculum da massgeblich sind: Was unterscheidet beider Verständnis von Schule, Lehrer, Lernen und nicht zuletzt von Ziel und Inhalt des Unterrichts. Welch hohe Sprachbarrieren dabei zu überwinden sind, mag man schon daran ablesen, dass es für fast alle in der geisteswissenschaftlichen Tradition gebräuchlichen didaktischen Schlüsselbegriffe wie 'Bildung', 'Bildungsgehalt', 'Unterricht', 'Lehrplan', 'didaktische Analyse' und 'Stoffe' keine eindeutigen Übertragungen in die englischen Sprache gibt.

Für diesen Mangel gibt es gute historische Gründe. Zunächst einmal kam der für die deutsche Didaktik konstitutiven Trennung von Lehr- und Unterrichtsplanung² in der angelsächsischen Schultradition bis vor kurzem keine ähnlich tragende Bedeutung zu. Einerseits waren dort Unterrichts- und Lehrplanung auf lokaler Ebene in der in der Regel eng verwoben; andererseits produzierten Curriculumentwickler als akademische oder private Anbieter auch nicht verbindliche Pläne, sondern ablehnbare Modellösungen für den Markt. Erst die jüngste Einführung staatlicher Lehrplanarbeit in England, Wales, und Nordirland, in der nach englischen Muster gestalteten Schulsystemen wie in Australien, Neuseeland und Malta, sowie in einigen us-amerikanischen Bundesstaaten hat eine sprunghaft wachsende Nachfrage nach Instrumenten zur unterrichtsvorbereitenden Auslegung zentraler Vorplanungen geweckt, wie sie hierzulande seit den ersten modernen Lehrplänen im frühen 19. Jahrhundert entwickelt wurden. Nicht zufällig war ja auch in der Bundesrepublik gegen Ende der siebziger Jahre die kurze Konjunktur der Curriculumtheorien in dem Augenblick beendet, in dem die ungebrochene Vorherrschaft der überkommenen Formen der Lehrplanarbeit gegenüber Curriculummodellen unübersehbar wurde.³

Ein zweiter Grund für die didaktische Abstinenz steht damit in enger Verbindung: Die mit dem Aufstieg des Lehrplans, untrennbar verknüpfte Lehrerbildungskonzeption - das Seminar - hat sich im angelsächsischen Sprachraum im 19. Jahrhundert nicht gegenüber älteren Lehrerbildungsformen (wie den Normalschulen) durchsetzen können und wurde dann in unserem Jahrhundert bald von der akademischen Lehrervorbildung überholt⁴. Der Didaktik fehlte hier deshalb gleichsam das institutionelle Rückgrat ihrer Ausformulierung, das sie beispielsweise in Deutschland von den Tagen Friedrich Adolph Diesterwegs bis hin zu Erich Weniger und seinen Schülern gehabt hat.

Zudem war der Austausch didaktischer Ideen mit den allgemeinen Konjunkturen pädagogischen Theorietransfers verknüpft. Dank der pädagogischen

² Künzli, R.: Didaktik zwischen Lehrplan und Unterricht. In: Adl Amini, B.; Künzli, R. (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. 3. Aufl. München 1991, S. 180-209.

³ Hopmann, St.; Haft, H.: Systemwechsel in der Lehrplanverwaltung. In: Hopmann, St. (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte staatlicher Lehrplanarbeit. Kiel 1988, 195-233.

⁴ Vgl. Herbst, Jürgen: And sadly teach. Teacher Education and Professionalization in American Culture. Madison/Wisconsin 1989.

Klassik von Humboldt und Herbart, wohl aber auch dank des überragenden Ansehens des preussischen Schulwesens war die deutsche Schulpädagogik im 19. Jahrhundert weltweit führend. Die Krise ihrer gesellschaftlichen und organisatorischen Voraussetzung seit dem späten Kaiserreich wurde zu ihrer eigenen Krise: Der deutsche Beitrag zur Reformpädagogik wurde noch vereinzelt zur Kenntnis genommen; dessen geisteswissenschaftliche Weiterentwicklung hat dann nur noch marginal den internationalen Diskurs der "progressive education" erreicht. Nach dem den transatlantischen Einfluss deutscher Pädagogik abrupt beendenden 1. Weltkrieg⁵, beschleunigt und verstärkt seit dem zweiten Unterbruch durch die nationalsozialistische Herrschaft, ist die Übernahme pädagogischer Ideen fast nur noch in einer Richtung erfolgt: als Rezeption angelsächsischer Vorbilder. Weder die breit geführte bildungstheoretische Diskussion und deren didaktischen Ergebnisse, noch die Lehr- und Ausbildungsmodelle der Didaktiken sind je über den Atlantik gekommen. Gelegentlich hat diese Einseitigkeit zu nachhaltiger Geschichtsblindheit geführt: Die als Markenzeichen amerikanischer Reformpädagogik eingeführte Idee des Projektes als Unterrichtsform war erst nach mühsamen Recherchen als alteuropäisches Erbe wiederzuerkennen⁶.

Von dieser Geschichte her ist es so verständlich, dass im angelsächsischen Sprachraum zwar noch die auf ganzheitlicher Ebene ansetzenden Wegbereiter der Didaktik wie insbesondere Herbart Zuspruch fanden, kaum aber deren Nachfolger von Ziller und Rein bis zur Gegenwart. Die erste Aufgabe eines neuen Dialoges musste daher sein, den abgerissenen Gesprächsfaden an gemeinsame Kenntnisständen mit der Frage wieder anzuknüpfen, was die Rede von Didaktik meint, was sie von der curriculaumtheoretischen Sicht und der darin nur spärlich genutzten Tradition der "didactics" unterscheidet. Klaus Prange (Tübingen) arbeitete dazu in seinem Beitrag zum Aarauer Symposium den substantiell rhetorischen Kern der klassischen (deutschen) Didaktik im Rückgriff auf Herbart und die attischen und römischen Vorbilder heraus. Ergänzend skizzierte Jürgen Diederich (Frankfurt) in kritischer Darstellung die logischen Ursprünge und historischen Zusammenhänge des bildungstheoretisch-didaktischen Denkens.

Es gab freilich auch Anknüpfungspunkte neuerer Art: Beispielsweise die Schriften des amerikanischen Biologen und Curriculumforschers J.J. Schwab, die nicht nur - wie viele auf dem Gebiet - erkennbar europäischen Denktraditionen bis hin zu Aristoteles verpflichtet sind, sondern das auch in einer Weise zum Ausdruck bringen, die vertrauten didaktischen Mustern sehr ähnlich ist⁷. Es lag deshalb im doppelten Sinne nahe, den Ansatz von J.J. Schwab in einer

⁵ Vgl. Dunkel, H. B.: *Writ' in Water: The Epitaph of Educational Innovation*. (Ms.) Chicago 1990.

⁶ Vgl. Knoll, M.: *Die Projektmethode in der Pädagogik von 1700 bis 1940. Ein Beitrag zur Entstehung und Verbreitung reformpädagogischer Konzepte*. Diss. Kiel 1990.

⁷ Vgl. Schwab, J. J.: *Science, Curriculum and Liberal Education. Selected Essays*. Chicago 1978.

Expertenrunde auf Verbindungsstücke zwischen den beiden unterschiedlichen Traditionen zu sichten, weil mit seinem Freund und Herausgeber, Ian Westbury, auch zwei derjenigen Curriculumfachleute, die in ihrem Sprachraum die Curriculumrezeption unter Berufung auf Schwab entscheidend mitgeprägt haben - Karl Frey (ETH-Zürich) und Bjorg Gundem (Oslo), an dem Symposium teilnahmen.

Nur vereinzelt koexistieren Didaktiktheorien deutscher und Curriculumtheorien amerikanischer Prägung. Differenzierter sieht die Situation in Skandinavien aus. Die skandinavische Vermittlerrolle zwischen dem angelsächsischen Sprach- und Forschungsraum und dem deutschen ist in den Erziehungswissenschaften seit langem von kaum zu überschätzendem Gewicht, wenn auch nur wenigen bekannt. Bjorg Gundem (Oslo) berichtete dazu die recht unterschiedlichen Rezeptions- und Entwicklungsgeschichte der Didaktik in Norwegen, Schweden, Finnland und Dänemark: Meist nebeneinander - ausser in Dänemark gestützt auch durch entsprechende Lehrplanungssysteme - standen das vor allem als Allgemeine Didaktik ausgelegte "deutsche Erbe" und die akademisch vorherrschende, mehr lernpsychologisch-empirisch fundierte Curriculum- und Unterrichtsforschung. Systematische Verbindungen wurden auch hier kaum versucht, die Koexistenz aber auch nicht zum Problem wie in Deutschland: das eine prägte den Lehrplan, das andere die Forschung. Vermittelt vor allem durch eine breite Aufmerksamkeit für Herwig Blankertz und die sogenannte Münsteraner Schule in Schweden und Norwegen sowie durch die Rezeption der kritischen Didaktik an der dänischen Lehrerhochschule wurde die nachklassische Didaktik gleichwohl gut bekannt. Mit den Konjunkturen wechselten auch hier die Interessen. Nach langen Jahren der Konzentration auf Curriculumtheorien ist Didaktik wieder gefragt. Die weithin dominierend Einbindung in den angelsächsischen Forschungskontext macht es nun aber notwendig, das Verhältnis beider Traditionen präziser zu fassen. Einen Ansatz dazu skizzierte Sigrun Gudmundsdottir (Oslo), die ihren rhetorisch-hermeneutischen Zugang zur Analyse des Unterrichts ausgehend vom Curriculummodell der kalifornischen Lee Shulmans-Schule auf sprachphilosophische Konzepte Paul Ricoeurs und Ansätze der deutschen Fachdidaktik stützt.

Einen didaktischen Entwurf ohne die üblichen Referenzen gegenüber der didaktischen Zunft (aber mit deutlichen Wurzeln in derselben) präsentierten Peter Gallin und Urs Ruf (beide Zürich). Ihre auch ausserhalb der Schweiz bekannt gewordene "Kern"-Didaktik verdeutlichte die Schwierigkeiten, didaktische Erfahrungen aus einem spezifischen Umgang mit Unterrichtsinhalten in andere kulturelle Zusammenhänge zu transferieren. Mit dem Thema Unterrichtsinhalt befasste sich schliesslich der Beitrag von Peter Menck (Siegen): Die Unterricht konstituierende Rolle des Gegenstandes bestimmte und analysierte er in einer instruktiven Verbindung zwischen den Unterrichtsanalysen Arno A. Bellacks, dem comenianischen orbis pictus und den bildungstheoretischen Überlegungen im Anschluss an Erich Weniger und Wolfgang Klafki.

Mehr als Erziehungswissenschaftler in der Regel zuzugestehen bereit sind, zeigten sich auf der Tagung erhebliche Schwierigkeiten, eine gemeinsame differenzierte und differenzierende Sprache über einen vermeintlich gemeinsamen Gegenstand zu finden. Zudem wurde immer wieder deutlich, wie kontrovers

und unausgestanden grundlegende Positionen unter den Vertretern der deutschen Didaktik selbst noch sind. Curriculumtheorien gibt es in nicht minder kontroverser Vielfalt. Der Dialog musste also immer wieder zwischen vorschneller Einmütigkeit und überbordender Vielstimmigkeit hindurchgeführt werden, um der vergleichenden Arbeit am Begriff übersetzbare Grundlagen zu geben. Nun war von Anfang an klar, dass das Aarauer Symposium nicht mehr als eine Pilotveranstaltung für diesen Dialog sollte. Das Arbeit hier weiter notwendig und wichtig ist und mit guter Aussicht auf Erfolg auch weitergeführt werden müsse, kann als erstes Fazit der Tagung gezogen werden. Weitere Begegnungen werden folgen. Zunächst werden Ostern 1992 Treffen in Tucson und auf Einladung der Amerikanischen Vereinigung für erziehungswissenschaftliche Forschung (AERA) in San Francisco stattfinden. Sie werden klassische Didaktik-Texte zum Gegenstand haben. Tagungen in Kiel und Trondheim sollen 1993 folgen. Gemeinsames Etappenziel ist die Herausgabe eines Debattenbandes, der Übersetzungen klassischer Texte mit Übersichten zum gegenwärtigen Stand der Didaktik beziehungsweise der Curriculumplanung in Forschung und Lehre verbindet.

PRIMARLEHRERBILDUNG IM KANTON LUZERN

Kurzbericht über eine Expertentagung vom 28./29. 10.1991

Kurt Aregger

Die Pädagogische Kommission Lehrerbildung des Kantons Luzern hat den Auftrag erhalten, eine mögliche Weiterentwicklung der Primarlehrerbildung im Kanton Luzern zu konkretisieren. Zu diesem Zwecke werden Ausbildungskonzepte anderer Kantone studiert, mit Experten diskutiert und begutachtet. Auf dieser Basis werden Optimierungsmöglichkeiten der im Kanton Luzern praktizierten Wege der Primarlehrerbildung geprüft.

Zur Erfüllung dieses Auftrages hat die Pädagogische Kommission Lehrerbildung am 28. und 29. Oktober 1991 eine Expertentagung durchgeführt. Die gesamten zwei Tage wurden genutzt, um mit sieben ausserkantonalen Experten der Primarlehrerbildung Hearings durchzuführen.

Die zentralen Fragestellungen waren:

1. Ausbildungsgrundsätze der einzelnen Institutionen und Probleme bei deren Realisierung
2. Lehrerbildung als tertiäre Bildung; Lehrerbildung als sekundäre Bildung (maturitätsgebunden/seminaristisch)
3. Lehr-/Lernformen in der Primarlehrerausbildung; oder: Zu praktizierende Unterrichts- und Beurteilungskonzepte
4. Anforderungsprofile für Lehrerbildner

Bei der Bearbeitung dieser Fragen wurde versucht, mehr argumentativ als deskriptiv vorzugehen. Insgesamt sollte die Tagung die in der Deutschschweiz realistischen Trends der Weiterentwicklung in der Primarlehrerbildung aufzeigen. Die Ergebnisse dieser Expertentagung fliessen in die Arbeit der Pädagogischen Kommission Lehrerbildung des Kantons Luzern ein.

TeilnehmerInnen:

Experten:

Erwin Beck, Dr., Direktor, Lehrerseminar Marienberg, 9400 Rorschach. - Walter Furrer, Dr., Direktor, Seminar für Pädagogische Grundausbildung, 8001 Zürich. - Werner Hegglin, Direktor, Lehrerseminar St. Michael, 6300 Zug. - Andrea Jecklin, Dr., Direktor, Bündner Lehrerseminar, 7000 Chur. - Urs Peter Lattmann, Dr., Direktor, Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau, 4800 Zofingen. - Werner Wiesendanger, Dr., Direktor, Primarlehrerseminar des Kantons Zürich, 8057 Zürich. - Heinz Wyss, Dr., Direktor, Staatliches Seminar, 2502 Biel.

Mitglieder der Pädagogischen Kommission:

Kurt Aregger, PD Dr., Schulleiter, Kleinklassen- und Sonderschullehrerbildung Luzern, 6003 Luzern (Präsident). - Armin Beeler, Seminarlehrer, Städtisches Lehrerseminar Luzern, 6004 Luzern. - Joseph Hardegger, Dr., Rektor, Kantonales Seminar Hitzkirch, 6032 Emmen. - Monika Mattmann-Zemp, Handarbeitslehrerin, Präsidentin PK, Kant. Arbeitslehrerinnenseminar Luzern, 6032 Emmen. - Kurt Messmer, Dr., Seminarlehrer, Kantonales Lehrerseminar Luzern, 6032 Emmen. - Annemarie Reber, Lehrerin/Beauftragte Mensch und Umwelt, 6004 Luzern. - Hans-Ruedi Schärer, Dr., Vorsteher Gruppe Lehrerbildung, Erziehungsdepartement, 6002 Luzern. - Fritz Vogel, Junglehrerberater, 6030 Ebikon. - Sr. Hildegard Willi, Schulleiterin, Primarlehrerinnenseminar, 6283 Baldegg.

Beauftragte für seminarinterne Reformen:

Constantin Gyr, Dr. theol., Seminarlehrer, Kantonales Lehrerseminar Luzern, 6060 Samen. - Sr. Beatrice Kohler, Seminar Baldegg, 6283 Baldegg. - Marlis Küng, Seminarlehrerin, Kantonales Lehrerseminar Hitzkirch, 6004 Luzern. - Beat Lichtsteiner, Seminarlehrer, Städtisches Lehrerseminar Luzern, 6023 Rothenburg.

Eingeladene Gäste:

Jo Kramis, Dr., Direktor, Kantonales Lehrerseminar Hitzkirch, 6285 Hitzkirch. - Hermann Suter, Dr., Rektor, Städtisches Lehrerseminar Luzern, 6006 Luzern.

Schriftführer:

Bruno Rihs, Primarlehrer, cand. phil., Klosterstrasse 17, 6003 Luzern.

LERNFÖRDERNDE BEURTEILUNG IN DER LEHRERBILDUNG

WBZ-Kurs vom 07.11.91 - 09.11.91 in Rotschuo / Gersau

Berichterstattung: Fredy Züllig, Evang. Lehrerseminar, Zürich

Die Liste der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gibt einen ähnlichen Eindruck von der vielfältigen Landschaft der Schule in der Schweiz, wie der Blick aus dem Fenster in die teilweise verschneite, neblige und zerklüftete Landschaft um Rotschuo. Da sind Lehrerinnen aus Seminarien für Arbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen, eine Fachdidaktikerin eines nachmaturitären Primarlehrerseminars, ein Geografielehrer aus einem Lehrerseminar (Mittelschule), ein Mathematikdidaktiker aus einer nachmaturitären privaten Primarlehrerausbildung, total 27 Personen mit unterschiedlichsten Schul- und Beurteilungskulturen in einem Raum versammelt. Die Aufgabe für Monica Gather Turler und Anton Strittmatter, aus diesen entsprechend schwierig zu bündelnden Lernbedürfnissen ein Angebot zusammenzustellen, schien auf den ersten Blick unlösbar.

Will ein solcher Kurs (Lern-) Erfolg haben, kann er nur gemeinsam in Angriff genommen werden. Die erste Reflexion über die eigene Beurteilungspraxis zeigt denn auch, dass einerseits auf sehr viel Expertenwissen zurückgegriffen, andererseits anspruchsvolle Lernbedürfnisse angemeldet werden. Alle haben bspw. ähnliche Anwendungsfelder, um über Beurteilung nachzudenken: der eigene Unterricht, die Arbeit in Praktika, die Beurteilungskultur auf der entsprechenden Schulstufe, die Beurteilungskultur an der eigenen Schule und - in der Lehrerbildung besonders wichtig - die Didaktik der Beurteilung. Ideal wäre, wenn in allen diesen Feldern der Beurteilung die Förderung des Lernens an erster Stelle stünde. Es hat sicher eine bedenkliche Wirkung auf die nachmalige Beurteilungspraxis von Studierenden, wenn in der Didaktik der Beurteilung zwar die Lernförderung in der Beurteilung theoretisch behandelt wird, an der Schule selbst jedoch eine prioritär summative, auf Noten ausgerichtete Praxis herrscht.

Ein Lehrstück besonderer Art bekommen wir am ersten Abend vorgesetzt. In einem Interview mit Seminaristinnen aus dem Lehrerseminar Baldegg bekommen wir Einblick in eine besonders entwickelte Beurteilungskultur: Die Schülerinnen beurteilen sich in Lernberichten selbst. Sie formulieren darin wie und was sie gelernt haben, versuchen ihre Leistungen nicht nur aufgrund von Prüfungsergebnissen

taten zu beschreiben und ziehen die Erfahrungen während des Lernprozesses in ihre Erwägungen mit ein.

Drei Zitate von Seminaristinnen sollen die ausgesprochen beispielhafte Wirkung solcher Beurteilung in der Lehrerbildung illustrieren:

"Der Lernbericht bewirkt, dass ich selber weiterkommen will. Ich lerne mehr für mich und weniger für eine gute Note." "Die Prüfungen während des Jahres sind auf einmal nicht mehr so wichtig. Wichtiger für mich werden die Rückmeldungen meiner Lehrerinnen auf meinen Lernbericht." "Lernberichte sind eine Form der Beurteilung, die einen riesigen Aufwand bedingen. Ich kann mir zwar noch nicht vorstellen, wie ich später als Lehrerin diesen bewältigen kann, möchte aber doch in dieser Richtung mit meinen Schülern einmal arbeiten können."

Im weiteren Verlauf des Kurses entwickeln wir Vorstellungen einer uns und unserer Schule angepassten Beurteilungskultur. Dabei lassen wir uns von zwei grundsätzlichen Fragen leiten:

Wie schaffen wir möglichst transparente Lernerfolgskriterien? (lernzielorientiert unterrichten und Erfolgskriterien klar definieren)

Wie können wir den Selbstwert der Studierenden erhalten, oder besser noch erhöhen? (Erfolgserlebnisse schaffen, Fehlervermeidungsstrategien abbauen, Lernziele transparent machen, Feedback geben)

Zu einer schuleigenen Beurteilungskultur gehört Klarheit aller Beteiligten über die Grundsätze einer lernfördernden Schülerbeurteilung:

- Zweck der Beurteilung offenlegen, die einzelnen Beurteilungsarten trennen
- Feedback individuell verschieden, differenziert, sachlich, schonend, konstruktiv und ermutigend abfassen; Selbstwert der Person garantieren.
- Verbindung der Selbst- und Fremdbeurteilung suchen
- Selbstkontrolle des Beurteilers, der Beurteilerin einbeziehen
- Ansprüchen einer Lernzielkontrolle bezüglich Validität, Objektivität, Reliabilität genügen.
- Formativen Aspekten der Beurteilung Priorität einräumen

Die Beteiligten skizzieren zum Schluss des Kurses Vorstellungen unter folgenden Titeln: "Vision: Schöne Schule", "Seminar 2000", "Neuer Lehrplan für das Primarlehrerseminar". Allen wird bewusst, wie schwierig es sein wird, diese Ideen schrittweise in der Praxis umzusetzen, denn es ist für alle an Veränderungs- und Lernprozessen Beteiligten normal, ... Angst zu haben, ... keine Gewissheit zu haben, ... skeptisch zu sein, ... Fehler zu machen, ... Hilfe in Anspruch zu nehmen.

TEXTILUNTERRICHT - EIN BEITRAG ZUR GANZHEITLICHEN BILDUNG VON MÄDCHEN UND KNABEN

13.-16.November 1991 in Hünigen, AG Fachdidaktik Textil der Weiterbildungszentrale Luzern WBZ

Eveline Werren

Der Kurs hatte das Ziel, zu vier verschiedenen Themen in Form von Referaten grundlegende Informationen zu liefern, um diese anschliessend in Teilgruppen und im Plenum zu diskutieren. Ein jeweiliger Transfer zum Seminar- resp. Volksschulunterricht sollte den TeilnehmerInnen ermöglichen, über die momentane und zukünftige Stellung des Faches zu reflektieren, neue Aspekte der Begründung aufzuspüren und Konsequenzen für die weitere Tätigkeit zu diskutieren.

Um 10.30 Uhr des *ersten Kurstages* konnten die 30 TeilnehmerInnen begrüsst werden. Die Kursleiterin, Frau *Regine Born* (Leiterin am Didaktischen Institut der NW EDK) machte die TeilnehmerInnen sofort in Kleingruppen untereinander bekannt, indem sie je 3-4 Personen aus verschiedenen Kantonen die Ist-Situation des Faches an der Volksschule und am Seminar erläutern und momentan aktuelle Probleme/Veränderungen aufzeigen liess. Es wurde versucht, den strapazierten Begriff "Ganzheitlichkeit" ins Blickfeld zu rücken, er beschäftigte uns bis am Schluss des Kurses. In einer anderen Kleingruppe unterhielten wir uns über Gegensätze im Textilunterricht, die uns momentan strapazieren oder fordern.

Am Nachmittag zeigte uns Frau Dr. *Antje Ziegler* (Leiterin der Stelle für Gleichberechtigungsfragen von Frau und Mann des Kantons St.Gallen) in ihrem Referat "Frauenarbeit/Männerarbeit - Hausarbeit/Erwerbsarbeit" einen knappen historischen Abriss zur heutigen Gesellschaftsstruktur auf und regte zur Diskussion an mit Fragestellungen wie:

- Wie empfinde ich die traditionellen Rollen?
- Realisierung von anderen Modellen?
- Erfahrungen mit Repressionen bei Inkonformität?
- Was kann ich zum Aufbruch beitragen im Beruf, in der Familie, in der Umgebung?

Am Morgen des *zweiten Kurstages* erläuterte Frau Dr. *Silvia Grossenbacher* (wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau) mit ihrem Referat "Koeduzierter Textilunterricht - oder: wie führen wir das Kamel erfolgreich durch das Nadelöhr?" die Geschichte der Koedukation und zeigte die drei sich anbahnenden Modelle zur "Lösung" und deren Ziele auf: das Separationsmodell, das Anpassungsmodell, das Ergänzungsmodell. In Gruppen wurden dann Vor- und Nachteile der Koedukation erörtert und anschliessend mit Hilfe der jeweiligen Folien im Plenum als Ausgangslage zur Diskussion benutzt.

Am Nachmittag führte uns Frau Dr. *Birgit Littmann Brunner* (u.a. Dozentin zum Fach MODE an der Universität Zürich) mit ihrem Referat "Kleider machen Leute

machen Kleider“ in die Zeit vor und nach der Französischen Revolution. Mit Dias veranschaulichte sie gleichzeitig auf zwei Leinwänden den Wandel in der Kostümgeschichte, durch politische Einflüsse verursacht, eindrucklich.

Am Morgen des *dritten Kurstages* erfrischte uns Frau *Marianne Milani* (Designerin mit eigenem Couture Atelier in Bern, Aufträge für Industrie und Film) mit ihrem Referat “Mode im Gespräch” und präsentierte uns an einem Damen- und Herrenmodell ihre Garderobenvorschläge. Sie zeigte Hintergründe des Modemarktes auf und liess uns die exklusiven Kleidungsstücke haptisch und optisch begreifen. Durch ihre klaren Fragestellungen, wie wir denn in der Schule mit der aktuellen Mode umgingen, entstand eine lebhaft Diskussionsrunde.

Am Nachmittag führte uns Frau Dr. *Anna Rapp Buri* (Kunsthistorikerin, Basel) wieder in die Vergangenheit. Mit ihrem Referat “Bildteppiche des 15. Jahrhunderts” gab sie uns einen tiefen Einblick in die Hintergründe, Herstellung, Darstellung und Bedeutung sowie Erhaltung der mittelalterlichen Wirkteppiche aus Basel und Strassburg. Sie belebte ihre Ausführungen mit sehr eindrucklichen Dias und Anschauungsmodellen zur Technik.

Der *vierte Kurstag* wurde am Morgen mit einem Referat von Frau *Ursula Kern* (Lehrerin an der Schule für Gestaltung, Basel) eingeleitet. Das Thema “Wegwerf-
textilien, Textildesign, Textilkunst - wo steht die Schule?” wurde von ihr sehr umfassend beleuchtet durch Gedanken zu den Aspekten:

- Einstellung der Gesellschaft zu Textilien
- Schule und Textilarbeit
- Veränderungen in der Ausbildung.

Mit diesen Aspekten schloss sie ganz klar den Kreis zur Schule wieder und ermöglichte dadurch eine sehr angeregte Diskussion.

Am Nachmittag spannte die Kursleiterin wieder den Bogen zurück zum Einstieg. Sie liess den Ablauf jedes Halbtages Revue passieren, zeigte mit diesem Überblick auch graphisch wieder die Vernetzung der verschiedenen Themen und forderte die TeilnehmerInnen auf, sich nochmals Gedanken zu machen zur Frage: “Was ist das Besondere an diesem Fach? Was ist das Ganzheitliche?” Nach einer Aussprache in der Kleingruppe gaben alle Anwesenden ihre persönliche, momentane Definition ins Plenum. Diese Runde liess alle TeilnehmerInnen nochmals spürbar werden und setzte einen eindrucklichen Schlusspunkt.

LESEKULTUR - AUCH IN DER SCHULE?

Arbeitstagung Deutschdidaktik IV der Pädagogischen Arbeitsstelle des Kantons St. Gallen (Projekt Muttersprache) und der Kerngruppe Deutsch (EDK-Ost), 20. November 1991 am LehrerInnenseminar Rorschach

Fritz Schoch

Seit 1978 leistet die Kerngruppe Deutsch der EDK-Ost durch die Veranstaltung von Kursen und Arbeitstagungen einen Beitrag zur Entwicklung der Deutschdidaktik, der über die EDK-Region Ost hinaus beachtet und geschätzt wird. Ebenso bemerkenswert sind die vielfältigen Beiträge, welche dem kantonalen Projekt Muttersprache zu verdanken sind (z. B. die Schriftenreihe "Aufsatzunterricht - Texte schaffen"). Zum vierten Mal luden die beiden Fachgruppen, diesmal unter der Federführung von Ruth Erat (Projekt Muttersprache) und Urs Ruf (Kerngruppe Deutsch) zu einer Arbeitstagung ans Seminar Rorschach ein. Eine gemischte Teilnehmerschaft (Lehrkräfte, Schulbehörden, Fachdidaktiker) bewies ein starkes Interesse am gewählten Tagungsthema. Die Teilnehmerzahl lag bei etwa 150 Personen.

Das Tagungsprogramm bestand aus zwei grundsätzlichen Referaten (Werner Wunderlich und Hans ten Doornkaat), einer Dichterlesung (Hanna Johansen) und acht parallel angesetzten Workshops.

Werner Wunderlich (HSG St. Gallen) hielt zur Eröffnung der Tagung ein Referat zur Entstehungs- und Wirkungsgeschichte der Till-Eulenspiegel-Geschichten. Meiner Ansicht nach zwar ein sorgfältig ausgearbeiteter, kenntnisreicher literaturgeschichtlicher Beitrag, der aber zu sehr "bei der Sache" blieb. Wunderlich wagte keine Ausblicke oder Bezüge zu den Themen Kind und Buch, Lesekultur und Schule oder Lesedidaktik, in deren Zeichen doch immerhin die Rorschacher Tagung diesmal stand. Der magistralen Vorlesung von Wunderlich folgte ein Referat von Hans ten Doornkaat mit dem Titel "Aufstand der Bilderbücher". Ten Doornkaat erläuterte am Beispiel des Kinderbuches "Aufstand der Tiere" (Steiner/Müller) die vielfältigen Bezüge zwischen Wortsprache und Bildsprache. Er breitete eine Fülle von Beobachtungen und Anmerkungen zum gewählten Exempel aus und attestierte dem Buch eine einmalige Kongruenz zwischen Text und Bild. Ueberzeugend war auch sein Nachweis der erstaunlichen Begabung des Illustrators Müller, dem Steinerschen Text Bilder entgegenzusetzen, die eine vertiefende, kontrastierende, ergänzende, verfremdende oder ironisierende Wirkung erzeugen.

Bei allem Reichtum an klugen Einzelbeobachtungen und Hinweisen vermiste ich bei diesem Vortrag einige generelle Aussagen, die über das gewählte Beispiel hinausgingen und die das Tagungsthema explizit in Angriff nahmen.

Als Besucher einer Fachtagung zu einer definierten Thematik hatte ich erwartet, dass die Eröffnungsreferate einen inhaltlichen Rahmen abstecken und

einige, die spezifische Werkstatt-Arbeit übergreifende, für die ganze Tagung bedeutsame Fragen formulieren würden. Diese Erwartung erfüllte sich nicht. Mir fehlte diesmal in Rorschach eine aktive Eröffnung der Diskussion über das Tagungsthema "Lesekultur" durch die Hauptreferenten und auch eine thematische Kohärenz zwischen den beiden schwergewichtigen Beiträgen des Vormittags. Dadurch blieb meines Erachtens die Tagung ohne Rahmen, in den sich die Einzelbeiträge der Workshops einfügen bzw. zu dem sie sich in Beziehung setzen liessen. Eindrücklich war die Begegnung mit der Autorin Hanna Johansen, die man vor Mittag in einer nuancenreichen Lesung kennen lernen konnte und die auch noch am Nachmittag in einem Workshop zum Nachdenken über die Frage "Schreiben für Kinder - Schreiben für Erwachsene" zur Verfügung stand.

Nach einem Abschiedstrunk im schönen Speisesaal des ehemaligen Klosters Marienberg machten sich die TeilnehmerInnen aus der ganzen Deutschschweiz am späten Nachmittag wieder auf den Heimweg. Besten Dank den VeranstalterInnen der Tagung und dem gastfreundlichen Seminar Rorschach. Dazu der Wunsch, die Tradition der Rorschacher Tagungen zur Deutschdidaktik möge weitergeführt werden!

SONDERPAEDAGOGIK IN DER LEHRERBILDUNG?

Eine EDK-Arbeitsgruppe auf der Suche nach Ideen und Positionen

Die schulische Integration ist auf guten Wegen

In den letzten Jahren ist die Bildungspolitik der Schweiz zunehmend von einem starken Willen zur Integration von Randgruppen geprägt. Kinder mit besonderen Schwierigkeiten werden weniger schnell aus der Regelklasse ausgesondert. Vielerorts werden zudem Anstrengungen unternommen, bereits ausgesonderte Schüler teilweise oder vollständig zu reintegrieren.

In fast allen Kantonen der Schweiz wurden in den letzten Jahren Pilotversuche - oft mit wissenschaftlicher Begleitung - unternommen. In grossangelegten Forschungsprojekten wurden zudem verschiedene Aspekte der schulischen Integration systematisch untersucht. Es haben sich somit reiche Erfahrungen praktischer und wissenschaftlicher Art angesammelt; diese sind allerdings noch regional verstreut und dem interessierten Pädagogen nur schwer zugänglich.

Viele Fragen in bezug auf die Effizienz integrativer Schulung können zur Zeit noch nicht endgültig beantwortet werden. Ein Befund hat sich allerdings bereits klar herauskristallisiert: *Der Erfolg der Integration steht und fällt mit dem persönlichen Engagement und der fachlichen Kompetenz der beteiligten Pädagogen.* Es zeigt sich immer deutlicher, dass der Lehrer/die Lehrerin einen aktiven Beitrag zur Integration schwieriger Kinder leisten muss. In manchen Fällen genügt dazu die in der Aus- und Fortbildung erworbene Kompetenz, in andern Fällen wäre eine zusätzliche Kompetenz nötig.

Die EDK setzt eine Arbeitsgruppe ein

Die Pädagogische Kommission (PK) der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat sich dieser Thematik angenommen und auf Antrag des Ausschusses Lehrerbildung (ALB) eine Studiengruppe "Sonderpädagogik in der Ausbildung der Lehrkräfte der Vor- und Volksschule" eingesetzt. Ihr Auftrag ist im Mandat vom 20.3.1990 folgendermassen formuliert:

Die Studiengruppe hat Ideen und konkrete Vorschläge zum Einbau von Elementen der Sonderpädagogik in der Grundausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte der Vor- und Volksschule zu erarbeiten.

Zwischenergebnisse sind nach Rücksprache mit dem ALB periodisch den betroffenen Verantwortlichen der Grundausbildung und Fortbildung zugänglich zu machen.

Die Studiengruppe entwickelt eine Arbeitsstrategie

Die Studiengruppe sah sich von Anfang an mit zwei Hauptproblemen konfrontiert:

- Es ist keine systematische Information zugänglich über den zu erwartenden Stand der Kompetenz der Lehrer/innen. Es gibt nicht einmal eine synoptische Uebersicht

über die an den verschiedenen Lehranstalten angebotenen sonderpädagogischen Elemente in den Lehrplänen der Grundausbildung.

- Es stehen uns verschiedene pädagogisch-didaktische Hilfsmittel zur Verfügung, welche eine individualisierende Förderung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten erleichtern können. Diese Mittel und die Erfahrungen mit ihnen sind aber verstreut und den interessierten Lehrer/innen nur schwer zugänglich.

Ziel der Bemühungen der Arbeitsgruppe ist die *Sicherstellung genügender Kenntnisse und Kompetenzen* im Umgang mit Schülern, welche besondere Schwierigkeiten aufweisen. Es handelt sich dabei um

- Schüler mit leichten Verhaltensproblemen und/oder Lernschwierigkeiten
- Schüler, welche zwar nicht im engeren Sinne behindert sind, aber so schwere Probleme aufweisen, dass sie von Desintegration bedroht sind
- behinderte Kinder, welche in eine Regelklasse integriert sind.

Zur Erreichung der Ziele hat die Studiengruppe auf drei Ebenen Anstrengungen unternommen:

Es wird versucht, einen Ueberblick über die Kompetenzen zu gewinnen, welche bereits im Rahmen der bestehenden Lehrpläne vermittelt werden. Zu diesem Zweck sind mehrere Befragungen an den Ausbildungsstätten der deutschen und französischen Schweiz im Gange.

Um konkrete Vorschläge zu entwickeln, wurden Kontakte mit verschiedenen Interessengruppen sowie Vertretern regionaler Pilotversuche aufgenommen. Um eine möglichst breite Basis dieses Meinungsbildungsprozesses zu sichern, soll im Frühling 1992 ein *gesamtschweizerisches Forum* durchgeführt werden.

Es werden regionale Erfahrungen und pädagogisch-didaktische Hilfsmittel systematisch gesammelt. Diese sollen am genannten Forum allen Interessierten zur Verfügung gestellt werden.

Das Forum stellt eine wichtige Zwischenetappe dar

Das Forum soll informieren über

- die Ergebnisse der Befragungen an den Ausbildungsstätten
- lokale Pilotversuche und pädagogisch-didaktische Hilfen

Das Forum soll helfen, gemeinsame Lösungen zu suchen

- Im Gespräch mit möglichst verschiedenen Kreisen und Interessierten sollen kreative und praktikable Lösungsvorschläge entwickelt werden.

Das Forum soll

- Impulse geben und
- zum Aufbau eines überregionalen Kontaktnetzes beitragen

Didaktisch soll das Forum ganz auf das Gespräch ausgerichtet sein. In Kleingruppen werden die Probleme analysiert und mögliche Lösungen erarbeitet. Auf Vorträge wird gänzlich verzichtet. Die Ergebnisse der Befragungen und die Darstellung regionaler Pilotversuche geschieht mit Hilfe von Postern. Die Idee des Forums ist auf breites Echo gestossen; rund 70 Vertreter der deutschen und französischen Schweiz haben sich eingeschrieben.

Die Ergebnisse des Forums werden in die weiteren Ueberlegungen der Arbeitsgruppe einfließen und damit den für Ende 1992 vorgesehenen Schlussbericht entscheidend mitprägen.

ANERKENNUNG VON DIPLOMEN UND HARMONISIERUNG DER STIPENDIEN

Das Schulkonkordat von 1970 soll durch neue interkantonale Vereinbarungen ergänzt werden. Die Erziehungsdirektorenkonferenz legte an ihrer Jahresversammlung in Solothurn Vorschläge für die gesamtschweizerische Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen und für die Koordination der kantonalen Stipendiensysteme vor. Die Entwürfe sind im Laufe dieses Jahres von Arbeitsgruppen unter der Leitung von Staatsrat Marius Cottier, Freiburg, und von Landammann Hans Höhener, Appenzell Ausserrhoden, erarbeitet worden. Sie gehen nun bei den Kantonen und den Regionalkonferenzen in Vernehmlassung.

Mit der ersten Vereinbarung soll die Möglichkeit geschaffen werden, kantonale oder von Kantonen anerkannte private Ausbildungsabschlüsse gesamtschweizerisch anzuerkennen. Damit könnte auch die Anerkennung schweizerischer Abschlüsse im Ausland und umgekehrt die Anerkennung ausländischer Abschlüsse in der Schweiz erleichtert werden.

Mit einer Vereinbarung über die Stipendienharmonisierung würden sich die Kantone erstmals verpflichten, ihre Stipendiensysteme nach einheitlichen Grundsätzen zu gestalten. Inhaltlich stützt sich der Entwurf weitgehend auf die bisherigen Empfehlungen der Erziehungsdirektorenkonferenz ab. Es hatte sich aber gezeigt, dass blosse Empfehlungen nicht genügten.

Darüber hinaus beschloss die Erziehungsdirektorenkonferenz eine Reihe von Massnahmen zur Realisierung des Schulkonkordats von 1970. Die vier Kantone, die die im Konkordat vorgesehene neunjährige Schulpflicht noch nicht eingeführt haben, erhalten eine Mahnung. Der Kanton Tessin, der zwar bei allen Konkordatsarbeiten aktiv mitwirkt, aber noch nicht Mitglied ist, wird erneut zum Beitritt eingeladen; da er ein früheres Schuleintrittsalter kennt als es das Konkordat erlaubt, soll ihm in diesem Punkt ein Vorbehalt zugestanden werden. Stärker als bisher sollen künftig die interkantonalen Fragen im Bereich der Berufsbildung und der nichtuniversitären Tertiärstufen in die Konkordatsarbeit einbezogen werden.

Schliesslich verabschiedete die EDK neue Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder und Jugendlichen in der Schweiz. Die neuen Empfehlungen legen grossen Wert darauf, dass alle Kinder und Jugendlichen erfasst werden und dass die Lehrpläne, Lehrmittel und Schulformen künftig noch vermehrt auf einen interkulturellen Unterricht abgestimmt werden.

Moritz Arnet
(Generalsekretär EDK)
(Pressemitteilung vom 28.10.1991)

BUCHBESPRECHUNGEN

GALLIN, Peter & RUF, Urs (1990)

Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz. 267 Seiten, Fr. 78.--.

Ein Mathematiker und ein Germanist, beide Gymnasiallehrer, arbeiten zehn Jahre intensiv zusammen und schreiben darüber ein Buch. Klar, ist man geneigt anzunehmen, dass bei beiden das grosse Interesse am Fach des andern die Grundlage dieser Zusammenarbeit bilden musste. Bereits in den ersten Zeilen ihres Buches präsentiert sich die Antwort auf diese Annahme verblüffend anders und viel einfacher als man erwarten würde: Die Liebe zum eigenen Fach führte die beiden Lehrer vor zehn Jahren zusammen und begründete ihre gemeinsame Arbeit, die die Distanz zwischen zwei gegensätzlichen Wissenschaften aufzuheben begann.

Wo man bis anhin einen Zusammenhang zwischen beiden Fächern höchstens in Textrechnungen sah, eröffnen uns die Autoren den Blick auf gleiche Grundhaltungen in beiden Fächern.

So einfach und doch anders als man es erwarten würde, ist das Buch "Mathematik und Sprache in der Schule" geschrieben. Da steht unter anderem die kühne Behauptung der beiden Autoren: *Die Schule darf und soll Stoff vermitteln.*

Obwohl beide Autoren den Stoffdruck - das ständige Gefühl, die vorgegebenen Lehrplan- und Lehrmittelinhalte nicht oder nur ungenügend bearbeiten zu können; zu wenig Zeit zu haben zum Verweilen an einem Thema; die bevorstehende Prüfung oder die abnehmende Stufe bereits im Nacken zu spüren - sehr wohl kennen, bildet diese These eine wesentliche Grundlage ihrer Ausführungen. Ihre Konsequenz jedoch ist eine andere: Stoffdruck sei lediglich das Produkt einer verkehrten Didaktik: den Lehrenden wird alles und den Unterrichtsgegenständen nichts zugetraut. Stoffe werden missverstanden als eine verfügbare Masse von Wissen, das segmentiert, mundgerecht präpariert und häppchenweise verarbeitet werden kann.

Es ist eine Stärke der Konzeption von GALLIN und RUF, für eine konsequente Orientierung am Schüler und an der Schülerin einzustehen, ohne dabei den Stoff liegen zu lassen - im Gegenteil, sie nehmen den Stoff auf und setzen sich zum Ziel, Schüler und Stoff in einen Dialog zu bringen. Doch die Kluft zwischen der Welt der Schüler - die Autoren nennen sie die "*singuläre Welt*" - und der *regulären Welt* des Wissens und Könnens, die durch die Lehrenden, die Schulbücher und die Fachsprache repräsentiert und den Lernenden vermittelt wird, scheint im ersten Anblick unüberbrückbar.

Der Lehrer zwischen Stoff und Schüler

Viele Lehrerinnen und Lehrer, die sich theoretisch mit den Anliegen des individualisierenden Unterrichts sehr wohl anfreunden könnten, scheitern in der Praxis. Wie sollen sie den schwachen Schülern gerecht werden, ohne dass sich die guten langweilen? Wer gibt ihnen die Sicherheit, dass wirklich jeder

Schüler das leistet, was er zu leisten imstande ist? Je mehr sich die Lehrenden bemühen, den individuellen Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden, desto höhere Anforderungen stellen sie an ihren Unterricht. Dabei stossen sie früher oder später an eigene Leistungsgrenzen, weil sie sich für das Lernen jedes einzelnen Schülers verantwortlich fühlen.

Jede Lehrkraft überschätzt die Wirkung ihrer Lektionen, wenn sie glaubt, das gesamte Lernen hänge von Ihrem Wissen und Können ab. Damit geben sie den Schülerinnen und Schülern zuwenig Gelegenheit, den Stoff *auf ihre Weise und nach ihren Bedürfnissen* anzupacken und zu verarbeiten. Nur wer sich für die Lernvorgänge nicht mehr allein verantwortlich fühlt, braucht sich vor der Individualität der Lernenden nicht zu fürchten. RUF und GALLIN fordern deshalb eine Einstellungsänderung gegenüber Stoff und Schüler.

1. Die *Schülerinnen und Schüler* sind nicht Objekte für die Stoffvermittlung, sondern eigenständige Wesen, die auf ihren eigenen, oft unvorhersehbaren Wegen lernen. Ihnen muss mehr zugetraut werden.
2. Der *Stoff* ist kein unpersönliches Gebilde, das Druck erzeugt und Angst macht, sondern ein dialogfähiges Gegenüber, das jedem Gesprächspartner in einer anderen Gestalt erscheint.

Vom Singulären über das Divergierende zum Regulären

In der Schule stehen die singuläre Welt der Schüler, die im Privaten verankert ist, und die reguläre Welt des Wissens und Könnens, die durch die Lehrenden und die Schulbücher der verschiedenen Fächer repräsentiert wird, zunehmend isoliert nebeneinander.

RUF und GALLIN gehen zur Auflösung dieses Dilemmas eigene Wege: Startpunkt des Unterrichts sollte immer das *Singuläre* sein. Bevor an die Schülerinnen und Schüler Neues herangetragen wird, muss individuell abgeklärt werden, was bei jeder und jedem einzelnen bereits vorhanden ist. Das Singuläre bildet somit den Anfang jedes Lernprozesses. Es ist die Phase, in der die Lernenden sich ihrem "individuellen Erleben, ihren singulären Vorstellungen" anvertrauen dürfen. Das Ziel aber bleibt das Reguläre.

Wer sich vom Singulären auf den Weg zum Regulären begibt, kommt in den Bereich des *Divergierenden*, jener Phase, in der die Schülerinnen und Schüler in einen Dialog mit ihren Kollegen treten. Dabei wird erfahren, wie es die anderen machen. Durch diese "Herausforderung der Andersartigkeit" wird "Neues in die eigene Welt integriert, sie neu organisiert, erweitert und differenziert".

In der Phase des *Regulären* schliesslich gelangen die Schülerinnen und Schüler mit der Frage 'wie ist es nun wirklich?' zum eigentlichen Wissen.

Der Kenner des Regulären (in der Schulsituation ist dies meistens die Lehrkraft) darf sich jedoch nie ganz gegen das Singuläre abschotten. Er muss jederzeit in der Lage sein, den Weg vom Regulären zurück zum Singulären, Privaten wieder zu finden. Das Reguläre entwertet das Singuläre nicht. Nur wer in seinem Selbstvertrauen gestärkt ist (seine singuläre Welt akzeptiert fühlt), kann den Wert des Regulären verstehen lernen.

RUF und GALLIN wehren sich in ihrer Didaktik gegen die segmentierende, traditionelle Didaktik, weil sie die Schülerinnen und Schüler mit Antworten überhäuft, zu denen die Fragen fehlen. Es geht ihnen nicht darum, aus den singulären Lernprozessen Regularitäten abzuleiten. Jeder Lernende soll die Gelegenheit erhalten, die vorgegebenen Stoffgebiete auf seinen eigenen Wegen zu erkunden und Fragen zu stellen. Die Fragen ergeben sich aus der Spannung zwischen dem Singulären und dem Regulären, sie werden zur Triebfeder für das Lernen. Das Entscheidende beim Lernen sind die Fragen. Verstehen kann man etwas nur, wenn man dazu auch eine entsprechende Frage hat. Die beiden Autoren sind sogar der Meinung, dass sich Fragen genau genommen gar nicht stellen lassen, sie stellen sich ein! Die angesprochenen Spannungen, die Fragen wecken, bezeichnen RUF und GALLIN als Kernideen.

Kernideen

Kernideen sind grundsätzlich Produkte der Schülerinnen und Schüler. Vorerst sind sie vage Vorstellungen einer Sache. Im Gespräch erlangen sie allmählich klare Konturen. Der Weg vom "über etwas reden" hin zum "klaren Verstehen der Sache" entspricht einem Grundmuster des Unterrichts, der sich an Kernideen orientiert. Aufgabe der Lehrenden dabei ist es, zwischen den sich gegenüberstehenden Polen des Singulären und des Regulären zu vermitteln und "darauf zu achten, dass keiner der beiden Pole den anderen verdrängt". Immer aber ist es nicht der Wissende, dem Kernideen zufallen, "es ist der Suchende, der unvermittelt auf sie stößt".

Dass ein Unterricht, in dem Kernideen zur Grundlage und zum Ausgangspunkt des Lernens gemacht werden, ein individualisierender Unterricht sein muss, versteht sich von selbst, denn "nicht alle Schüler lassen sich von der gleichen Kernidee herausfordern, und ausserdem kann ein und dieselbe Kernidee bei verschiedenen Schülern ganz unterschiedliche Formen der Wirksamkeit entfalten." Deshalb muss jeder Schüler und jede Schülerin die Gelegenheit erhalten, "beim Ausdifferenzieren von Kernideen eigene Wege zu beschreiten".

Reisetagebücher

Das Lernen gleicht der Reise, aber der individuellen Reise. In einem Heft - dem Reisetagebuch - werden Fragen und Ergebnisse, ja alle Beschäftigungen mit dem gewählten Thema festgehalten, so dass die Lehrenden Aufschluss erhalten über die individuellen Wege und Irrwege des Lernens. Dadurch erhält die Sprache im allgemeinen und das Verfassen von Texten im besonderen eine wesentliche Bedeutung beim Lernen. "Weil das Schreiben den Gedankenfluss stark verlangsamt, erhält der Schüler Gelegenheit, seine eigenen Aktivitäten der Reflexion zugänglich zu machen".

GALLIN und RUF berichten davon, dass Schülerinnen und Schüler durch den Einsatz der Sprache in der Lage sind, Auch die verwickeltesten Sachverhalte ohne Einbusse an Genauigkeit in eine Gestalt zu bringen, die sie attraktiv und verständlich macht". Mündliches und schriftliches Gestalten, zusammenhängendes Erzählen oder Schreiben sei in ihren Experimenten so wichtig geworden, dass sie sich "gezwungen sahen, Schülertexte zum Fundament des Unterrichts in allen Fächern zu erklären". Es ist ein Ziel des Lernens, die individuelle Sprachkompetenz zu einem Instrument eben dieses

Lernens zu machen. In diesem Sinne nehmen die beiden Autoren eine bekannte Forderung auf - Unterricht in jedem Fachbereiche ist immer auch Sprachunterricht - und präsentieren sie in neuem Lichte.

Die Sprache nimmt somit geradezu eine Schlüsselrolle im Unterrichtskonzept von GALLIN und RUF ein. Das Gesagte und Geschriebene gibt den Lehrenden Aufschluss über den Standort der Schülerinnen und Schüler, und nur wenn die Lehrenden wissen, wo die Schüler stehen, können sie ihnen tatsächlich weiterhelfen.

Vieles müsste geschrieben werden, um dem Buch von Peter GALLIN und Urs RUF gerecht werden zu können. Das ist hier nicht möglich. Eine neue Didaktik, die sich konsequent an den Lernenden orientiert, wird entwickelt, eine Didaktik, die Verbindungen herstellt zwischen jenen Teilen, die in unseren Schulen allzu häufig getrennt nebeneinander liegen: Theorie und Praxis, Lernende und Lehrende, Stoff und Mensch, Eigenes und Fremdes, Sprache und Mathematik.

Wer die Ausführungen der beiden Autoren ernst nimmt, kommt nicht umhin, seinen Unterricht neu auszurichten - konsequent nach den Lernenden. Deshalb ist dem spannend geschriebenen und anregend präsentierten Buch eine weite Verbreitung - auch in Kreisen der Lehreraus- und -fortbildung - zu wünschen.

Daniel Friederich, Ueli Hirt

PEYER, Bruno (1991)

SO oder SO? Umgang mit "schwierigen" Schülern. Grösch: Eigenverlag, 126 Seiten, Fr. 15.--.

Die zweite Auflage - überarbeitet und erweitert - braucht eigentlich keine ausführliche Besprechung: Das Büchlein selber liest sich leichter und flüssiger als eine ausführliche Rezension. Es ist eine Mischung von Wahrnehmungspsychologie, Pädagogischer Psychologie und Heilpädagogik und greift Themen auf, die Seminaristinnen spätestens nach dem ersten Praktikum intrinsisch beschäftigen: Konzentrationsschwäche, POS, Aggressivität, Lügen, Stehlen, Disziplin und Strafe.

Die Knappheit der Darstellung macht den ersten Teil unabdingbar: Hinweise auf die Beschränktheit und Gefährdung unserer zwischenmenschlichen Wahrnehmung. Man sollte sich daher im Unterricht nicht eklektizistisch zu den gerade aktuellen Themen verführen lassen, ohne den wahrnehmungspsychologischen Vorspann wohlbedacht zu haben.

So aber ist die Schrift eine nützliche und handliche Erste Hilfe für Praktiker; erste Hilfe nicht nur zum Lösen von pädagogischen Problemen, sondern auch zum Einsteigen im Sinne von weiterdenken, vertiefen, was durch das angemessene Literaturverzeichnis erleichtert wird. Das Büchlein von Bruno Peyer wäre kein echter "Peyer" ohne die bereits klassischen Karikaturen. Sie machen es mündig und tragen wesentlich dazu bei, dass auch unsere rechte Hirnhälfte mitarbeitet. Entsprechend dauerhaft ist der Lernerfolg.

Hans Brühweiler

PALLASCH, Waldemar (1991)

Supervision. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim: Juventa, 244 Seiten, ca. Fr. 30.--.

'Supervision ist zu einem Modewort geworden!' Als 'Modewort' ist 'Supervision' nicht nur in vieler Leute Mund, sondern vereinigt eine Vielzahl verschiedenster Vorstellungen und Erwartungen: Für die einen das Instrument zur Belebung verkrusteter Strukturen, zur Lösung schwelender Konflikte oder zur Neuorientierung verfahrenerer Prozesse, löst das Wort bei anderen Abwehr und Angst aus und weckt als ebenso zeitaufwendige wie kostspielige Veranstaltung ungute Erinnerungen und düstere Befürchtungen.

'Aber was ist Supervision? Was versteht man unter Supervision?' Diesen und weiteren Fragen geht die vorliegende Studie nach. Sie versucht den 'Supervisionsdschungel' etwas zu lichten und unterbreitet Vorschläge, wie die Supervision aus pädagogischer Sicht gesehen und eingeordnet werden kann. Damit soll ein Anfang zu einem umfassenden Verständnis von Supervision in pädagogischen Arbeitsfeldern geboten werden; ein Folgeband mit Materialien aus der Praxis und für die Praxis befindet sich in Vorbereitung.

Ausgehend von Ueberlegungen zur Begriffserklärung, zu Zielsetzungen und Anwendungsbereichen befasst sich die Studie mit Formen der 'pädagogischen und unterrichtlichen Supervision'; im Anschluss an einen Exkurs über Fragen der Selbsterfahrung im Rahmen von Supervisionsveranstaltungen wird das Kieler Supervisionsmodell vorgestellt. Zwei Aufgaben lassen sich der Supervision im pädagogischen Kontext zuweisen - zum einen der fachliche Austausch unter KollegInnen, zum andern die Reflexion der eigenen pädagogischen Praxis.

Den Grundsätzen erfahrungsbezogenen Lernens verpflichtet, eignet sich Supervision als Angebot zur Unterstützung und Begleitung der Veränderung herkömmlicher Lehr- und Lernformen; insbesondere Formen kollegialer Praxisberatung, wie sie vom Autor seit Jahren initiiert und begleitet werden, bieten für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften aller Schularten und -stufen faszinierende Lernmöglichkeiten.

Johannes Gruntz-Stoll

NEUERSCHEINUNGEN

aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie,
(Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung

- BAEUERLE, S. (Hrsg.) (1991) *Lehrer auf der Schulbank*. Vorschläge für eine zeitgemäße Lehreraus- und -fortbildung. Stuttgart: Metzler.
- BRAUNMUEHL, E. v. (1991) *Zur Vernunft kommen*. Eine "Anti-Psychopädagogik". Weinheim: Beltz.
- BREUER, H. & WEUFFEN, M. (1991) *Gut vorbereitet auf das Lesen und Schreibenlernen?* Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaft.
- COMENIUS, J. A. (1991) *Pampadaedia - Alleinerziehung*. In deutscher Uebersetzung herausgegeben von Klaus SCHALLER. St. Augustin: Academia.
- EHINGER, M. & MATTMUELLER, F. (1991) *Tatort Schule! Wider den pädagogischen Ernst*. Bern & Stuttgart: Haupt (2., veränderte Auflage).
- ENGELBRECHT, A. & WEIGERT, H. (19..) *Unterrichtspraxis: Grundschule - Lernbehinderungen verhindern*. Frankfurt/Main: Diesertweg.
- ENGELKAMP, J. (1990) *Das menschliche Gedächtnis*. Das Erinnern von Sprache, Bildern und Handlungen. Göttingen: Hogrefe.
- FLAMMER, A. (1990) *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit*. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung. Bern: Huber.
- GREBER, U. u.a. (Hrsg.) (1991) *Auf dem Weg zur "Guten Schule"*. Bern: Huber.
- GRZESIK, J. (1991) *Textverstehen lernen und lehren*. Stuttgart: Klett.
- HAUSSMANN, K. & REISS, M. (Hrsg.) (1990) *Mathematische Lehr-Lern-Prozesse*. Göttingen: Hogrefe.
- HEILAND, H. (1991) *Maria Montessori*. Reinbek: Rowohlt.
- IPFLING, H.-J. & LORENZ, U. (1991) *Die Hauptschule. Materialien - Entwicklungen - Konzepte. Ein Arbeits- und Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KLEINESPEL, K. (1990) *Schule als biographische Erfahrung*. Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen. Mit einem Vorwort von Wolfgang Klafki. Weinheim: Beltz.
- LUDOLPH, H. (1991) *Der Lehrer ist immer ein Anfänger*. Ueber Schüler, Lehrer und andere Schwierigkeiten in Ost und West. Frankfurt: Fischer.
- MARTINIUS, J. & FRANK, R. (1990) *Vernachlässigung, Missbrauch und Misshandlung von Kindern*. Erkennen, Bewusstmachen, Helfen. Stuttgart: Huber.
- RAMSEGER, J. (1991) *Was heisst "durch Unterricht erziehen?"* Erziehender Unterricht und Schulreform. Weinheim: Beltz.
- ROESLI, J. (1991) *Didaktik des Musikunterrichtes*. Hitzkirch: Comenius.
- SADER, M. (1991) *Psychologie der Gruppe*. München: Juventa.
- SASSENROTH, M. (1991) *Schriftspracherwerb*. Bern/Stuttgart: Haupt.
- STAMMBERGER, J. (1991) *Schulleben und Lehrerbildung*. Bestandesaufnahme und Perspektiven aus realistischer Sicht. (Beiträge zur Fachdidaktik und Schulpädagogik. Bd. 3) München: Fachhochschule.
- WAHL, D. & MUTZECK, W. (1991) *Wie Lehrende und Lernende miteinander umgehen*. Probleme der sozialen Interaktion. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen.
- WICKI, B. (1992) *Die Existenzanalyse von Viktor E. Frankl als Beitrag zu einer anthropologisch fundierten Pädagogik*. Bern: Haupt.
- WISSINGER, J. & ROSENBUSCH, H. S. (Hrsg.) (19..) *Motivation durch Kooperation*. Schulleiter-Handbuch Bd. 58. Braunschweig: SL.

VERANSTALTUNGSKALENDER

7. und 21. Februar 1992

Forum "Sonderpädagogik in der Lehrerbildung?"

Die Studiengruppe "Sonderpädagogik in der Ausbildung der Lehrkräfte der Vor- und Volksschule" plant zur Zeit die Durchführung eines Forums, welches Delegierten von Schulen, Organisationen und Institutionen Gelegenheit gibt, an der Bearbeitung des Themas "Sonderpädagogik in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte" mitzuwirken. Die Studiengruppe will sich einen Ueberblick über die Kompetenzen verschaffen, welche bereits im Rahmen der bestehenden Lehrpläne vermittelt werden, andererseits möchte sie konkrete Vorschläge erarbeiten, um die verschiedenen Aus- und Fortbildungsphasen zu ergänzen.

Das Forum findet am 7.2.92 (französisch in Lausanne) und am 21.2.92 (deutsch in Luzern) statt. *Organisation:* J. Cochet, EDK-Sekretariat, Tel. 031 46 83 26.

12.-14. März 1992 in Luzern

Religionspädagogische Tage

zum Thema *Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation*

Zum zweiten Mal führt das Katechetische Institut der Theologischen Fakultät Luzern (KIL) die "Religionspädagogischen Tage" durch. Die Veranstaltung richtet sich auch diesmal an Lehrer/innen, Eltern und Religionslehrer/innen, Pfarrer/innen und kirchliche Mitarbeiter/innen. Letztes Jahr hiess das Thema der Tagung, an der über 400 Personen teilnahmen, "Erwachsenwerden ohne Gott? - religiöse Erziehung in einer nachchristlichen Gesellschaft".

Als Anschlussfrage kann die Thematik dieser Tagung bezeichnet werden: Passt das herkömmliche Gottesbild noch zu den heutigen Lebensgewohnheiten? Religiöse Erziehung, sofern sie heute gewünscht und bewusst gestaltet wird, kann die Gottesfrage nicht ausklammern. Sie drängt sich geradezu auf, denn Gottesvorstellungen und -bilder machen das Zentrum der Auseinandersetzung mit dem Religiösen aus. Welche Möglichkeiten haben wir dazu im Unterricht, in Familie, Schule und Kirche?

Die "Religionspädagogischen Tage Luzern 1992" sind ein Forum solcher Fragen. Namhafte und kompetente Fachleute aus dem In- und Ausland werden an der Tagung mitwirken: *Prof. Dr. Hartmut von Hentig, Prof. Dr. Norbert Mette, Dr. Anton Bucher* u.a. Nebst Referaten stehen Gesprächskreise mit den Referenten auf dem Programm, die es ermöglichen, Fragen zu stellen und mit Fachleuten in Diskussion zu treten. Ausserdem ist am ersten Abend eine Lesung des bekannten Schriftstellers und Lehrers *Ernst Eggimann* vorgesehen.

Veranstalter: Katechetisches Institut der Theologischen Fakultät Luzern (KIL), Projektgruppe Religionspädagogische Tage, Dr. Othmar Fries, Vreni Merz und Dr. Urs Winter. Weitere Information und detaillierte Programme: Sekretariat Katechetisches Institut, Pfistergasse 20, 6003 Luzern, Tel. 041 24 55 26.

Im Rahmen dieser Veranstaltung spricht am
Donnerstag, 12. März 1992, 17.00-18.30 Uhr
Prof. Dr. Hartmut von Hentig zum Thema
Die neuen Kinder und der alte Gott
Am Abend des gleichen Tages um 20.00 Uhr steht eine
Lesung zum Thema von *Ernst Eggimann*
auf dem Programm.

2.-4. April 1992 in Bern

Berufsbildungstage Bern: "Neue Bildungskonzepte in der beruflichen Aus- und Weiterbildung"

Referate, Workshops, Symposium.

Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik SIBP, eine Abteilung des Bundesamts für Industrie, Gewerbe und Arbeit BIGA, führt aus Anlass seines 20-jährigen Bestehens 1992 erstmals Berufsbildungstage in Zusammenarbeit mit den Berufsschulen der Stadt Bern und der Schweizerischen Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung SGAB durch.

Die Berufsbildungstage bieten den Berufsbildungsforschern, den Fachleuten aus den Berufsverbänden und der Lehrerschaft Gelegenheit, "neue Bildungskonzepte in der beruflichen Aus- und Weiterbildung", insbesondere in Bezug auf Fragen der Gestaltung der Berufslehre, zur Diskussion zu stellen. Die Begegnung und der Erfahrungsaustausch der drei Sprachregionen der Schweiz und das Zusammenführen der Fachleute aus den Betrieben, den Berufsschulen und den Einführungskursen sind wichtige Ziele dieser Veranstaltung.

Adressaten: Die Berufsbildungstage Bern sind gedacht für Ausbildungsfachleute aus den Betrieben, Berufsschullehrer, Schulleiter, Berufsschulinspektoren, Kursinstruktoren und Berufsbildungsforscher, die den Kontakt mit der Praxis herstellen möchten.

Tagungsorte: Bern (Kursaal, gewerblich-industrielle Berufsschule der Stadt Bern, Schule für Gestaltung) und Zollikofen (SIBP). Tagungsgebühr für die 3 Tage Fr. 60.--. Anmeldeunterlagen sind erhältlich beim Schweiz. Institut für Berufspädagogik/SIBP, Kirchlindachstr. 79, 3052 Zollikofen, Tel. (vorm.) 031 57 27 82.

5.-8. Mai 1992 in Basel

Worlddidac 92

Zum achten Mal findet in Basel die internationale Bildungs- und Lehrmittelmesse Worlddidac statt. Erwartet werden über 500 Aussteller aus rund 30 Ländern.

8. Mai 1992 in Luzern
20 Jahre SZH/Forum SZH

Im Zusammenhang mit der 17. Generalversammlung der Vereinigung Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik findet eine kleine Feier zum 20jährigen Bestehen der SZH sowie das 5. Sonderpädagogische Forum der SZH statt. Dieses steht unter dem Thema "Perspektiven schweizerischer Heilpädagogik". Die Tagung ist öffentlich.

Programm erhältlich bei SZH, Obergrundstr. 61, 6003 Luzern, Tel. 041 23 18 83.

Ausbildung zum Kursleiter für das Lehrertraining nach Dr. Thomas Gordon
Für Pädagogen, Lehrer, Erzieher, Psychologen, Ausbilder.

- a) Orientierungs- und Auswahlseminar (4 Tage): 11.-14.6.92 oder 4.-7.8.92 in Windisch.
b) Kursleiterseminar (4 Tage): 5.-8.10.92 in Windisch.

Weitere Auskünfte und Anmeldung: Lehrinstitut für pädagogisches Verhalten, Dr. F. Briner, Lindhofstrasse 92, 5200 Windisch, Tel. 056 41 87 37.

7.-9. Oktober 1992 in Davos
Europe '92 - Menschen mit Behinderung - Leben und Lernen

Unter diesem Titel wird vom 7.-9. Oktober 1992 ein internationaler Kongress in Davos abgehalten. Als Veranstalter zeichnen die EASE (European Association for special education), die SHG (Schweiz. Heilpädagogische Gesellschaft) und der VDS (Verband Deutscher Sonderschulen) Baden-Württemberg.

Im Zentrum steht die Frage, wie sich die Oeffnung Europas auf behinderte Menschen und ihre Betreuer auswirken wird. Beiträge sind erwünscht zu folgenden Themenkreisen:

- Frühförderung behinderter Menschen
- Schule im Wandel - Schule für Behinderte
- Berufliche Eingliederung und Bildung behinderter Menschen
- Lebensgestaltung behinderter Erwachsener
- Aus-, Weiter- und Fortbildung des Fachpersonals

Anmeldung von Beiträgen: bis spätestens 31. Januar 1992 an SHG/ASA, Postfach, 3000 Bern 14. Ueber diese Adresse sind weitere Auskünfte und Unterlagen erhältlich.

22.-24. Oktober 1992 in Bamberg
III. Bamberger Schulleiter-Symposium

Thema: "Schule von innen verändern".

Kontaktadresse: Dr. J. Wissinger, Universität Bamberg, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Postfach 1549, D-8600 Bamberg.

Abschied von Hans-Ruedi Egli (1918-1991)

Am 12. Oktober 1991 verstarb im dreiundsiebzigsten Altersjahr Hans-Ruedi Egli in seinem Heim in Muri bei Bern. Die Verdienste Eglis für die Berner Schule und Lehrerbildung sind ausserordentlich: Langjährigem Wirken in der Volksschule, vorwiegend an Berner Landschulen (1938-69) folgte eine fruchtbare Tätigkeit als Methodiklehrer am Staatlichen Lehrerseminar Hofwil und Bern (1969-1981), wo er insbesondere in der Neugestaltung und Leitung eines Ausbildungsgangs zum Lehrerberuf für Berufsleute (siehe sein Beitrag in BzL 1/91, 53-57) und in vielbeachteten Beiträgen zur Deutschdidaktik auf sich aufmerksam machte.

Von 1960 bis 1984 betreute er als Redaktor mit der ihm eigenen Gründlichkeit und Sorgfalt die Zeitschrift "Berner Schulpraxis". Sein Amtsnachfolger Daniel V. Moser charakterisiert und würdigt diese Tätigkeit mit folgenden Worten: "Mit seiner Vielfalt, Breite und Tiefe der Interessen war es Hans-Ruedi Egli möglich, die Redaktionsarbeit als Lerngelegenheit aufzufassen. Er demonstrierte in 174 Heften vor, dass der "Allround"-Lehrer seine pädagogischen Vorteile nicht auf Kosten des Fachwissens erkaufte, im Gegenteil: Pädagogisches Engagement führte Hans-Ruedi Egli zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit den Dimensionen des Wissens. Diese "vertiefende Auseinandersetzung" war auch eine Grundlage seines redaktionellen Konzeptes..." (Schulpraxis 4/91, 2).

Rudolf Messner, Eglis langjähriger Gesprächspartner in allgemein- und sprachdidaktischen Fragen, hat uns zum Gedenken an Hans-Ruedi Egli folgende Zeilen zukommen lassen: "Wer das Glück hatte, Hans-Ruedi Egli persönlich zu kennen, dem bleiben seine wache Intelligenz, sein tiefgegründeter Humor und seine überwältigende Sachkenntnis in allen geistigen Dingen unvergesslich. Sein Horizont reichte von der kulturpolitischen Tagesaktualität der Schweiz bis zur länderübergreifenden Szenerie pädagogisch-philosophischer und literarischer Entwicklungen. Heimat- und Lebensnähe waren dabei mit einem weiten, universellen Blick vereint. Egli kannte die Geschichte des Schwyzerdütsch und der Emmentaler Schule ebenso wie den aktuellen Stand der Diskussion um die Postmoderne." In einer kommenden Nummer der BzL wird sich Gelegenheit bieten, Hans-Ruedi Egli als leidenschaftlichen Leser und literarischen Menschen anhand eines Beispiels seiner "lesebiographischen Aufzeichnungen" noch näher kennen zu lernen.

Wir trauern um einen grossen Lehrer und Lehrerbildner, der einen in Gesprächen auf unvergessliche Weise in den Bann seines intensiven geistigen Lebens zu ziehen vermochte.

Fritz Schoch

KURZNACHRICHTEN

BRD NEUES SCHULFACH

Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des neuen Bundeslandes Brandenburg hat ein Grundsatzpapier zu einem neuen Lernbereich: Lebensgestaltung - Ethik - Religion entwickelt und in die öffentliche Diskussion geschickt. Ziele und Inhalte des neuen Fachs sind in einer kleinen Broschüre dargelegt, die bezogen werden kann bei: Informationsstelle der Humboldt-Universität Berlin, Gerd Eggers, Unter den Linden 9-11, D-1086 Berlin.

CH AUSBILDUNG IN DER SCHWEIZ: DIE BILDUNGSSYSTEME ZWISCHEN TRADITION UND REFORM (NFP 33)

Die Schweiz genießt seit langem weltweit den Ruf, über ein vorzügliches Schul- und Bildungssystem zu verfügen. Jeder fünfte Schweizer nahm 1990 ein öffentliches oder privates Bildungs- oder Weiterbildungsangebot wahr. Jeder zwanzigste ist im Bildungssektor berufstätig. Damit ist das Bildungswesen der grösste Arbeitgeber in unserem Land. Seit Beginn der achtziger Jahre nimmt jedoch die Kritik an den Ausbildungssystemen zu. Deshalb betraute der Bundesrat den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung mit der Erarbeitung und Durchführung eines Nationalen Forschungsprogrammes (NFP33) zum Thema "Leistungsfähigkeit unserer Ausbildungssysteme". Das Programm ist mit einem Rahmenkredit in Höhe von 15 Mio. Franken dotiert. Die Dauer der Forschungsarbeiten beträgt fünf Jahre. Der in deutsch und französisch vorliegende Ausführungsplan zum Nationa-

len Forschungsprogramm "Bildungssysteme" kann beim Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung, Sekretariat Nationale Forschungsprogramme, Wildhainweg 20, Postfach, 3001 Bern (Tel. 031 27 22 22) angefordert werden. Eingabeschluss für Projektvorschläge ist der 31.7.92.

CH LESEN UND SCHREIBEN FÜR ERWACHSENE

Seit sechs Jahren gibt es in der Schweiz, in eigener Trägerschaft, Lese- und Schreibkurse für Erwachsene. Die verschiedenen lokalen Vereine, meist mit der Bezeichnung 'Lesen und Schreiben für Erwachsene' im Namen, haben sich auch zu zwei sprachregionalen Dachverbänden zusammengeschlossen. Der deutschschweizerische 'Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene Schweiz' summiert jetzt in einer A5-Broschüre von rund 35 Seiten Werdegang, Tätigkeiten und Erfahrungen aus fast 20 Kursorten. Am Schluss sind die Anliegen der Spezialisten, die sich unterdessen in diesem Teilfeld der Erwachsenenbildung herausgebildet haben, prägnant zusammengefasst. Bezug: Lesen und Schreiben für Erwachsene, c/o SAH, Postfach, 8031 Zürich, Tel. 01 273 12 16.

CH LEHRERMANGEL 1991: UNTERSCHIEDLICHES BILD

Der Lehrerinnen- und Lehrermangel in der Schweiz ist in diesem Jahr gesamthaft gesehen nicht grösser als 1990, doch treten die regionalen Unterschiede deutlicher hervor. Und das "Löcherstopfen" mit nicht wählbaren bzw. nicht für diese Stufe ausgebildeten Ersatzkräften verschleiern manchenorts die wahren Mangelzustände. Diese Lagebeurteilung gibt der Zen-

tralsekretär des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH).

CH NEUER ENTWICKLUNGS- PLAN SVEB

Die Schweizerische Vereinigung für Erwachsenenbildung (SVEB) hat einen 68 Seiten starken "Entwicklungsplan der SVEB für die 90er Jahre" vorgelegt. Darin sind die Arbeitsgebiete, Verbandsstrukturen und Dienstleistungen der SVEB neu definiert. Das Leitbild fordert u. a. einen massvollen Ausbau der Geschäftsstelle. Bezugsquelle für den Entwicklungsplan: SVEB, Oerlikonerstr. 38, Postfach, 8057 Zürich, Tel. 01 311 64 55.

CH SÜDFONDS FÖRDERT SÜDKUNST

Die Präsentation von Kunst und Kultur aus Afrika, Lateinamerika und Asien in der Schweiz fördern - das ist das Ziel von *Kultur und Entwicklung*. Hinter dieser Arbeitsgemeinschaft stecken die bekannten Schweizer Entwicklungsorganisationen: terre des hommes Schweiz, Brot für alle, Fastenopfer, Swissaid, HEKS, HELVETAS, KEM. Seit Oktober 1991 können VeranstalterInnen nicht mehr bloss ideell, sondern auch finanziell unterstützt werden: Mit Auftrittszuschüssen bzw. Defizitgarantien aus dem "Südfonds". Grundsätzlich können alle in der Schweiz aktiven Einzelpersonen, Gruppen oder Organisationen, die eine Veranstaltung mit Kunst und Kultur aus Afrika, Asien oder Lateinamerika planen, ein Beitragsgesuch stellen. Die Ausrichtung der Zuschüsse wird allerdings vorwiegend auf gemeinnützige Organisationen, Schulen oder private InitiantInnen ohne kommerzielle Interessen beschränkt. Insbesondere werden

ländliche Regionen, kleinere Orte und 'nicht-etablierte' Veranstaltungskreise (Stadt und Land) berücksichtigt.

Das Prozedere der Gesuchstellung und der Beitragsgewährung wird rasch und unbürokratisch erledigt, der administrative Aufwand und Papierkram auf ein Minimum beschränkt. Allerdings sind die Mittel des Fonds begrenzt und die einzelnen Beiträge auf maximal Fr. 500.-, 1500.- oder 3000.- (je nach Art und Grösse der Veranstaltung) limitiert.

Weitere Information: *Kultur und Entwicklung*, Postfach 632, 3000 Bern 7, Tel. 031 22 62 60.

AG HPL-LEITER TRITT ZURÜCK

Urs Peter Lattmann tritt vom Amte des Direktors der HPL auf Ende Schuljahr 92/93 zurück. Er wird ab diesem Zeitpunkt als hauptamtlicher Dozent für Allgemeine Pädagogik und Psychologie (insbesondere Tiefenpsychologie) an der HPL tätig sein.

Nachdem U.P. Lattmann - von der Universität Kiel kommend - im Jahre 1972 als Direktor der neu gegründeten aargauischen Lehramtsschule zur Fortbildung von Oberstufenlehrern gewählt wurde, wurde er 1974 zum Gründungsdirektor der HPL, die 1976 ihre Tore zur Lehrerausbildung öffnete, berufen. Wie der Regierungsrat des Kantons Aargau in seiner Pressemitteilung weiter festhält, hat sich U.P. Lattmann mit dem Aufbau der beiden Institutionen sehr grosse Verdienste erworben und einen wesentlichen Beitrag zur Reform der Lehrerbildung im Aargau, aber auch über die Kantonsgrenzen hinaus geleistet. Er hat zu Fragen der allgemeinen Pädagogik und der Lehrerbildung zahlreiche Publikationen verfasst.

U.P. Lattmann will sich wiederum vermehrt der Lehrtätigkeit als Dozent für Allgemeine Pädagogik und Psychologie widmen, seine wissenschaftliche Tätigkeit intensivieren sowie in der Psychotherapie wirken.

AG STELLEN BESETZT - NOTSTAND NOCH NICHT BEHOBEN

Pünktlich auf Schulbeginn meldete das Erziehungsdepartement in der Presse, dass auf Beginn des neuen Schuljahres lediglich zwei Klassen ohne Lehrer oder Lehrerin wären. Dies, obwohl in den vergangenen Monaten von einem gravierenden Mangel an Lehrkräften die Rede war. Tatsächlich ist der Kanton Aargau dank den deutschen Lehrkräften noch einmal über die Runden gekommen. Zurzeit stehen nämlich 180 deutsche Lehrkräfte im aargauischen Schuldienst. Zahlreiche Stellen konnten durch den Wiedereinstieg von Frauen in ihren angestammten Beruf besetzt werden. Maturanden und Maturandinnen wurden in einem einwöchigen Kurs auf das Unterrichten als Stellvertreter oder Stellvertreterinnen vorbereitet. Es mussten zahlreiche schulorganisatorische Massnahmen getroffen werden, die wohl zur Behebung des Lehrermangels, aber kaum für die Lernsituation der betroffenen Kinder förderlich sind: Klassen wurden zusammengelegt, Wahlfachangebote gekürzt, Schüler und Schülerinnen wurden auf umliegende Gemeinden verteilt, die Stundenzahl an Kindergärten wurde reduziert.

Für das kommende Schuljahr ist noch einmal mit einem Engpass bei der Stellenbesetzung zu rechnen. Nachher dürfte sich die Situation auf dem Stellenmarkt etwas beruhigen.

AG MATURITÄTSSCHULE FÜR ERWACHSENE

Der Grosse Rat Aargau beschloss in seiner Sitzung vom 20. August 1991 per Dekret die Errichtung der Aargauischen Maturitätsschule für Erwachsene (AME). Eine solche Schule wurde zwar sei längerer Zeit gefordert; ein entsprechendes Postulat wurde jedoch erst im Jahre 1985 überwiesen. Nachdem die Klärung grundsätzlicher Fragen (Tagesschule oder Fernunterricht) längere Zeit in Anspruch nahm, konnte das nun vorliegende Modell innert sehr kurzer Frist erarbeitet werden; besondere Beachtung fand dabei die Koordination mit anderen Deutschschweizer Kantonen. Auf den Lehrmitteln der AKAD basierend, sieht das Konzept vor allem Fernunterricht vor; am Mittwoch und am Samstag wird Klassenunterricht angeboten. Der erste Kurs wird im Februar 1992 eröffnet. Das grosse Interesse an der neuen Schule beweisen die Anmeldezahlen; sie machen es nötig, den Unterricht gleich von Beginn weg mit zwei parallel geführten Klassen zu beginnen und bereits im August desselben Jahres zwei weitere Klassen zu eröffnen.

BE GEGEN "ÜBERPROPOR- TIONALE OPFER" IM BILDUNGSBEREICH

An seiner Abgeordnetenversammlung vom 27. November 1991 in Bern hiess der Bernische Lehrerinnen- und Lehrerverein (BLV) eine Resolution gut, die sich gegen Personalabbau und Kaufkraftverlust für die Lehrer richtet.

Der BLV ist der Ansicht, dass der Bildungsbereich bereits bei früheren Sparrunden des Kantons Bern besonders stark betroffen war. Dies sei nun beim Budget 1992 erneut der Fall. In

der Resolution an Regierung und Grossen Rat fordern die Lehrer zusammen mit den andern Angestelltenorganisationen den vollen Teuerungsausgleich. Nichtgewährung bedeute "Reallohnabbau" und sei ein Bruch geltenden Rechts.

1000 Stellen gefährdet?

Durch Klassenschliessungen, höhere Limiten für Klassengrössen und Reduktion von Lektionen sind nach Meinung des BLV rund tausend Lehrerstellen im Kanton Bern und damit ein Zehntel des gesamten Bestandes gefährdet. Im Unterschied zur Wirtschaft gebe es aber für die verbleibenden 90 Prozent nicht weniger Arbeit, sondern mindestens gleichviel, sagte Präsident Hanspeter Schüepp in seinem Eröffnungsreferat.

Die Erziehungsdirektion hingegen vertritt die Meinung, es sei kein derart drastischer Stellenabbau zu befürchten. Erziehungsdirektor Peter Schmid erinnerte die Versammlung daran, dass der Bildungsbereich "zu Recht" rund einen Drittel des Staatshaushaltes beanspruche. Bei dieser Grössenordnung könne er nicht von den Sparmassnahmen ausgenommen werden, die der Grosse Rat nächstens zu beschliessen habe.

BE FACHSTELLE FÜR ERWACHSENENBILDUNG

In der Schuldirektion der Stadt Bern gibt es seit dem 1. September 1991 eine Fachstelle für Erwachsenenbildung (FEB). Diese soll informieren, koordinieren, allfällige Lücken im Angebot selbst oder durch Anregung füllen, Veranstalter beraten, Räume zur Verfügung stellen und last but not least Programme finanziell unterstützen. An der Stelle sind zwei Fachleute zu je 70% und eine Halbtag-Sekretärin tätig. Das fünfseitige

Konzept "Grundlagen und Aufgaben der städtischen Fachstelle für Erwachsenenbildung" könnte für öffentliche Verwaltungen und andere von Interesse sein, die eine Anlaufstelle für Erwachsenenbildung schaffen möchten.

Auskunft: Ruth Freiburghaus oder Ruedi Fink, Schuldirektion, Effingerstrasse 21, Postfach, 3001 Bern, Tel. 031 68 61 11.

LU WIE LERNT DIE SCHULE?

Der Zentralschweizerische Beratungsdienst für Schulfragen hat verdienstvollerweise eine Publikation mit den Beiträgen zum SGBF-Kongress 1990 in Einsiedeln herausgegeben. Das knapp hundertseitige Dokument versammelt die Texte der folgenden Autorinnen und Autoren: Reinhard Fuhr und Martina Gremmler Fuhr; Dagmar Hexel und Daniel Bain; Lutz Oertel; Maurice Galton; Pierre Marc und Jean Zahnd; Hans Geser; Monica Gather Thurler und Philippe Perrenoud.

Bestellungen sind zu richten an: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS), Luzernerstrasse 69, 6030 Ebikon, Tel. 041 36 59 13.

LU FESTSCHRIFT "25-JAHRE IEDK"

Am 29. August 1990 fand der feierliche Festakt des 25-Jahr-Jubiläums der IEDK in der Kommende Hitzkirch statt. Nun ist die Festschrift zu diesem Jubiläumsanlass erschienen. Sie beinhaltet die Festansprache und Reden von Regierungsrätin Brigitte Mümer, Luzern, IEDK-Präsidentin, Regierungsrat Dr. Anton Scherer, Zug, Moritz Arnet, EDK-Generalsekretär, eine Reihe von weiteren Artikeln zur Weiterentwicklung der Schule, zur

Zusammenarbeit von IEDK und IEDSK sowie eine Chronik der IEDK. Die Festschrift ist reich bebildert und kann beim ZBS, solange vorrätig, bezogen werden.

Adresse: ZBS, Luzernerstasse 69, 6030 Ebikon, Tel. 041 36 59 31.

SH GRENZGÄNGER GEGEN LEHRERMANGEL

Im Kanton Schaffhausen wird der Lehrermangel an der Primar- und Sekundarschule erstmals mit deutschen Lehrkräften überbrückt, die jeden Tag über die Grenze kommen. Aus der Sicht der Erziehungsdirektion handelt es sich um eine "Notstandsmassnahme", die während eines Jahres versuchsweise erprobt wird.

SH NEUE BESOLDUNGS-ORDNUNG

Der Schaffhauser Regierungsrat löst sein im Januar den damals streikwilligen Lehrkräften gegebenes Versprechen ein. Letzte Woche veröffentlichte er seine Botschaft, mit der er zwei Forderungen der Primarlehrerinnen und -lehrer erfüllen will: Die Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrerkategorien sollen verkleinert und die Gemeindezulagen vereinheitlicht werden.

SZ LEISTUNGSLOHN AN BERUFS- UND MITTELSCHULEN

Der Kanton Schwyz hat Professor Karl Frey vom Institut für Verhaltensforschung den Auftrag erteilt, ein System für eine lohnwirksame Qualifikation von Lehrern an Berufs- und Mittelschulen zu erarbeiten.

Auf Beginn des nächsten Jahres tritt in Kanton Schwyz eine neue Personal- und Besoldungsverordnung in

Kraft, deren Kernpunkt eine lohnwirksame Beurteilung ist. Um Gegensatz zur bisherigen Entlohnung soll eine bloss durchschnittliche Leistung nicht mehr einfach aufgrund der Dienstjahre zu einer besseren Entlohnung führen. Trotz Vorbehalt und Widerständen ist dieses Lohnmodell - neben den Beamten und Mitarbeitern der eigentlichen Staatsverwaltung - auch für die Lehrer an den Berufs- und Mittelschulen erlassen worden. Für sie aber wird nun ein eigenes Beurteilungssystem entwickelt. Mit der Ausarbeitung eines solchen Modelles ist soeben Professor Karl Frey vom Institut für Verhaltensforschung an der ETH beauftragt worden. Es ist durchaus denkbar, dass das von ihm zu entwickelnde Qualifikationsmodell dereinst auch für die Volksschullehrer angewandt wird. Deren Besoldungsverordnung nämlich soll gemäss Regierungsrätlichen Absichtserklärungen ebenfalls in den nächsten Jahren revidiert und auf einen moderneren, leistungsbezogenen Stand gebracht werden.

CH-Schule 12/91

ZH FACHDIDAKTIK "INFORMATIK"

Am 28. Oktober begann an der Universität Zürich der erste Studiengang des neu eingerichteten Ergänzungsstudiums in Informatik-Fachdidaktik. Ziel dieses Studienganges ist es, Berufsleuten in der Informatik-Ausbildung in Schulen und Wirtschaft eine möglichst breite Zusatzausbildung zu vermitteln. Gleichzeitig soll aber auch die Fachdidaktik vermehrt zum Thema wissenschaftlicher Reflexion gemacht werden.

Der Lehrgang richtet sich besonders an die folgenden Gruppen:

- Ausbildner und Ausbilderinnen aus dem berufs begleitenden

Kurswesen (firmenintern und firmenextern),

- Lehrkräfte von Berufs-, Hoch- und Mittelschulen.

Daneben sind auch zugelassen (sofern freie Kapazität):

- Informatik-Studenten (Haupt- und Nebenfach),
- Kandidaten für das Höhere Lehramt.

Es werden alle Personen mit akademischem Abschluss oder entsprechender Berufserfahrung zugelassen. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen müssen über solide Grundkenntnisse in Informatik verfügen. Auskünfte erteilt das Institut für Informatik, Universität Zürich, Winterthurerstr. 190, 8057 Zürich-Irchel, Tel. 01 257 43 21.

ZH SCHULSTATISTIK GIBT ZU DENKEN

Die Angaben der Schulstatistik 1991 zeigen eine starke Zunahme der provisorischen Anstellungen. Der Lehrkörper der Oberstufe tendiert infolge Schülerrückgangs zur Nachwuchsabflachung und damit zur "Ueberalterung".

Nachdem in den Jahren 1979 bis 1986 ein Rückgang der Lehrstellen an den Zürcher Volksschulen zu verzeichnen

war, ist die Zahl der VolksschullehrerInnen im Kanton seit 1987 wieder leicht steigend, was auf die Mehreinschulung eines Geburtsmonats von Schülern in den Jahren 1987 bis 1990 zurückzuführen ist. Die Zahl der gewählten Lehrerinnen und Lehrer ist in allen Stufen gesunken, der Lehrerbau hat sich vor allem bei den Verweserstellen ausgewirkt. An der Oberstufe zeigen sich stärkere Veränderungen in der Alters- und Dienstaltersstruktur als in den vom Wachstum betroffenen Stufen (Unter- und Mittelstufe sowie Sonderklassen aller Stufen). Die Lehrkräfte der Oberstufe sind gegenüber ihren Kollegen und Kolleginnen der anderen Stufen im Mittel "älter" geworden - sowohl was das Lebensalter wie auch das Dienstalter betrifft.

ZH TREND ZUR MITTELSCHULE

Im Kanton Zürich absolvieren über 40% der Schüler eines Jahrgangs eine Aufnahmeprüfung für eine öffentliche Mittelschule, und fast 30% schaffen den Eintritt. Von diesen scheidet jedoch nach der Probezeit und später bis ein Viertel wieder aus. Zwischen den Gemeinden bestehen nach wie vor grosse Unterschiede.



KANTON SCHWYZ



Kantonales Lehrerseminar
6432 Rickenbach SZ
Tel. 043 21 35 22

Auf Beginn des Schuljahres 1992/93 (17. August) sucht das Lehrerseminar Rickenbach

1 Seminarlehrer(in) für Erziehungswissenschaften
1 Lehrbeauftragte(n) im Bereich Erziehungswissenschaften (Teilpensum)

Die Arbeit umfasst:

- Unterricht in erziehungswissenschaftlichen Fächern
- Betreuung und Beratung der Seminaristinnen und Seminaristen bei schulpraktischen Übungen
- Fortbildung und Beratung von Praktikumsleiterinnen und Praktikumsleitern

Wir erwarten:

- einen Hochschulabschluss im erziehungswissenschaftlichen Bereich
- Vertrautheit mit der Primarschulstufe
- Interesse an der Zusammenarbeit in einem kleinen Team
- eine Persönlichkeit, die unsere Arbeit auch ausserhalb des Unterrichts mitträgt

Es erwartet Sie

- eine kleine Schule mit überblickbaren Verhältnissen
- Freiheit bei der Gestaltung des Unterrichts
- eine Schülerschaft, die aktiv mitgestaltet

Das Teilpensum umfasst ca. 8-10 Lektionen.

Interessierte Lehrerinnen und Lehrer richten ihre Bewerbung mit den üblichen Unterlagen bis spätestens 29. 2. 1992 an die Direktion des Kantonalen Lehrerseminars, 6432 Rickenbach, telefonische Auskünfte: (043) 21 35 22.

Anmeldung
zur Seminarlehrer(innen)ausbildung
an der Universität Bern

Die Zulassungsgesuche für die Ausbildung zum/zur

- **Pädagogiklehrer(in)**
- **Psychologielehrer(in)**
- **Lehrer(in) der Allgemeinen Didaktik**
- **Fachdidaktiker(in)**
- **Bildungssachverständigen**

sind bis zum **1. Juni 1992** an das Sekretariat der Staatlichen Prüfungskommission für Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften, c/o Abteilung Pädagogische Psychologie, Postfach 261, 3000 **Bern 9**, Telefon 031 65 82 75, zu richten.

Dieselbst sind auch Unterlagen über dieses Studium erhältlich. Weitere Auskünfte erteilen nebst dem obgenannten Sekretariat die Herren Prof. Dr. Jürgen Oelkers und PD Dr. Kurt Reusser, Tel. 031 65 83 69 und 031 65 82 75.

Zulassungsbedingungen sind: ein Lehrerpapier, mindestens zweijährige Lehrtätigkeit nach Erwerb des Lehrerpapiers, Empfehlung durch die aufsichtsführende Behörde. (Die Universität Bern gestattet nur die Zulassung von Lehrer(inne)n mit "regulärem, unverkürztem Ausbildungsgang".) Das Studium dauert mindestens vier Jahre und schliesst mit einem Staatsexamen ab.

KINDERGÄRTNERINNENSEMINAR AMRISWIL KSA

Am Kindergärtnerinnenseminar Amriswil werden zur Zeit 100 Seminaristinnen in fünf Klassen in einem dreijährigen Lehrgang ausgebildet. Das Seminar befindet sich in einer Phase des Ausbaus sowie der Entwicklung und Festigung neuer Strukturen.

Nach dem gesundheitlich bedingten Rücktritt unseres Kollegen suchen wir ein drittes

Mitglied des Leitungsteams

Für diese anspruchsvolle Aufgabe stellen wir uns eine pädagogisch engagierte Persönlichkeit vor, mit ausgewiesener Fähigkeit zur Führung im Team und mit Erfahrung in Schulentwicklungsfragen.

Die Verbindung von Leitungsfunktion und Lehrtätigkeit ist ein wesentlicher Bestandteil unseres Schulmodelles. Nach Möglichkeit sollte das Leitungsteam aus je einem Vertreter oder einer Vertreterin des berufspraktischen, musischen und allgemeinbildenden Ausbildungsbereiches bestehen. Da die beiden amtierenden Teamleiterinnen den berufspraktischen und musischen Teil vertreten, soll das neue Mitglied vorzugsweise allgemeinbildende Fächer unterrichten können. (Mögliche Fächer sind zur Zeit: Psychologie, Pädagogik, Fremdsprachen, Staatskunde, Interkulturelle Erziehung.) Ein abgeschlossenes Hochschulstudium und Unterrichtserfahrung auf der Mittelschulstufe in einem dieser Fächer wird vorausgesetzt.

Der Stellenantritt wird im gegenseitigen Einvernehmen festgesetzt.

Frau Doris Fratton und Frau Doris Egli-Meier sind gerne bereit, Ihnen weitere Fragen zu beantworten. Telefon 071 67 50 70

Ihre Bewerbung mit den üblichen Unterlagen richten Sie bitte bis Ende März 1992 an:

Herrn Jean Egli, Präsident der Aufsichtskommission,
Einfangstrasse 16, 8580 Amriswil

Kirchstrasse 22c, 8580 Amriswil, Tel. 071-67 50 70

DIDAKTIKUM

Am Didaktikum in Aarau ist auf Beginn des Kursjahres 1992/93 eine halbe Stelle für

DIDAKTIK UND LERNPSYCHOLOGIE

zu besetzen.

Das Didaktikum ist ein berufspraktisch orientiertes Bildungsinstitut für Bezirkslehrer. Ausbildung, Fortbildung und Schulentwicklung sind nach Auftrag und Konzept der Institution eng miteinander verbunden.

Zum Aufgabenbereich der künftigen Stelleninhaberin oder des Stelleninhabers gehören Konzeption und Durchführung didaktisch-psychologischer Kurse in Aus- und Fortbildung und die Mitarbeit in Schulentwicklungsprojekten. Zu den Aufgaben gehört ferner eine aktive Mitarbeit bei der konzeptuellen und praktischen Weiterentwicklung der noch jungen Institution in unserem kleinen Dozententeam.

Wir erwarten von den Interessent(inn)en eine abgeschlossene Hochschulausbildung, unterrichtspraktische Erfahrung und Erfahrungen in der Erwachsenenbildung (Lehrerbildung). Die Bewerber/innen verfügen nach Möglichkeit über ausgewiesene Kenntnisse und Erfahrungen in einem pädagogischen Forschungsbereich (vorzugsweise Unterrichts- oder Schulforschung).

Die Tätigkeit wird nach der kantonalen Lehrerbesoldungsordnung honoriert. Das Engagement beträgt nach Vereinbarung etwa 50 % eines Vollpensum. Weiter Auskünfte erteilt der Rektor des Didaktikums, Prof. Dr. Rudolf Künzi. Bewerbungen sind mit den üblichen Unterlagen bis zum 29. Februar 1992 an das Rektorat des Didaktikums zu richten.

Didaktikum, Blumenhalde, Küttigerstr. 21, 5000 Aarau.
Tel. 064-22 90 54; Fax 064-22 95 64.



SCHWEIZERISCHES INSTITUT FÜR BERUFSPÄDAGOGIK

Abteilung des BIGA

Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik SIBP bildet Inhaber eines höheren Fachabschlusses (Meister- oder HTL-Diplom) zu Berufsschullehrern/innen der fachkundlichen Richtung aus. Für die Didaktik der Mathematik bzw. des Fachrechnens suchen wir einen

Dozenten oder eine Dozentin für die Didaktik der Mathematik

Anstellung: Teilpensum von 15-20%

Aufgaben:

- Mathematisch-didaktische Ausbildung der Studenten/innen für das Fachrechnen im Berufsschulunterricht
- Mitarbeit in der Fort- und Weiterbildung der Berufsschullehrer/innen der fachkundlichen Richtung

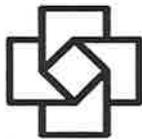
Anforderungen:

- Abgeschlossenes mathematisch-didaktisches Hochschulstudium oder Berufsschullehrer mit HTL-Diplom und didaktischer Ausbildung für die Mathematik
- Kenntnisse des Fachrechnens an den Berufsschulen
- Erfahrungen in der Lehrergrundausbildung

Stellenantritt: 1. August 1992, eventuell früher

Auskünfte erteilt Walter Kunz, Schulleiter SIBP, Zollikofen,
Tel 031 / 57 48 81

Bewerbungen sind bis 1. März 1992 an den Direktor des SIBP, Dr. Martin Straumann, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen, zu richten.



SCHWEIZERISCHES INSTITUT FÜR BERUFSPÄDAGOGIK

Abteilung des BIGA

Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik SIBP bildet Volksschullehrkräfte und Hochschulabsolventen zu Berufsschullehrer/-innen der allgemeinbildenden Richtung aus. Für die erziehungswissenschaftliche, berufspädagogische und unterrichtspraktische Ausbildung und Betreuung (pädagogische Begleitung) suchen wir einen

Dozenten oder eine Dozentin für Erziehungswissenschaften

Anstellung: Teilpensum von 50 Prozent

Aufgaben:

- Verantwortlich für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung von Lehrerstudenten in den Fachgebieten Allgemeine Didaktik, Psychologie und Pädagogik
- Verantwortlich für die berufspädagogische Ausbildung von Lehrerstudenten
- Mitarbeit in der unterrichtspraktischen Ausbildung (Unterrichtsbesuche in Berufsschulen; Aus- und Weiterbildung der Mentoren und Mentorinnen)
- Mitarbeit in der Fort- und Weiterbildung der Berufsschullehrer/-innen der allgemeinbildenden Richtung

Anforderungen:

- Abgeschlossenes Hochschulstudium der Erziehungswissenschaften vorzugsweise im Bereich der Allgemeinen Didaktik
- Erfahrung in der Lehrergrundausbildung
- Eventuell Kenntnisse der Berufsschulstufe
- Interesse an der Berufsbildung mit der Bereitschaft, sich in die Berufspädagogik einzuarbeiten

Stellenantritt: 1. August 1992, eventuell früher

Auskünfte erteilt Hans-Ueli Haeberli, Studienleiter SIBP, Zollikofen, Telefon 031 57 48 81

Bewerbungen sind bis 1. März 1992 an den Direktor des SIBP, Dr. Martin Straumann, Kirchlindachstr. 79, 3052 Zollikofen, zu richten.



IAP Personalberatung

LEITEN VERÄNDERN LEHREN

Im Auftrag der Erziehungs- und Kulturdirektion des Kantons Baselland richten wir uns an eine integre, handlungsstarke Führungspersönlichkeit, welche die herausfordernde Aufgabe als

Rektor / Rektorin

Lehrer- und Kindergärtnerinnen-Seminar Liestal

ganzheitlich und zukunftsorientiert angeht.

Diese umfassende Führungsaufgabe beinhaltet einerseits die fachlich-pädagogische Gesamtverantwortung und andererseits die aktive, unternehmerische Leitung des Seminars mit seinen rund 200 Auszubildenden in personellen, finanziellen und administrativen Belangen. Ein kleines Unterrichtspensum und die aktive Vertretung des Seminars nach aussen runden das Aufgabengebiet ab. Gleichzeitig erwartet man von Ihnen, dass Sie federführend die Leitungs- und Organisationsstrukturen und entsprechende (pädagogische) Leitbilder weiterentwickeln und kooperativ realisieren.

Um diese Aufgabe mit ihrer pädagogischen, betriebswirtschaftlichen und politischen Dimension optimal wahrzunehmen, sollten Sie eine erfahrungsfähige, mit der Realisierung von Aufbau- und Konsolidierungsaufgaben vertraute Persönlichkeit sein. Sie verfügen über eine pädagogische Grundausbildung (Seminar- oder Hochschulabschluss) und eine mehrjährige Lehrpraxis in einer Ausbildungsinstitution/in der Erwachsenenbildung. Ihnen ist der Umgang mit öffentlichen Schulen und politischen Institutionen nicht fremd, und Ihre Persönlichkeit und ausgeprägte soziale Kompetenz ermöglichen Ihnen, diese Gesamtleitung optimal wahrzunehmen.

Wir freuen uns, Sie kennenzulernen und laden Sie freundlich ein, Ihre vollständigen Bewerbungsunterlagen mit einem handschriftlichen Begleitbrief einzureichen. Herr **B. Nauer** beantwortet Ihnen zudem gerne allfällige Fragen.

Institut für Angewandte Psychologie

Merkurstrasse 43, 8032 Zürich, Tel. 01/251 15 14 / 251 97 87

**WORLD
DIDAC
1992**

**BASEL
5.-8. MAI 1992**

INTERNATIONALE LEHRMITTEL- UND BILDUNGSMESSE

Taglich 9 bis 17 Uhr
Schweizer Mustermesse
CH-4021 Basel
Tel. 061/686 20 20

E. Schmid

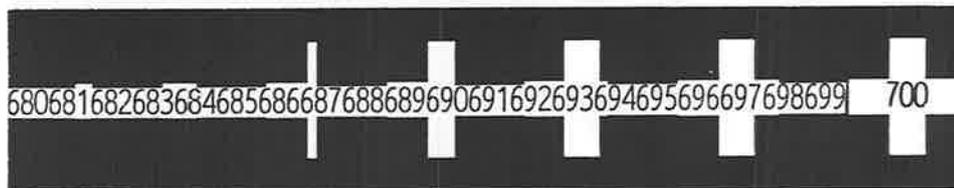
Vorankündigung

Vortragsreihe zu fächerübergreifendem Unterricht

Zum Thema "fächerübergreifender Unterricht - Irrweg oder Erfordernis?" findet am Staatlichen Seminar für Haushaltungslehrerinnen und -lehrer in Bern im Rahmen der Verabschiedung von *Margret Ryser*, der langjährigen Direktorin dieses Seminars, eine Vortragsreihe statt (jeweils von 20.00-22.00 Uhr): Die Frage, inwiefern Lehren und Lernen in Bereichen sinnvoll ist, beleuchten am 24.4.92 *Prof. Dr. J. Oelkers* und *Dr. R. Leemann* aus bildungstheoretischer Sicht, am 15.5.92 *Dr. Silvia Grossenbacher* und *M. Knobel* aus der Sicht von Soziologie und Wirtschaft. Am 22.5.92 geht es mit *A. Beeler* und *B. Mayer* um die praktische Umsetzung von fächerübergreifendem Unterricht und am 4.6.92 zeichnet *Dr. Christina von Waldkirch Scherer* aufgrund der vorhergehenden Vorträge eine Vision von der künftigen Schule.

Beiträge zur Lehrerbildung:

in eigener Sache



700 Abonnenten

war das Ziel, das wir uns für das eidgenössische Jubiläumsjahr 1991 gesteckt hatten. Mit 699 Versandexemplaren (547 an Privatpersonen und 152 an Institutionen) haben wir das Ziel knapp verfehlt – oder beinahe erreicht! Dem 700. Abonnenten bzw. der 701. Abonnentin werden wir die dreifache Hefte des Jahrgangs 1991 gratis nachliefern. Wen dürfen wir als neue Leserin, als neuen Leser zuerst begrüssen?

**SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND
LISTE DER VORSTANDSMITGLIEDER**

Adresse	Telefon	Arbeitsort
Hans Brühweiler (Präsident) Landstrasse 12 4452 Itingen	P 061 98 39 88 S 061 921 42 05	Lehrerseminar Kasernenstrasse 31 4410 Liestal
Kurt Reusser (Vizepräsident) Schlössli 3412 Heimiswil	P 034 22 84 63 B 031 65 82 75	Universität Bern Abt. Päd. Psychologie Postfach 3000 Bern 9
Hans Kuster (Kassier) Gutenbergstrasse 7 3011 Bern	P 031 26 21 60 S 031 57 48 81	Schweiz. Institut f. Berufspädagogik Kirchlindachstrasse 79 3052 Zollikofen
Regine Born Loretostrasse 11 4500 Solothurn	P 065 23 28 35 S 065 23 24 11	Didakt. Institut NW EDK Obere Sternengasse 4504 Solothurn
Kurt Eggenberger Thoracker 1 3294 Büren a.A.	P 032 81 41 34 S 032 25 41 41	Staatliches Seminar Scheibenweg 45 2503 Biel
Titus Guldemann (Weiter- bildungsdelegierter wbz) Schneebergstrasse 51 9000 St. Gallen	P 071 23 35 34 B 071 25 52 87	Pädagogische Hochschule Forschungsstelle Museumstrasse 39 9000 St. Gallen
Pia Hirt-Studer Felmenweg 3c 5400 Ennetbaden	P 056 22 11 58 S 056 41 16 09	Kant. Seminar, Abteilung f Lehrkräfte an Kindergärten Baslerstrasse 43 5200 Brugg
Dorothea Meili-Lehner im Stegacher 8165 Schleinikon	P 01 856 06 46 S 01 311 44 66	Primarlehrerseminar Irchel Schaffhauserstrasse 228 8057 Zürich
Beat Trottmann (Deleg. VSG) Isegüetlistrasse 4 5036 Oberentfelden	P 064 43 63 40 S 064 24 94 55	Neue Kantonsschule Schanzmättelistrasse 32 5000 Aarau
Sr. Hildegard Willi Schule Baldegg Primarlehrerinnenseminar 6283 Baldegg	P 041 88 31 61 S 041 88 39 22	Schule Baldegg 6283 Baldegg

ISSN 0259-353X

**DIE AUTOR(INN)EN UND MITARBEITER(INNEN) DIESER
NUMMER**

AREGGER Kurt, PD Dr., Schulleiter, Kleinklassen- und Sonderschul-
lehrerbildung Luzern, Adligenswilerstr. 30, 6003 Luzern. - BADERTSCHER
Hans, Prof. Dr., Direktor Sekundarlehrant, Universität Bern, Muesmattstr. 27,
3012 Bern. - BÄTZ Roland, Dr., Lehrstuhl für Schulpädagogik, Fakultät Päd-
agogik, Philosophie, Psychologie, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Post-
fach 1549, Markusplatz 3, D-8600 Bamberg. - BRÜHWEILER Hans, Dr.,
Lehrerseminar, 4410 Liestal. - DUBS Rolf, Prof. Dr., Rektor der Hochschule
St. Gallen, Dufourstrasse 50, 9000 St. Gallen. - EGGENBERGER Kurt, Staat-
liches Lehrerseminar Biel, Scheibenweg 45, 2503 Biel. - EUGSTER Willi,
Dr., Rektor Kantonsschule Trogen, 9049 Trogen. - FREY Karl, Prof. Dr., Eid-
genössische Technische Hochschule, Institut für Verhaltenswissenschaft,
ETH-Zentrum, Turnerstrasse 1, 8092 Zürich. - FRIEDERICH Daniel, Pavil-
lonweg 18, 2502 Biel. - FÜGLISTER Peter, Dr., Schweizerisches Institut für
Berufspädagogik SIBP, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen. - GRUNTZ-
STOLL Johannes, Dr., Sonderpädagogisches Seminar des Kantons Bern,
Scheibenweg 45, 2503 Biel. - HIRT Ueli, Hohenweg 6, 2564 Bellmund. -
HOPMANN Stefan, Dr., Pädagogische Hochschule Kiel, Olshausenstrasse 75,
D-2300 Kiel. - KRADOLFER Peter, Schweiz. Fachstelle für Informatik, Er-
lachstr. 21, 3000 Bern 9. - KÜNZLI Rudolf, Prof. Dr., Rektor Didaktikum,
Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - KURATLE Armin, Direktor Lehrerseminar
Kreuzlingen, Hauptstrasse 87, 8280 Kreuzlingen. - MOSER Urs, Dr., Amt für
Bildungsforschung, Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Sulgeneckstr. 70,
3005 Bern. - MÜLLER Hans, Staatliches Lehrerseminar Biel, Scheibenweg
45, 2503 Biel. - NIEDERER Ruedi, Dipl.Math.ETH, Eidgenössische Techni-
sche Hochschule, Institut für Verhaltenswissenschaft, ETH Zentrum, Turn-
erstrasse 1, 8092 Zürich. - PELGRUM Hans, Dr., Universität Twente, OCTO,
P.O. Box 217, NL-7500 AE Enschede. - SCHOCH Fritz, Dr., Primarschule
Aarbergstrasse, 3294 Büren an der Aare. - STRITTMATTER Anton, Dr.,
Chefredaktor Schweizerische Lehrerzeitung, Postfach, 6204 Sempach. -
WERREN Eveline, Baldismoos 46, 6043 Adligenswil. - WISSINGER Jochen,
Dr., Lehrstuhl für Schulpädagogik, Fakultät Pädagogik, Philosophie, Psycho-
logie, Otto-Friedrich Universität Bamberg, Postfach 1549, Markusplatz 3, D-
8600 Bamberg. - WYRSCH Arnold, lic.phil., zentralschweiz. Beratungsdienst
für Schulfragen (ZBS), Luzernerstr. 69, 6030 Ebikon LU. - WYSS Heinz, Dr.,
Hochrain 16, 2502 Biel. - ZÜLLIG Fredy, In Langwise 43, 8424 Embrach.

Bitte alle Adressänderungen und Abonnementsmitteilungen
schriftlich an folgende Adresse melden:
**Beiträge zur Lehrerbildung, c/o SIBP, Kirchlindachstrasse 79,
CH-3052 Zollikofen**