

Lehren aus dem Projekt SIPRI

Autor(en): **[s.n.]**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **74 (1987)**

Heft 2: **Schulklima : Zusammenarbeit und Fortbildung im Schulhaus ;
Thesen zur Informatik**

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-527245>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Lehren aus dem Projekt SIPRI

Die Idee der Kontaktschulen im Projekt SIPRI (Überprüfung der **S**ituation der **P**rimarschule) der EDK lässt sich in eine knappe Formel giessen: Schulentwicklung und Lehrerfortbildung im Schulhaus. Aus der Arbeit mit Kontaktschulen fielen eine Reihe von Erfahrungen ab, die bei anderen Schulentwicklungsprojekten beachtet werden sollten.

Bei Projektbeginn 1979 starteten wir mit zwei Prämissen, die wir heute als verfehlt empfinden, denn sie gefährdeten den Erfolg der Kontaktschulen ganz erheblich: als «Kontaktschule» bezeichneten wir das vollständige Kollegium eines Schulhauses; das im Team in gemeinsamer Arbeit zu entwickelnde pädagogische Anliegen war von aussen vorgegeben (entsprechend den vier Teilthemen des SIPRI-Projektes).

Die Forderung, es müssten sich alle Lehrer eines Schulhauses an einem Entwicklungsprojekt beteiligen, ist realitätsfremd. Zu unterschiedlich sind die Interessen und Neigungen unserer Lehrer, zu wenig sind sie sich an Zusammenarbeit gewöhnt, zu selten sind die Anlässe, die eine enge Zusammenarbeit wirklich erfordern. Wir fanden relativ wenige Schulen, wo wirklich alle Kollegen mit Begeisterung am selben Projekt mitarbeiten mochten.

Heute schlagen wir vor, dass in einer ersten Phase eine kleine Gruppe von Lehrern aus dem selben Schulhaus, aus dem selben Ort, aus dem selben Stadtquartier oder aus der Talschaft bzw. Region sich zur gemeinsamen Arbeit zusammenfinden und ein «Lehrerkollegium» in unserem Sinn werden. Trägt ihre Arbeit Früchte – wer weiss, bald macht das ganze Schulhaus, der ganze Ort mit.

Schulentwicklung im Lehrerkollegium kann mit einer kleinen Equipe beginnen, die sich im Schulhaus oder in der Region findet.

Im SIPRI-Projekt waren die Inhalte der schulhausbezogenen Arbeit vorgegeben: Lehrerbelastung, Schülerbeurteilung, Zusammenarbeit mit Eltern, etc.

Die Auseinandersetzung mit eigentlich fremden Problemen, mit Anliegen, die nicht eigener Sorge oder eigener Begeisterung entsprachen, erschwerte das Heranwachsen eines Zusammengehörigkeitsgefühls, mobilisierte nicht bei allen genügend Interesse und Engagement und hatte oft ein Abflauen der Lust an der Weiterarbeit zur Folge, bevor bedeutende Erfolgserlebnisse den sinkenden Elan wieder hätten beleben können.

Schulentwicklungsarbeit sollte da ansetzen, wo das Kollegium die eigenen Prioritäten setzt, sei es aus einem Gefühl heraus «hier müssen wir unsere Schule dringend verbessern» oder aus dem Wissen «da sind wir besonders stark, da können wir sinnvolle Entwicklungsarbeit auch für andere Schulen leisten».

Schulentwicklung im Lehrerkollegium muss bei tatsächlich vorhandenen eigenen Defiziten oder bei selbst erkannten Stärken ansetzen.

Schränkten wir mit den vorgegebenen Inhalten der Projektarbeit die Freiheit des Kollegiums zu sehr ein, liessen wir den Schulen in anderer Hinsicht zu viel Freiraum: wir unterliessen es, zeitliche Limiten zu setzen. Heute wissen wir, dass ein Kollegium nicht unbeschränkt Entwicklungsarbeit leisten kann, irgendwann erlahmen jedermanns Kräfte. Häufig schmeckt dann das Ende der Projektarbeit

schal: haben wir das uns gesteckte Ziel erreicht oder hören wir einfach aus Müdigkeit auf? Noch wichtiger als die zeitliche Limitierung des Projektes (optimalerweise auf wohl etwa 3 Jahre) ist die präzise Formulierung von Etappenzielen, die schrittweise erreicht werden können und so in genügend engen Intervallen Erfolgserlebnisse vermitteln (oder den «reibungslosen» Abbruch der Arbeit ermöglichen). Sind diese überschaubaren Etappenziele bekannt, braucht das globale Ziel der Entwicklungsarbeit nicht schon von Anfang an in allen Details formuliert zu sein.

Schulentwicklung im Lehrerkollegium muss etappenweise geplant und ausgeführt werden und zeitlich begrenzt sein.

Die Erfahrungen lehren uns, dass schulhausbezogene Entwicklungsarbeit Unterstützung von aussen nötig hat. Solche Beratung (durch eine pädagogische Arbeitsstelle etwa) muss folgende Dienste zur Verfügung stellen können:

- Bereitstellen themenspezifischer Informationen:
 - Vermittlung geeigneter Fachleute
 - Hinweise auf Schulen, die am selben Problem arbeiten
 - Organisation von Fortbildungskursen
 - einschlägige aktuelle Literatur in didaktisch aufgearbeiteter Form
 - etc.
- Prozessbegleitende Unterstützung:
 - Heranführen zu geeigneten Zusammenarbeitsformen unter Erwachsenen in kleinen Gruppen
 - Lösen persönlicher Konflikte
 - Sammeln von Zwischenergebnissen und Formulieren nächster Etappenziele
 - etc.

Schulentwicklung im Lehrerkollegium braucht Begleitung durch eine aussenstehende Arbeitsstelle.

Schulhäuser sind keine Elfenbeintürme, Schulen sind in eine Gesellschaft eingebettet. Da sind nicht nur Lehrer und Schüler, sondern auch Eltern, Schulkommissionen, lokale und kantonale Aufsichtsorgane und Entscheidungsinstanzen.

Ein Schulentwicklungsprojekt kann niemals gegen Eltern und Behörden durchgeführt werden. Von allem Anfang an müssen Eltern, Inspektoren und das Erziehungsdepartement einbezogen werden. Es ist wichtig, das Projekt politisch abzusichern und sich der Hilfe der Aufsichtsorgane zu vergewissern.

Schulentwicklung im Lehrerkollegium gelingt nur mit Einbezug der Behörden und der Schulaufsicht.

So wie heute viele Lehrer sich allein fühlen und nach Rückhalt im Kollegium suchen, so kann sich innerhalb eines Entwicklungsprojekts auch ein Lehrerteam isoliert vorkommen. Es hat sich in unserer Projektarbeit als ausserordentlich wertvoll erwiesen, dass Schulen, die ähnliche oder gar gleiche Probleme bearbeiten, miteinander Verbindung aufnehmen, sich gegenseitig durch Erfahrungs- und Gedankenaustausch stützen können. Es ist eine wichtige Aufgabe der Projektbegleitung, dieses Netz gleichgesinnter Schulen sicherzustellen.

Schulentwicklung im Lehrerkollegium profitiert von gemeinde- eventuell gar kantonsübergreifender Zusammenarbeit.

Anreize und Bedingungen für schulhausbezogene Schulentwicklung

Eingangs wurde festgehalten, dass schulhausbezogene Fortbildung und Entwicklungsarbeit in der Schweiz bislang nur selten vorkommen, und dass zu deren Unterstützung auch kaum eine Infrastruktur bereitgestellt ist.

Es ist nun auch nicht so, dass den Schulen ein natürlicherweise bestehendes Bedürfnis gewissermassen unterdrückt würde. Eigeninitiativen von ganzen Schulen oder Lehrerteams kommen selten «von selbst», da hierzulande keine entsprechende Tradition und kaum besondere Anreize vorhanden sind. Unsere Schule ist eben in den meisten Kantonen in hohem Masse zentral geregelt. Das Konzept der schulhausbezogenen Entwicklung entspringt demgegenüber einer Art politischer Grund-

welle der Achtzigerjahre, welche Bereiche der Gesellschaft dezentral organisieren möchte. Schwierigkeiten und Konflikte im Spannungsfeld zwischen zentraler Entscheidungs- und Kontrollbefugnis und dezentraler Autonomie können gemildert werden, wenn es gelingt, Konsens über ein sinnvolles Ineinandergreifen zentraler (kantonaler) und dezentraler (lokaler) Behörden und Organe zu finden. Eine Reihe von Anreizen für schulhausbezogene Entwicklung sollte unserer Meinung nach darin bestehen, den Spielraum für dezentrale Entscheidungen zu vergrössern (11). Beispielsweise hiesse dies:

- Allgemeine Stärkung der Gemeindeverantwortung bei Gelegenheiten zur Erziehungsgesetzrevision (bzw. Erhalt, wo eine solche Tradition noch besteht)
- Einbezug der einzelnen Schulhäuser bei Vernehmlassungen, und zwar sowohl bei schweizerischen, regionalen und kantonalen Vernehmlassungen wie auch bei anstehenden Fragen auf lokaler Ebene (konsul-

Schulbiotop – auch hinter den Schulhausmauern?



tativer Führungsstil der Schulkommissionen).

– Aussparen von Freiräumen in bezug auf die Lehrpläne, die Stundentafeln und andere pädagogische und schulorganisatorische Fragen mit der Auflage, schulhausweise einheitliche Lösungen zu treffen und zur Ratifizierung der übergeordneten Behörde zu melden.

Andere Anreize beständen in der Umlagerung bisher zentral genutzter Mittel auf die lokale Ebene:

– Einsetzen von Verfügungskrediten für solche schulhausbezogene Fortbildungs- und Entwicklungsprojekte (in kantonalen wie kommunalen Budgets).

– Verstärkung der schulhausbezogenen Lehrerfortbildungs-Angebote (evtl. mittels Sonderaktionen, indem beispielsweise für ein Jahr zugunsten solcher Projekte auf zentrale Kurse verzichtet wird).

Zudem müsste die Einheit «Schule» als Organisation gestärkt werden durch Aufwertung und Ausbildung der «Schulleiter» im Sinne einer Animatorenrolle.

Ganz entscheidend ist schliesslich, ob es gelingt, leicht zugängliche und vertrauenswürdige Schulberater anzubieten.

Geeignete Massnahmen zur Verstärkung der Vorbildwirkung von eigentlichen Versuchs- und Modellschulen müssen getroffen werden. Die Pädagogischen Arbeitsstellen der Kantone und Regionen bzw. die Didaktischen Zentren haben neben der Anlage von Grossprojekten (z.B. Lehrpläne) oder dem Dienstleistungsangebot für den einzelnen Lehrer vermehrt auch Kapazitäten für die Begleitung schulhausbezogener Entwicklungen bereitzustellen.

Anmerkungen

- (1) Strittmatter, Anton: Berufsbelastung des Lehrers: Zahlen, Fakten, Auswege. In: SLZ 8, 1986, 7–13.
- (2) Müller, Gisela und Cloetta, Bernhard: Der Praxischock bei jungen Lehrern. Stuttgart (Klett) 1978. Dann: Müller, Cloetta: Sozialisation junger Lehrer im Beruf: Praxischock drei Jahre später. In Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Band XIII, Heft 3, Göttingen 1981.
- (3) Vgl. z.B. Peters, Thomas J. und Waterman Robert H.: Auf der Suche nach Spitzenleistungen. Landsberg (Verlag moderne Industrie) 1983 ff.
Pümpin, Cuno u.a.: Unternehmenskultur. Nr. 85 der Reihe «Die Orientierung». Bern (Schweiz. Volksbank) 1985.
- (4) Vgl. z.B. Rutter, Michael u.a.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim (Beltz) 1980.
Fend, Helmut: Schulklima. Weinheim (Beltz) 1977. Vom selben Autor: Theorie der Schule. München (Urban und Schwarzenberg) 1981.
- (5) So der Titel des Bestsellers des amerikanischen Trendforschers John Naisbitt. München, Heyne Verlag, 1985.
Siehe auch: Sennett, Richard: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt (Fischer) 1983.
Geschwend, Hanspeter: Das alte und das neue Paradigma. In: Schritte ins Offene, Nr. 2, 1986.
- (6) z.B. Peccei Aurelio (Hrsg.): Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Wien (Molden) 1979.
Vorschläge des Collège de France für das Bildungswesen der Zukunft. Zusammenfassung in: Neue Sammlung Nr. 3, 1985, 395–402.
Qualitatives Wachstum. Bericht der Expertenkommission des eidg. Volkswirtschaftsdepartementes (mit zwei Kapiteln über das Bildungswesen). Bern (Bundesamt für Konjunkturfragen) 1985.
- (7) Tangerud, Wallin: «Values und Contextual Factors in School Improvement» OECD/CERI/ISIP, Paris 1983
Vgl. auch: Schmuck, Richard A.: The Second Handbook of Organization Development in Schools. Palo Alto (Mayfield) 1977.
Oder: Van Velzen, Wim G., u.a.: Making School Improvement Work. OECD / CERI / ISIP, Leuven (Acco) 1985.
- (8) Vgl. die SIPRI-Publikation «Wozu Leitideen?», die auch Anregungen für lokale Leitbilder enthält, Bern (EDK) 1985.
- (9) Vgl. die SIPRI-Publikation «Elternmitarbeit». Bern (EDK) 1986.
- (10) Eine Vielzahl konkreter Vorschläge und Anregungen gibt die Broschüre «Zusammenarbeit im Schulhaus». Luzern (ZBS). 1980.
- (11) Strittmatter, Anton: Wegkorrekturen für die Schulentwicklung in der Schweiz. In: Bildungspolitik im schweizerischen Föderalismus (Festschrift E. Egger). Bern (Haupt) 1985, 129–142.