

**Universitätslehrgang
Professionalität im Lehrberuf (ProFiL)**

ABSCHLUSSARBEIT

Sommersemester 2002

Christian Holzmann

**SCHILF-Wanderungen am Rainergymnasium
Eine Untersuchung zur schulinternen Lehrer/-innenfortbildung**

Erstbetreuerin: Dr. Marlies Krainz-Dürr

Zweitbetreuerin: A. Univ. Prof. Dr. Gertraud Diem-Wille

Interuniversitäres Institut für
Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF)
Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen"

Klagenfurt, Mai 2002

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der schulinternen Lehrer/-innenfortbildung am Rainergymnasium in Wien. Nach einem allgemeinen Teil zum Thema *continuing professional development* wird der Begriff SCHILF grundsätzlich bestimmt und sodann im Zusammenhang mit der spezifischen Situation des Rainergymnasiums erläutert.

Der Hauptteil der Arbeit besteht aus der Bearbeitung des Datenmaterials, das durch Fragebögen und Interviews mit Direktion, Administration, Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern gewonnen wurde. Es wird untersucht, ob SCHILF sich auf das persönliche Profil und die Unterrichtsarbeit der Lehrer/-innen auswirkt, deren Motivation erhöht und modellhaft wirkt. Rahmenbedingungen und eine Spiegelung der Daten durch die Erhebungen bei Schülerinnen, Schülern und Eltern ergänzen den Befund.

Es zeigt sich, dass SCHILF insgesamt eine hohe Akzeptanz erzielt und dass diese im Großen und Ganzen mit den Bedürfnissen der Schüler/-innen und Eltern korreliert. SCHILF wird in der qualitativen Untersuchung vielfach als eine Form der Schulentwicklung begriffen, die im Verbund mit anderen Maßnahmen die kollegiale Kooperation fördert und zur positiven Imagebildung und zum Status einer *moving school* beiträgt. Rahmenbedingungen für die Übertragbarkeit auf andere Schulen werden erörtert, die Bedeutung der berufsbiografischen Forschung in diesem Zusammenhang wird als mögliches Untersuchungsgebiet für weitere Forschungsarbeit aufgezeigt.

1. Kontext

Lehrer/-innen haben ein Leben lang professionelle Bedürfnisse, meint Day in seinem Buch über die (berufliche) Entwicklung von Angehörigen der Profession, und diese Bedürfnisse werden nur dann abgedeckt, wenn Kontinuität und Fortschritt wahrnehmbar sind. (vgl. Day 1999, 9). Was hier wie ein einfaches Rezept aussieht, nämlich Lehrer/-innen mit entsprechenden Angeboten, die sichtbare Erfolge mit sich bringen, ein Berufsleben lang zu begleiten um ihr professionelles Handeln und ihr positives Selbstverständnis zu fördern, ist in Wirklichkeit ein hochkomplexer Prozess. Da ist etwa die grundsätzliche Debatte ausgespart, wie es um die Professionalisierung des Berufs steht (vgl. zB Combe&Helsper 1996, Terhart 1992, Terhart 1998, Bastian et al., 2000), der ja nach wie vor als Semiprofession gilt; denn auch wenn die Verberuflichung der Erziehung längst angeschlossen ist, so zeigt sich aus professionssoziologischer Sicht ein relativ disparates Bild – und da können auch Modelle der Organisationsentwicklung und Managementtheorien wenig am allgemeinen Bild von der Lehr-'Profession' ändern. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang, dass CPD (*continuing professional development*) zwar prinzipiell gut geheißen wird, im Lehrberuf aber relativ unkoordiniert, zufällig und konzeptlos ist (vgl. Day 1999, 132). Da fehlt etwa der mittlerweile als äußerst bedeutsam erkannte berufsbiografische Zugang (vgl. zB Reh/Schelle in Bastian et al, 2000, Rogal 2001), der ja nicht nur in der Lehrer/-innenausbildung¹, sondern auch im CPD eine wichtige Rolle spielt. In diesem Spannungsfeld von theoretischen Erkenntnissen und dem alltäglichen Handlungs- und Erfahrungswissen ist meine Untersuchung angesiedelt, die sich mit einem Aspekt der lebensbegleitenden Professionalisierung auseinandersetzt: den Möglichkeiten und Auswirkungen der schulinternen Lehrer/-innenfortbildung (SCHILF).

2. Fragestellung und Instrumente

Im Einreichpapier fand sich folgendes Vorhaben:

Ausgangslage: In den letzten Jahren fanden am GRG5 zahlreiche SCHILF-Veranstaltungen statt (EVA, LOB, OL, SL, Klippert, EaA, Konfliktmediation...). Hand in Hand mit der Umstrukturierung Pädagogischer Konferenzen, mit der Schwerpunktsetzung durch die Steuergruppe (pro Semester/pro Jahr: ein Themenbereich) ergibt sich ein großes Innovationspotenzial.

In der Arbeit soll untersucht werden,

inwieweit sich diese Veranstaltungen auf das persönliche Profil von Lehrer/-innen und ihre Unterrichtsarbeit auswirken

wie die Motivationslage für SCHILF-Veranstaltungen am Schulstandort aussieht

ob das Umdenken/Umstrukturieren durch SCHILF "Lustgefühl und Zeitgewinn" für die Lehrer/-innen bringt.

ob das SCHILF-Konzept, so wie es am GRG5 gehandhabt wird, verallgemeinerbar ist.

Datenerhebung:

¹ Für den Bereich der Ausbildung hat Schocker-Ditfurth ein exemplarisches Projekt vorgestellt. Vgl. Schocker-Ditfurth 2001.

vorwiegend durch Interviews (mit LehrerInnen, mit der Direktorin), aber auch durch Fragebögen (mit Resonanzgruppen aus SchülerInnen und Eltern)

An den Fragestellungen hat sich auch im Laufe der Datenerhebung nichts Wesentliches geändert, die Sichtung der Daten ergab allerdings, dass es notwendig sein würde, die schulbezogenen Fragestellungen auch vor dem Hintergrund neuerer Entwicklungen zu sehen (zB weitere Autonomisierung in Teilbereichen; schulpolitische Rahmenbedingungen) bzw. in den oben skizzierten Kontext zu integrieren (zB Was bedeuten diese Fragestellungen auf der Folie des biografischen Ansatzes?).

Für die Datenerhebung gab es einen Fragebogen für Lehrer/-innen, einen für Schüler/-innen und einen für die Eltern.

Weiters wurden Interviews mit der Direktorin, dem Administrator, sieben Kolleginnen und Kollegen, die z. T. Schlüsselpositionen innehaben/innehaben, sowie mit Schüler/-innen der ersten, zweiten und siebenten Klassen durchgeführt. Alle Fragebögen wurden statistisch ausgewertet (Anhang 1), sämtliche Interviews wurden transkribiert und werden in Auszügen zitiert.

Die Steuergruppe und die Kolleginnen und Kollegen waren von meinem Vorhaben mündlich und durch ein Schreiben (Anhang 2) informiert worden.

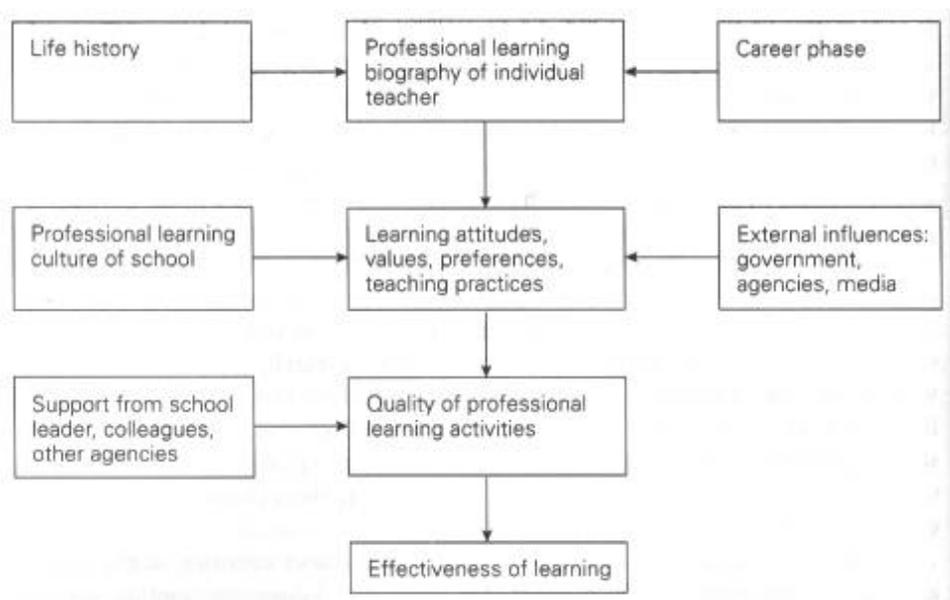
3. Definitionen

Es ist hier nicht der Ort, sämtliche Formen der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu diskutieren, aber die Trends der letzten zehn Jahre bestätigen eindeutig, dass sich Fortbildung von der rein fachbezogenen, überregionalen und nur im begrenzten Angebot wählbaren Form zu einer ganzheitlichen, lokalen und selbstinitiierten hin entwickelt hat, bei der Institutionen nicht ausgeklammert wurden, aber deutlicher in die Rolle von *facilitators* gerieten als zuvor. Wie bekannt, stecken die meisten europäischen Staaten mehr Ressourcen in Pre-Service-Training (PRESET), während dem In-Service-Training (INSET) der Status der Zufälligkeit eignet. Gleichzeitig begriffen aber zahlreiche Kolleginnen und Kollegen, dass ihre PRESET-Qualifikationen nicht ausreichen würden und dass individuelle Fortbildung noch kein Garant für höhere Jobzufriedenheit oder für professionelles Handeln war. Nicht zuletzt wegen der sich rasch wandelnden gesellschaftlichen Anforderungen, wegen des Technologieschubs und wegen des veränderten Rollenverständnisses von Schule und ihren Akteuren (Stichwort: Dienstleistungsbetrieb) zeichnete sich für viele Kolleginnen und Kollegen ab, dass bestimmte Probleme nur durch kollaboratives Handeln zu lösen seien und dass der Trias von Sach-, Sozial- und Ichkompetenz in ihrer bisherigen Ausbildung nicht die nötige Aufmerksamkeit zuteil wurde (vgl. dazu auch Gudjons in Bastian et al., 2000, 35). Gleichzeitig zeigten Reflexionsmodelle, wie etwa Schöns weithin bekannte und vielen Lehrerinnen und Lehrern zumindest als *buzzword* geläufige Idee vom *reflective practitioner*, dass vielerlei Arten von Wissen in das, was gemeinlich als Unterrichten bezeichnet wird, einfließen. Action research und Schulentwicklungsforschung taten das Ihrige, Fortbildung als einen Teil eines komplexen Systems Schule zu begreifen. Diesen Paradigmenwechsel griffen bereits in den frühen 80er Jahren die PFL-Lehrgänge auf. Krainer und Posch weisen in der von ihnen herausgegeben Dokumentation auch darauf hin, dass lokales Wissen genutzt werden muss, dass reflektive Übertragung vor Ort geschehen kann und dass eine lernende Organisation für die "Entwicklung einer 'Fortbildungspolitik' an der einzelnen Schule sorgen [muss], die auf die Entwicklungsprioritäten abgestimmt ist und die verbreitete 'Fortbildung zulassende (bzw duldende)' Rolle der Schulleitung er-

setzt." (Krainer/Posch 1996; 28). Sie führen drei Thesen an, die die Vorzüge eines Konzeptes erläutern, das Fortbildung nicht als Defizitausgleich, sondern als Stärkung von Potenzialen begreift, die gleichzeitig die Argumentation für lokales Arbeiten fördern. "Innovationen verbreiten sich umso rascher, je näher sie an dem Ort zugänglich gemacht werden, an dem sie wirksam werden sollen," lautet die erste These, "Innovationen verbreiten sich entlang persönlicher Beziehungen," so die zweite, und die dritte besagt, dass innovatives Wissen vom Praktiker selbst produziert werden muss (vgl. Krainer/Posch, 1996, 29f.; vgl. auch Altrichter/Posch 1996; 188ff.) Dass Fortbildung, die sich als Teil der Schulentwicklung begreift, nicht nur vom Standort disloziert stattfinden kann, war eine Einsicht, die sich allerdings erst langsam herauskristallisierte. Lieberman, die drei Arten von Lernen (für teacher-learners) anführt, nämlich *direct teaching*, *learning in school*, *learning outside school* (vgl. Day 1999, 3), zeigt in ihren Untersuchungen, wie andere Autoren auch, dass auch für Lehrer/-innen eine *learner-focused perspective* notwendig ist. Day fasst die Anforderungen an professionelles Lernen daher folgendermaßen zusammen:

Such a learner-focused perspective will need to recognize the characteristics and roles of the individual learner, organizational culture, colleagues and leadership as factors which contribute to the quality of professional learning and development. (Day 1999, 3)

Zur Illustration findet sich folgendes Diagramm (Day 1999, 4)



Diese Vielfalt eines Fortbildungskonzeptes ist keine Absage an eine bestimmte Form der Lehrer/-innenfortbildung, sie rückt allerdings die Bedeutung lokaler und kollaborativer Arbeit viel stärker in den Vordergrund als noch in den 70er und 80er Jahren. Krainz-Dürr sieht ein neues Fortbildungskonzept, das auch durch SCHILF-Veranstaltungen getragen sein kann, sogar als Personalentwicklung, und sie erteilt damit der individuellen Fortbildung mit Belohnungscharakter eine Absage (vgl. Krainz-Dürr 1999; 289ff.). Und auch Terhart (in Altrichter/Schley/Schratz 1998) streicht die "kollegiale Kooperation" (ebd. 569) als zentrales Merkmal einer guten Schule hervor, wobei diese kollegiale Kooperation ja nur vor Ort gemeinsam (immer wieder neu) erarbeitet werden kann. Dass das nicht unbedingt einfach ist, dass aber der jedweder Rahmen mitbedacht werden muss, betont David Hargreaves in einem Aufsatz aus dem Jahre 1994:

To improve schools, one must be prepared to invest in professional development; to improve teachers, their professional development must be set within the context of institutional development." (Zitiert nach Day 1999, 9)

Es ließen sich noch zahlreiche Beispiele aus der gegenwärtigen pädagogischen Literatur anführen, die sich mit der Bedeutung einer lokalvernetzten Lehrer/-innenfortbildung auseinandersetzen (etwa viele der Beiträge in Bastian et al., 2000), aber der eigentliche Ahnherr des SCHILF-Gedankens gilt Reinhold Miller, der bereits 1990 sein Buch "SCHILF-Wanderung" publizierte, zu einer Zeit also, als in Wien etwa offiziell durch den SSR erste SCHILF-Projekte gefördert wurden.

Miller führt eine Handvoll von SCHILF-Definitionen an und fasst diese dann folgendermaßen zusammen:

1. Die schulinterne Lehrerfortbildung hat, schwerpunktmäßig, zum Ziel:
 - die Förderung von Demokratisierung, Dezentralisierung und Humanisierung der Schule als Beitrag zur inneren Schulreform,
 - die Rückbesinnung auf Werte und Normen, auf Sinnfragen und auf pädagogische Grundgedanken,
 - die Erhaltung, Aktualisierung und Verbesserung bereits erworbener Qualifikationen,
 - die Reflexion/Verbesserung der Arbeits-, Lehr- und Lernprozesse und eine Veränderung der Unterrichtswirklichkeit,
 - die Verbesserung der Kommunikation und Kooperation im Kollegium,
 - die praxisbezogene Konkretisierung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule,
 - die Entwicklung eines Bildungs- und Erziehungskonzepts der jeweiligen Schule (pädagogisches Konzept!),
 - die Bewältigung schulischer/erzieherischer Schwierigkeiten und Probleme,
 - den konstruktiven Umgang mit Normen und Wertvorstellungen, mit subjektiven Theorien und Alltagsbelastungen,
 - die Koordination von Erziehung und Unterricht,
 - die gezielte Gestaltung eines breitgefächerten Schulleben(Miller 1990, 36)

Interessanterweise hat sich für Miller in dieser Beziehung nicht viel verändert; auch in seinem Beitrag in Kalbs Buch (Miller 2001) führt er dieselben Ziele an, liefert aber folgende Definition:

Unter schulinterner Lehrerfortbildung versteht man ein zielgerichtetes, kooperatives Lernen eines Kollegiums (oder einer Kollegiumsgruppe) mit fachlichen, fächerübergreifenden und pädagogischen Fragestellungen zur Erhaltung, Aktualisierung, Verbesserung und Erweiterung bereits erworbener Qualifikationen bzw. zum Erwerb neuer Wissensbestände und Fähigkeiten. (Miller 2001, 101)

Als Formen von SCHILF nennt er: Pädagogische Konferenz, Pädagogischer Tag, Intervallseminar, Systemberatung, Fachkonferenz, Unterrichtshospitation, Schulkundung, Exkursion, Pädagogischer Gesprächs-/Arbeitskreis, Fallbesprechungsgruppe/Supervision, Trainingsgruppe. (vgl. Miller 2001, 102f.)

Die Themen und Inhalte von SCHILF sind Lehren & Lernen; Erziehung und Erziehungsprobleme; Kommunikation, Interaktion, Kooperation; Schule, Schulleben, Kollegium (ebd. 103 f.). Auch Miller begreift SCHILF ganz deutlich als Teil der Schulentwicklung. Es empfiehlt sich dennoch, in diesem Zusammenhang einen Blick auf ein größeres Ganzes der (professionellen) Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrer zu werfen. Dabei sind die Kriterien, die Day anlegt, eine ideale Hintergrundfolie für die Einzeluntersuchung:

1 Teachers are the schools' greatest asset. They stand at the interface of the transmission of knowledge, skills and value Teachers will only be able to fulfil their educational purposes if they are both well prepared for the profession and able to maintain and improve their contributions to it through career-long learning. Support for their well being and professional development is, therefore, an integral and essential part of efforts to raise standards of teaching, learning and achievement.

2 One of the main tasks of all teachers is to inculcate in their students a disposition towards lifelong learning. They must, therefore, demonstrate their own commitment towards and enthusiasm for lifelong learning.

3 Continuing, career-long professional development is necessary for all teachers in order to keep pace with change and to review and renew their own knowledge, skills and visions for good teaching.

4 Teachers learn naturally over the course of a career. However, learning from experience alone will ultimately limit development.

5 Teachers' thinking and action will be the result of an interplay between their life histories, their current phase of development, classroom and school settings, and the broader social and political contexts in which they work.

6 Classrooms are peopled by students of different motivations and dispositions to learning, of different abilities and from different background Teaching, therefore, is a complex process. Although organizational complexity may be reduced, e.g. through setting, successful teaching will always demand both intrapersonal and interpersonal skills, and personal and professional commitment. It is a synthesis of the head and the heart.

7 The way the curriculum is understood is linked to teachers' constructions of their personal and professional identities. Content and pedagogical knowledge cannot, therefore, be divorced from teachers' personal and professional needs and moral purpose It follows that professional development must pay close attention to these.

8 Teachers cannot be developed (passively). They develop (actively). It is vital, therefore, that they are centrally involved in decisions concerning the direction and processes of their own learning.

9 Successful school development is dependent upon successful teacher development.

10 Planning and supporting career-long development is the joint responsibility of teachers, schools and government. (Day 1999, 2)

Diese Kategorien sollen im weiteren Verlauf der Arbeit noch einmal aufgegriffen werden.

4. Ausgangslagen

Wie aber gestaltet sich die spezifische Situation am Rainergymnasium? Welche SCHILF-Erfahrungen gibt es und in welcher Tradition stehen sie?

Das Rainergymnasium ist ein traditionelles Gymnasium (Griechisch [2000/01 ausgelaufen]; neusprachlicher Zweig – wahlweise mit Latein oder Französisch ab der 3. Klasse; Realgymnasium), das sich inmitten eines schuldichten Einzugsgebietes behaupten muss und seit Jahren mit Erfolg behauptet. Zahlreiche Initiativen und das mehrjährige Bestehen einer Steuergruppe sorgen für ein hohes, aber keineswegs konfliktfreies Innovationspotenzial (vgl. Grafik im Anhang 4, in der versucht wird einen Überblick für Qualitäts-Indikatoren zu geben). Eine relativ hohe Zahl an engagierten Lehrer/-innen wird von der Direktion einerseits eingeladen Neues zu erpro-

ben, andererseits von Direktion, Administration und SGA bei der Selbstorganisation von Fortbildungsveranstaltungen und diversen Projekten unterstützt. Die Anfänge schulinterner Lehrer/-innenfortbildung waren die Seminare zum sozialen Lernen, in denen Jahrgangsteams eine gemeinsame Seminarwoche verbrachten und sich zu monatlichen Treffen über zwei Jahre hindurch einfanden (vgl. Holzmann 1989/90). Ab 1991/92 gab es dann das von der damals zuständigen Landesschulinspektorin organisierte Pilotprojekt Englisch, bei dem *facilitators* die Englischlehrer/-innen einer Schule ein Jahr lang betreuten (vgl. Holzmann 1991; 1991/92; 1992).² Dies waren die ersten SCHILF-Wanderungen von Fachgruppen. Während soziales Lernen bis zum heutigen Tag weiterläuft, lief das Pilotprojekt nach einem Jahr aus. Deutliche Initiativen wurden dann durch eine Kollegin gesetzt, die einen Grundkurs Offenes Lernen organisierte, an dem ca. 25 Lehrer/-innen teilnahmen; zu diesem Thema existieren bis zum heutigen Tag Arbeitsgruppen. Etwa gleichzeitig gab es – wiederum von Kolleginnen organisierte – Kurse zu den Themen eigenverantwortliches Lernen (EVA) und einen mehrtägigen Kurs zu den Arbeitsformen nach Klippert.³ Im Schuljahr 1998/99 besuchten ca. 25 Kolleginnen und Kollegen eine auf mehrere Blöcke verteilte Veranstaltung zum Thema Englisch als Arbeitssprache. Die Veranstaltungsreihe wurde von mir organisiert, externe Referent/-innen betreuten uns im Ausmaß von 40 Werteinheiten, finanziert wurde die SCHILF-Veranstaltung vom PI Wien. Follow-ups zu dieser Ausbildungsreihe gibt es bis zum heutigen Tag (ein bis zwei pro Jahr). Zur gleichen Zeit liefen regelmäßig Einschulungsveranstaltungen zum Bereich IKT, die vorwiegend vom Administrator schulintern abgehalten wurden, und im Herbst 2001 fand ein Pädagogischer Tag zum Thema IKT statt. Auch hier kann von einem laufenden Programm gesprochen werden, zumal das Rainergymnasium immer wieder als Versuchsschule für Innovationen im IKT-Bereich fungiert. Einer Supervisions-Gruppe, die vor ein paar Jahren ins Leben gerufen wurde, war weniger Glück beschieden; nicht zuletzt wegen der geringen Teilnehmer/-innenanzahl löste sie sich nach einem Jahr wieder auf. Erfolgreicher war ein dreitägiges SCHILF-Seminar zum Thema Konfliktmediation, das im WS 2000 stattfand und von 20 Lehrer/-innen besucht wurde. Das letzte, im Fragebogen nicht mehr enthaltene, Seminar, fand im SS 2002 statt, in dem es um Drogen- und Gewaltprävention ging; dieses Seminar wurde von 12 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren besucht. Die Teilnahme an diesen Seminaren ist grundsätzlich freiwillig, wobei aber sowohl Direktorin als auch Organisatorinnen und Organisatoren aus dem Kreis der Kollegenschaft gezielt Leute ansprechen, von denen man sich Innovationsbereitschaft erhofft oder von deren Ressourcen man weiß und sich deswegen Synergieeffekte erwartet. So meint die Direktorin, im Interview auf die Funktion der Leitung angesprochen:

Direktorin Ich glaube, also das ist für mich sicherlich eine Erkenntnis, die ich in all diesen 13 Jahren gewonnen habe; wenn die Unterlagen schlicht und einfach nur hinübergegeben werden ins Konferenzzimmer...

Interviewer Ja...

Direktorin ... und nicht mit einem Namen versehen sind, sodass sie schon im Postfach von jemandem Bestimmten landen, dass dann einfach vieles verloren geht. Also, ich glaube, dass das hier einfach ein wichtiger Punkt ist, dass man ganz gezielt Lehrer anspricht und ihnen

² Ich nahm damals an der eigenen Schule als Lehrer teil, an einer anderen Schule war ich *facilitator*, nachdem ich eine entsprechende Ausbildung durchlaufen hatte.

³ In der Nachfolge dieser SCHILF-Veranstaltungen machten einige Kolleginnen und Kollegen eine Ausbildung zum Thema LOB (lernzielorientierte Leistungsbeurteilung), die vorwiegend in Mathematik und Informatik zum Tragen kommt.

signalisiert: Bitte, tun Sie etwas, ist das für Sie von Interesse, was könnten wir machen, dann geht es. Nur die Information hinübergeben und dann nicht nachfragen, das ist zu wenig.

(Interview mit Dir. HR Mag. Senta Göhring vom Juni 2001)

Zum Organisatorischen der SCHILF-Seminare ist Folgendes zu sagen:

Bei manchen Seminaren wird von der Direktorin die Idee an die Steuergruppe/das Kollegium herangetragen, nicht zuletzt deswegen, weil die finanzielle Abwicklung der Direktion obliegt und sie dadurch über mögliche Themenschwerpunkte und Ressourcenverteilungen am ehesten Bescheid weiß. So wurde zB beim Seminar Englisch als Arbeitssprache von der Direktorin die Möglichkeit aufgezeigt finanzielle Mittel dafür lukrieren zu können. Der Verfasser entwickelte gemeinsam mit dem PI und mit potenziellen Referentinnen und Referenten ein Konzept, das Konzept wurde dem Lehrkörper vorgelegt, ca. 20 Kolleginnen und Kollegen nahmen das Angebot wahr. In anderen Fällen (EVA, Konfliktmediation) ging die Initiative von Kolleginnen und Kollegen aus; bei Konfliktmediation war zB aus einer anderen Schule bekannt, dass es sich hier um ein ausgezeichnetes Seminar mit einem erstklassigen Betreuer handelte; nach einer Bedarfserhebung wurde das Seminar vom Verfasser organisiert, die finanzielle Abwicklung mit dem PI erfolgte durch die Direktion. Mit anderen Worten: SCHILF-Veranstaltungen am Rainergymnasium funktionieren nach dem Doppelprinzip von Bedarfsweckung und Bedarfsdeckung, wobei es interessant ist festzuhalten, dass zusehends SCHILF-Veranstaltungen in den Bereichen Ich- und Sozialkompetenz besucht werden, weil dort auch, nach der vorherrschenden Defizit-Theorie, mehr Nachholbedarf – oder schlicht und einfach Positionierungsbedarf – besteht. So meint eine Kollegin, die in der Steuergruppe sehr aktiv ist, zur Frage, wo Lehrer/-innen den größeren 'Nachholbedarf' verspüren:

Lehrerin Ganz sicher auf der Sozialkompetenz.... ich glaube, da sind auch noch viele Veranstaltungen möglich. Ich seh das übrigens sehr im Zusammenhang mit der Schulentwicklung... (Interview vom Juni 2001)

Dies deckt sich auch mit den Erfahrungen, die das PI Wien selbst macht.

4) Themen und Inhalte sind sehr breit gestreut, vorwiegend sind sie wohl den Bereichen soziale Kompetenz (Konfliktmanagement, Mediation, Verhaltensauffälligkeiten, Gordon-Training, Kokoko.....) und Methodenkompetenz (Lerngymnastik und multisensorisches Lernen, E.V.A., Einsatz von Internet, interaktives Lernen....) zuzuordnen.

5) Veranstaltungen nur mit Focus Fachkompetenz oder Ichkompetenz (z.B. Stressmanagement, Stimmbildung) sind eher die Ausnahme. (Email von Mag. Ulrike Lehner, Mitarbeiterin am PI Wien vom 13. 6. 2001)

Was den SCHILF-Anteil betrifft, wird folgende Einschätzung abgegeben:

Überschlagsmäßig würde ich sagen, dass in der Summe mindestens ein Drittel des PI-AHS-Budgets für schulstandortbezogene Veranstaltungen und Unterstützungsangebote eingesetzt wird. (ebd.)

Was die schulinterne Organisation betrifft, so wird vom Administrator eine einfache Rechnung aufgestellt:

Administrator Ja, es gibt ein einfaches Prinzip. Für 23 Klassen brauch ich 23 Lehrer im Haus. Wenn mir im Haus 23 Lehrer von den etwa 60, 50 sind's Stammanstalt, 60 haben wir als solches eingetragen, wenn mir von den 50 Lehrern 23 im Haus bleiben, können 23 Klassen unterrichtet werden. Und wenn ich ein oder zwei noch in Reserve habe, ist alles bestens. Das sind klare mathematische Parameter. Also, für 23 Klassen brauche ich 23 Lehrer. (Interview vom Juni 2001)

Bei jenen Seminaren, an denen etwa die Hälfte der Stammler/innen teilnahm, war die Grenze, an der ein vierstündiger Kernunterricht für alle Klassen aufrechterhalten werden konnte, schon fast erreicht.

Da in dieser Arbeit der Fokus auf SCHILF-Seminaren liegt, bleibt noch kurz zu skizzieren, welchen Stellenwert andere SCHILF-Veranstaltungen (nach Miller 2001, 102f.) haben.

Pädagogische Konferenzen finden regelmäßig auf Schul- und Klassenebene statt, wobei sie auf Schulebene normalerweise den Charakter von Pädagogischen (Halb) Tagen annehmen. Dabei werden zu einem Themenbereich, der vorher von der Steuergruppe diskutiert wurde, externe Referentinnen und Referenten eingeladen, in Arbeitsgruppen werden die Impulse schulspezifisch bearbeitet und im Plenum rückgemeldet. Die Arbeit wird dokumentiert und steht für weitere Initiativen allen zur Verfügung. Themen der letzten Jahre waren IKT, Transparenz der Leistungsbeurteilung, Umgang miteinander etc., das Thema des nächsten Jahres ist die Neugestaltung der Oberstufe. Systemberatungen, Schulerkundungen (zB regelmäßige Zufriedenheits-Umfragen), das Entwickeln einer starken Projekt-Kultur, Fachkonferenzen und informeller Austausch sind weitere SCHILF-Formen, die regelmäßig gepflegt werden.

5. Instrumentarium

Vor diesem Hintergrund der Schulkultur⁴, der ein komplexes Gefüge doch einigermaßen vereinfacht, begann meine Untersuchung. Briefe und Fragebögen an die Kolleginnen und Kollegen kamen allerdings gerade zu einem Zeitpunkt, als der Unmut über die Regierungspolitik einerseits, die allgemeine Desavouierung des Berufsstandes andererseits einen ersten Höhepunkt erreicht hatte; gleichzeitig zeichnete sich ein Lavieren der Gewerkschaft in standespolitischen Fragen ab, sodass also das allgemeine Umfeld für eine Befragung, die sich ja letztlich mit freiwillig erbrachter Fortbildungsarbeit auseinandersetzte, als nicht besonders günstig bezeichnet werden kann.⁵

Nichtsdestotrotz wurde die Erhebung am Ende des Schuljahres 2000/2001 mit Fragebögen und Interviews abgeschlossen. Die Fragebögen dienten einer quantifizierenden Erfassung zum Thema SCHILF, die Interviews einer qualitativen Vertiefung der Fragebogen-Ergebnisse.

Die unterschiedlichen Fragebögen (siehe Anhang 3) wurden an drei Zielgruppen verteilt. Fragebogen 1 ging an das Kollegium, Fragebogen 2 an ausgewählte Klassen (Altersstreuung), Fragebogen 3 an die Eltern ausgewählter Klassen. Die Fragebögen 2 und 3 wurden deswegen gewählt um indirekt festzustellen, ob der Fortbildungswille auch tatsächlich in der Arbeit mit den Zielgruppen einen Niederschlag findet. Die Fragebögen zwei und drei differenzieren die SCHILF-Veranstaltungen nicht, sodass sich direkte Vergleiche nur zu sechs Fortbildungsformen ziehen lassen. Beim Fragebogen 2 war der Verfasser beim Ausfüllen anwesend, sodass gewährleistet war, dass tatsächlich die Zielgruppe die Fragebögen ausfüllte. Dies lässt sich von Fragebogen 3 nur mit Einschränkungen behaupten; vor allem bei Oberstufenklassen besteht die Gefahr, dass Schüler/innen die Aufgabe für ihre Eltern wahrnehmen.

⁴ Es ist natürlich darauf hinzuweisen, dass dies nur ein Teilaspekt der Schulkultur ist. Wie bereits erwähnt, sind viele Initiativen von Diskussionen und Auseinandersetzungen begleitet, m. E. eine durchaus positive Tatsache, die nicht hinderlich war uns zu einer erfolgreichen Schule zu machen.

⁵ So ließ eine Kollegin im Konferenzzimmer angesichts des Fragebogens deutlich vernehmen, dass sie nicht einen Finger für derlei Dinge rühren würde.

Bei Fragebogen 1 war zu vermeiden, dass die Einzelpersonen identifiziert werden konnten; daher war es notwendig, sich auf nur ein Merkmal (M/W) zu beschränken, denn alle anderen Angaben (Fächer, Alter, Dienstalter etc.) hätten eine Identifizierung möglich gemacht. Der Rücklauf betrug 29 Fragebögen (von 60, davon 45-50 Stamm), war also einigermaßen hoch, vor allem auch angesichts der Tatsache, dass sich der Zeitraum der abgefragten Dinge über einige Jahre erstreckte, und in den letzten Jahren eine stärkere personelle Umschichtung erfolgt war. M/W ist im Vergleich zur Gesamtzahl keine signifikante Kategorie, wurde in der Auswertung aber trotzdem berücksichtigt [M (5), W (9), keine Angabe (15)].

Die Interviews wurden mit Schlüsselpersonen durchgeführt: Interview mit der Direktorin, dem Administrator, der Organisatorin der OL-Seminare, der Organisatorin von SL-Seminaren, eine Kollegin aus der Steuergruppe (die gleichzeitig Schüler/-innenberaterin ist), einer besonders fortbildungsfreudigen Kollegin, einem Kollegen, der an keinen SCHILF-Veranstaltungen teilnahm. Schließlich und endlich wurden Schüler/-innen der 2. und der 7. Klassen interviewt.

6. Antworten

Eine differenzierte Auswertung der Fragebögen findet sich im Anhang 1, wo auch die Streuung bei Einzelangaben angeführt ist. (ZB lauter erste und letzte Nennungen, keine mittleren Nennungen ergeben eine Durchschnitt, der das kontroversielle Bild nicht vermittelt). Hier werden die Ergebnisse nur in zusammengefasster Form angeführt, einzelne Besonderheiten kurz gedeutet, das Gesamtergebnis wird allerdings erst im nächsten Abschnitt diskutiert. Wegen der leichteren Lesbarkeit werden die Fragen abschnittsweise noch einmal angeführt.

6.1. Lehrer/-innenantworten

Die erste Frage

1) Welche Fortbildungsveranstaltungen bevorzugen Sie?

- Veranstaltungen im vertrauten Kolleg/-innenkreis
- Veranstaltungen mit Ihnen unbekanntem Kolleg/-innen

wurde ausgeglichen beantwortet; sowohl vertraute (10) als auch unvertraute (9) als auch Mischformen (9) in der Gruppenzusammensetzung wurden als akzeptabel angesehen. Erhärtet wird diese Diagnose durch Angaben in den Interviews, wo die Notwendigkeit gesehen wurde, dass Impulse von außen, Vernetzungen und kooperatives Handeln am Standort einander die Waage halten sollten.

Bei der zweiten Frage, die die bevorzugten Formen der Fort- und Weiterbildung ermittelte, ergab sich folgendes Bild:

Formen	M	W	k. A.	Total
Mehrtägige PI-Veranstaltungen	2	3	5	10
Eintägige PI-Veranstaltungen	1	4	8	13
Bundesseminare	2	2	7	11
Universitäre Kurse		2	5	7
Veranstaltungen am 'freien Markt'	1		8	9
Individuelle Fortbildung	4	4	5	13
SCHILF-Veranstaltungen	2	5	7	14
Sonstiges			1	1

SCHILF hat hier einen knappen Vorsprung, da aber Mehrfachnennungen möglich waren (s. Anhang 1), ist dieser Vorsprung keineswegs signifikant; dort, wo es nur eine Nennung gab, war dies zweimal immerhin SCHILF. Relativ hoch – und auch mit der Altersstruktur und der entsprechenden Fortbildungssozialisation des Lehrkörpers erklärbar – sind die Nennungen beim Punkt individuelle Fortbildung. An Begründungen für die jeweiligen Veranstaltungsformen wurden genannt:

Bei mehrtägigen Seminaren kann man sich mehr auf die Thematik und auf die KollegInnen einlassen.

Die Qualität der Vortragenden ist in der Regel besser bei Bundesseminaren als bei PI Seminaren; PFL-Kurse haben den Vorteil, dass sich die Ausbildung kontinuierlich über 4 Semester erstreckt, d.h. intensivere Auseinandersetzung mit einem Thema bzw. Fachgebiet.

Kostet am wenigsten Zeit (über SCHILF und eintägige PI-Seminare).

SCHILF-Veranstaltungen sind am effizientesten, da konkrete Umsetzbarkeit besser gegeben.

Da die Qualität der Veranstaltungen meist besser ist (über Bundesseminare, universitäre Kurse, freien Markt).

Effizient für Schulstandort (über SCHILF).

Die SchülerInnen profitieren davon, wenn LehrerInnen sich austauschen (über SCHILF).

Ein beträchtlicher Teil der angebotenen Seminare...korreliert nicht mit meinen Interessen und Bedürfnissen, außerdem lasse ich mir nur ungern von wem was sagen (als Erklärung für drei Kreuze bei individueller FB).

Muße, Ruhe, keine Anfahrtswege, größere Vergleichsmöglichkeiten (als Erklärung für das einzige Kreuz bei individuelle FB).

Bessere Aufteilung größerer Vorhaben (zum Kreuz bei mehrtägigen PI-Veranstaltungen)

Intensiv für standortbezogenen Entwicklung (zum Kreuz bei SCHILF)

Überregionaler Informationsaustausch in entsprechendem Zeitraum/4Tage (zu den Kreuzen bei mehrtägigen PI-Veranstaltungen und Bundesseminare).

Qualität! (zu den Kreuzen bei universitäre Kurse und freiem Markt).

Zeitfaktor! (Zum Kreuz bei eintägigen PI-Veranstaltungen.

Da man nach dem Seminar leichter die Ergebnisse in der Wirklichkeit umsetzen kann, wenn einige gemeinsam am gleichen Strang ziehen (zum einzigen Kreuz bei SCHILF).

Am sinnvollsten (zum einzigen Kreuz bei SCHILF).

Individuell FB kann an die Situation angepasst werden (Seminartermine sind fix).

SCHILF, um mit Kollegen in Kontakt zu bleiben.

Um sicher zu gehen, ein entsprechendes Niveau geboten zu bekommen (über das Kreuz bei univ. FB; die anderen beiden Kreuze bei mehrtägigen PI Veranstaltungen und individ. FB).

Um anderen Blickwinkel zu bekommen, da mehrtägige PI-Veranstaltungen meist außerhalb der Schule stattfinden! Wichtig! (über das Kreuz bei mehrtägigen PI Veranstaltungen; die anderen beiden Kreuze bei univ. FB und individ. FB).

Die dritte Frage ermittelte, an welcher/n Veranstaltungen die Kolleginnen und Kollegen in den letzten zehn Jahren teilgenommen hatten. Sieben hatten immerhin an vier Veranstaltungen teilgenommen, fünf an fünf, ein Kollege sogar an acht; eine Kollegin hatte an keiner Veranstaltung teilgenommen. Die unterschiedlichen Werte hängen natürlich mit dem Dienstalalter bzw. dem Schuldienstalalter zusammen und sind nur begrenzt aussagefähig. Hinzu kommt eine weitere Unschärfe: 9 Personen hatten in Frage zwei SCHILF zwar nicht angekreuzt, bei Frage drei dennoch Nennungen

durchgeführt (was in der Folge auch den SCHILF-Anteil bei Frage 2 deutlich erhöhen würde).

Im Einzelnen sieht das Ergebnis folgendermaßen aus:

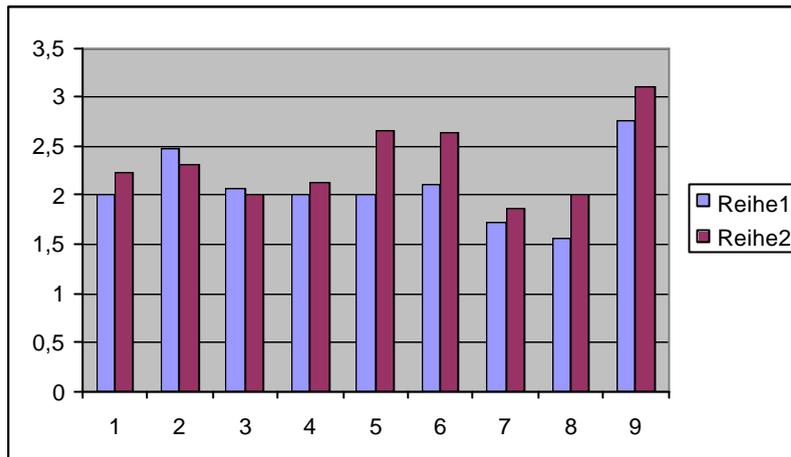
FB	M	W	k. A.	Total
Soziales Lernen	1	4	8	13
EVA	3	6	7	16
OL-Grundkurs	1	4	10	15
OL-AG	2	6	9	17
EaA-Grundkurs	3	4	6	13
EaA-FB	2	3	4	9
Mediation	2	4	10	16
NT	3	4	6	13
Supervision	1	3	3	7

An erster Stelle steht interessanterweise die AG zum Offenen Lernen, obwohl aus den Interviews zu ermitteln war, dass Termine oft kurzfristig abgesagt wurden; andererseits wurde besonders in den Anfangsphasen in einigen Fächern intensiv an der Erstellung von Materialien gearbeitet, wodurch die Zahl verständlich wird. Verwunderlich ist die Zahl zum EaA-Grundkurs, denn sie deutet darauf hin, dass ein Teil eben der Fortbildungswilligen den Fragebogen nicht ausgefüllt hat (Widerspruch zu diesem Ergebnis und der Teilnehmer/-innenzahl). Möglicherweise haben einige jungen Kolleginnen und Kollegen oder solche, die das Rainergymnasium nicht als Stammanstalt haben, auf das Ausfüllen verzichtet, weil sie sich nicht in die FB-Tradition der Schule ausreichend eingeschlossen fühlten. (Ähnliche Vermutungen haben für die EaA-FB zu gelten.) Ein hohes Ergebnis hat auch Konfliktmediation zu verzeichnen, Supervision hingegen ist deutlich abgeschlagen, und zwar, wie den Interviews zu entnehmen war, deswegen, weil Erwartungshaltungen und Praxis nicht übereinstimmten. Stark variierte auch die Häufigkeit bei einzelnen Veranstaltungen – so waren manche 'Oldtimer' beim sozialen Lernen bereits seit zehn Jahren dabei. Frage 4 ging der Gewichtung der Kurse im Hinblick auf persönlichen Gewinn und im Hinblick auf positiven Einsatz in der Unterrichtsarbeit nach.

Hier ergibt sich folgendes Bild (genauere Aufschlüsselung im Anhang 1):

FB	persönlich	Unterrichtsarbeit	Abweichungen
SL	2,0	2,23	0,23-
EVA	2,47	2,31	0,16+
OL-Grundkurs	2,06	2,00	0,06+
OL-AG	2,0	2,12	0,12-
EaA-Grundkurs	2,0	2,65	0,65-
EaA-FB	2,1	2,64	0,54-
Mediation	1,73	1,87	0,14-
NT	1,57	2,00	0,43-
Supervision	2,75	3,11	0,36-

In der Grafik sieht das so aus:



Der größte persönliche Gewinn wurde im Umgang mit Neuen Technologien gesehen, aber auch Konfliktmediation schneidet gut ab; die steht auch im Hinblick auf die positive Nutzung im Unterricht an erster Stelle; der geringste persönliche Gewinn findet sich in den Bereichen Supervision und EVA; in der Unterrichtsarbeit wirkt sich die Supervision am wenigstens aus, mit einigem Abstand folgt EaA. Die höchste Korrelation findet sich beim Grundkurs Offenes Lernen, was sich durch die unmittelbare Umsetzung in die Praxis erklärt, die geringste beim Grundkurs EaA, wobei, wie der Verfasser in einem *reflective paper* feststellte, der Grund darin zu suchen ist, dass einige Kolleginnen und Kollegen den EaA auch als Auffrischkurs für ihre Englischkenntnisse verstanden hatten.

Die fünfte Frage suchte herauszufinden, warum Kolleginnen und Kollegen SCHILF-Kurse besuchten. Die häufigsten Nennungen gab es bei Repertoire ergänzen (29), mit deutlichem Abstand gefolgt vom Wunsch, Kommunikation und Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen zu verbessern (19); die nächsten beiden Nennungen waren: Um mit den Veränderungen in der Schule Schritt halten zu können (17) und in der Hoffnung auf zusätzliche Motivation und erhöhte Arbeitsfreude (14). Interessant ist, dass Repertoire nur ergänzt werden muss, nicht abgeändert (4) – trotz der starken Veränderungen, die auf den Beruf zugekommen sind. Vergleichsweise wenig Bedeutung hatten Anwerbungen oder Gruppendruck. Der "sanfte Zwang", der SCHILF-Veranstaltungen bisweilen nachgesagt wird, gehört wohl eher in den Bereich der Verschwörungstheorien.

Was den Kommunikations- und Kooperationsbereich betrifft, so unterstützt (und relativiert ein bisschen) folgende Passage aus einem Interview die relativ häufigen Nennungen:

Interviewer Was ist denn dann der Wert eigentlich der SCHILF-Veranstaltungen?

Lehrerin Du kannst die Leut besser einschätzen.

Interviewer Mhm.

Lehrerin Du bist nicht auf deine Vorurteile angewiesen, sondern du weißt: Das ist eine spontane Frau, mit der mach ich eine spontane Sache. das ist ein langweil-, ein langwieriger Typ, der braucht fünf Wochen, bevor er sich überlegt, wie er die Sache angeht, den brauch ich jetzt gar nicht fragen... (Interview mit fortbildungsfreudiger Kollegin)

Die sechste Frage ging den Wünschen nach einem größeren SCHILF-Angebot nach. Hier ergaben sich ganz interessante Antworten, denn bei den der Wichtigkeit nach geordneten Antworten (übrigens nur von Kolleginnen) kam dem fachspezifischen

Bereich im Schnitt wenig Bedeutung zu (die Antworten waren obendrein polarisiert: 1,1,5,5,5); Lehren& Lernen, Fragen der Erziehung und Kommunikation wurden als wichtiger angesehen. Bei den Antworten, die nicht gewichteten, hielten fachspezifische SCHILF-Veranstaltungen und Veranstaltungen zum Thema Erziehung einander die Waage. Damit gibt die nur bedingt aussagekräftige Antwort das Bild jener Unsicherheit wieder, die bei Fortbildungsveranstaltungen immer wieder zu beobachten ist: Einerseits besteht nach wie vor ein starker Wunsch nach fachspezifischer Fortbildung, die aber entsprechend didaktisch für die Praxis aufbereitet sein muss, andererseits merken AHS-Lehrer/-innen, dass in ihrer Ausbildung viel zu wenig auf das Entwickeln von Ich- und Sozialkompetenz geachtet wurde.⁶

Die letzte Frage sollte ergründen, welche SCHILF-Veranstaltung warum durchgeführt werden sollte. 13 Personen machten dazu keine Angaben, der Rest der Antworten fiel hingegen sehr umfangreich aus:

- Persönlichkeitsentwicklung, Supervision, Coaching
- Thema Konfliktmediation – praktische Durchführung anhand v. mehreren "Fällen" sowie Gesprächsführung mit praktischen Beispielen; Ausprobieren im Beisein von Fachmann/Fachfrau
- Erziehungsprobleme, Aggressionen, Gewalttätigkeit, Outsider..-→ zunehmende Problematik in einigen Klassen
- Konfliktbewältigung in der Klasse, weil ich die Notwendigkeit dafür erlebe und oft hilflos bin.
- Schule – Schulleben – Kollegium, weil im Schulalltag nicht genügend Zeit/Raum für das Besprechen von Themen, die das Zusammenleben aller betreffen. Positives Beispiel. Ein Nebeneffekt des Konfliktmediationsseminars im Herbst war die Ausgestaltung der Lehrergarderobe.
- "Machtspiele und wer davon profitiert" – um nicht zum "Spielball"- "Spieler" gemacht zu werden. Wissen darüber könnte davor schützen.
- Fächerübergreifende Projekte – Informationsaustausch (Erfahrungen) – Koordination und direkte Kommunikation und Feststellen von Interessen
- Handlungsorientierter Unterricht in der Oberstufe – darüber weiß ich zu wenig!
- Grundkurs: Offenes Lernen, berücksichtigt Individualität der SchülerInnen, macht Spaß (auch die Vorbereitung, Kreativität ist gefragt).
- EDV – alles, was diesen Bereich betrifft → ich bin da langsam im Begreifen und brauche jede Unterstützung, die ich bekommen kann.
- E-Learning
- Fachspezifisch
- Physikexperimente im Unterricht (3 Nennungen)
- Anwendungsgebiete der Mathematik (Welche Gebiete der Mathematik werden in versch. Studiengängen wie genau benötigt) (2 Nennungen)
- Thema: Entflechtung der Schulformen in der AHS in Richtung Schaffung einer echt geisteswissenschaftlich-künstlerischen Schule mit Beschränkung der Naturwissenschaften auf ein Existenzminimum

Hier waren die weitaus häufigeren Nennungen aus dem pädagogischen, nicht dem fachlichen Bereich. Interessant ist, dass sich die Naturwissenschaften explizit zu Wort melden (das Rainergymnasium hat einen fremdsprachlichen Schwerpunkt); die letzte Meldung deutet an, dass hier Konfliktpotenzial zwischen geistes- und naturwissenschaftlichen Fächern vorhanden ist.

⁶ Wie wichtig eine Verzahnung ist, wird weiter unten noch einmal angesprochen. Mittlerweile existieren auch Modelle, deren Berücksichtigung INSET deutlich verändern könnte. Vgl. dazu Diem-Wille/Thonhauser 1998; Diem-Wille et al., 1999, Schocker-Ditfurth 2001. Außerdem sieht die Neuordnung der Lehramtsstudien eine weitere Verbesserung von PRESET vor. Vgl. dazu auch Pfennigbauer 1999.

6.2. Schüler/-innenantworten

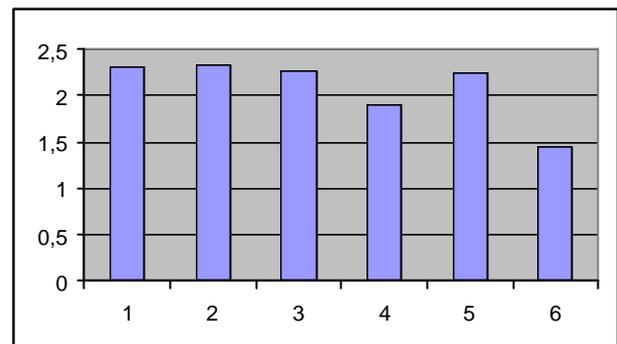
Die Einzelantworten der Klassen sind dem Anhang 1 zu entnehmen. Wie schon erwähnt, beschränkte sich der Fragebogen auf folgende Bereiche:

?	Soziales Lernen
?	EVA (Eigenverantwortliches Lernen, Klippert-Modell)
?	Offenes Lernen
?	Englisch als Arbeitssprache
?	Konfliktmediation
?	Neue Technologien (Computereinschulungen etc.)
?	Anderes: _____

Die Gesamtauswertung ergibt folgendes Bild, aber es lohnt sich auch ein paar Einzelwerte anzuführen:

Schüler/-innen insgesamt (alle Klassen)

Soziales Lernen	2,315
EVA	2,336
Offenes Lernen	2,255
EaA	1,907
Konfliktmediation	2,25
NT	1,454



Keine Frage: Der Umgang mit Neuen Technologien wird von den Schülerinnen und Schülern (übrigens auch von den Eltern) am häufigsten eingefordert. Dies gilt besonders für die unteren Klassen (1C: 1,24), vermutlich auch deshalb, weil bei den Kindern der Eindruck entsteht, ihre Lehrer/-innen seien ungeübt, weil sie (aus den unterschiedlichsten Gründen) allzu selten in den EDV-Raum gehen. In den Interviews mit Schüler/-innen der zweiten Klasse verstärkte sich der Eindruck, dass nur bestimmte Lehrkräfte überhaupt gewillt sind, NT in ihren Unterricht zu integrieren; die Kinder gehen davon aus, dass die anderen Lehrkräfte mit IKT nicht umgehen können (was in dieser Form sicherlich nicht stimmt). Vorsichtiger gibt sich in dieser Frage die 5B (1,73), möglicherweise, weil in dieser Altersstufe Informatik ein Pflichtfach ist. An zweiter Stelle steht Englisch als Arbeitssprache; das wird – wie die Interviews zeigten – aus unterschiedlichen Gründen eingefordert. In höheren Klassen wird die Notwendigkeit einer *lingua franca* gesehen, in den unteren Klassen ist EaA z. T. schon präsent, sodass die Kinder sehr konkrete Vorstellungen von dem haben, was möglich sein könnte.

Soziales Lernen wurde von jener Klasse vehement eingefordert (5B: 1,66), in der viele Kinder soeben vier Jahre Betreuung in diesem Bereich hinter sich hatten; diese Klasse forderte auch ein Mehr an EVA (1,73). Offenes Lernen wird dort gewünscht, wo es bereits positive Vorerfahrungen gibt. Konfliktmediation wurde hingegen nur in jenen Klassen als wichtig angesehen, wo sie auch Thema des Unterrichts war. Über-

haupt zeigten die Interviews, dass sehr viel von der konkreten Klassensituation abhängig ist. Wünsche nach einer besseren Ausbildung der Lehrer/-innen wurden entweder dort laut, wo ein Defizit erfahren wurde, wo es konkrete Konfliktfälle gab, oder dort, wo diese Arbeitsformen thematisiert wurden und wo man sich einfach eine intensivere Beschäftigung wünschte oder die Notwendigkeit/den Vorteil dieser Arbeitsformen merkte. Klassen forderten zB dann mehr soziales Lernen, wenn sie um die Vorteile des sozialen Lernens Bescheid wussten. Klassen, die nie offenes Lernen gekannt hatten, wünschten sich dies auch in geringerem Maße als jene, die damit zufrieden waren. Nur der Bereich der Neuen Technologien wird von allen Klassen, egal welchen Unterrichtshintergrund es gibt, als wesentlich angesehen. Vieles an zusätzlichen Qualifikationen wird Schülerinnen und Schülern natürlich erst im Vergleich bewusst; ansonsten gilt:

Schülerin (7. Kl.) [...] aber ich glaube, das ist eigentlich inbegriffen, dass wir es absichtlich nicht merken (lacht), dass die Lehrer das in den Unterricht miteinbeziehen, aber wir merken nichts davon, das gehört halt so dazu. Ganz natürlich, dass sie 'was lernen müssen und uns das weitergeben.

In den Interviews, aber auch bei den Einzelantworten werden kaum fachliche Defizite, sehr wohl aber pädagogische geortet. So taucht bei den Einzelantworten immer wieder auf, dass Lehrer/-innen es nicht verstünden mit Kindern und Jugendlichen differenziert umzugehen⁷, dass sie oft die Selbstbeherrschung verlören etc. Auf der fachlichen Ebene werden allerdings in den Interviews mit der 7. Klasse bestimmte Arbeitsformen, etwa das Offene Lernen, kritisch betrachtet:

Schüler Da gibt's Lehrer, die haun dir einfach so ein Packl Zetteln hin und machen auch gar keine Besprechung...

Schülerin Naja in Deutsch zum Beispiel könnt ich's mir eher vorstellen...

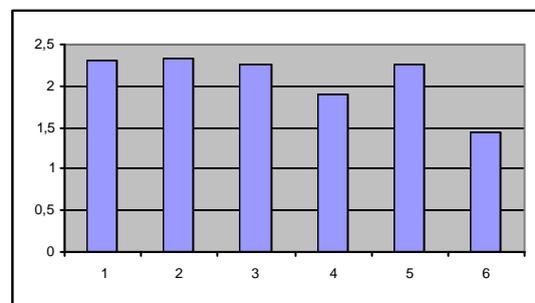
Schüler ... also in Physik zum Beispiel, da hab ich noch nie etwas davon gehört, dann krieg ich so ein Packl und kann mir nichts vorstellen und kann auch nicht fragen...

6.3. Elternantworten

Ähnlich war auch der Fragebogen an die Eltern gestaltet. Hier gibt es nur drei Spiegelungen, die vielleicht einen ungefähren Eindruck, bestimmt aber kein klares Bild, geben können.

Eltern gesamt

Soziales Lernen	1,903
EVA	1,873
Offenes Lernen	2,243
EaA	1,383
Konfliktmediation	1,733
NT	1,2



⁷ Vgl. dazu eine Schülerin der 7. Klasse, darauf angesprochen, was Lehrer/-innen lernen sollten: "Umgehen mit pubertierenden Jugendlichen. Da gibt's Leut, die behandeln uns genauso wie einen Erstklassler, die nehmen dich am Gang an der Hand, wenn du laufst..."

Insgesamt gilt, dass die Forderungen der Eltern sehr hoch sind. Neue Technologien stehen eindeutig an der Spitze, dicht gefolgt von EaA. Beides sind natürlich *buzzwords*, die zum positiven Bild einer Schule beitragen; bei differenzierter Betrachtung tun sich sowohl im einen als auch im anderen Bereich zahlreiche Schwierigkeiten auf; desungeachtet werden Zusatzqualifikationen in diesen Bereichen dringend gewünscht; deutlich abgeschlagen ist hier Offenes Lernen, vielleicht, weil man meint, hier sei schon genug geschehen, vielleicht, weil man von der Volksschule her selbst einen hohen Vertrautheitsgrad mit diesem Bereich hat.

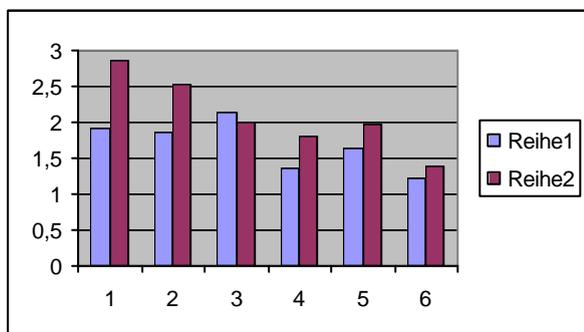
Weitere Nennungen beziehen sich u. a. auf psychologische Ausbildung für Lehrer/-innen, Konfliktmediation, Hilfestellung in der Pubertät, Projekte mit NT im multikulturellen Umfeld (mehrsprachig), Konfliktverhalten und fächerübergreifendes Zusammenarbeiten. Eltern sind sich über die Jahrgangsstufen hinweg in ihren Gewichtungen relativ einig, nur die Eltern der fünften Klassen messen dem OL weniger Bedeutung, EaA und NT mehr Bedeutung zu als die Eltern der Unterstufe.

6.4. Vergleichsdaten

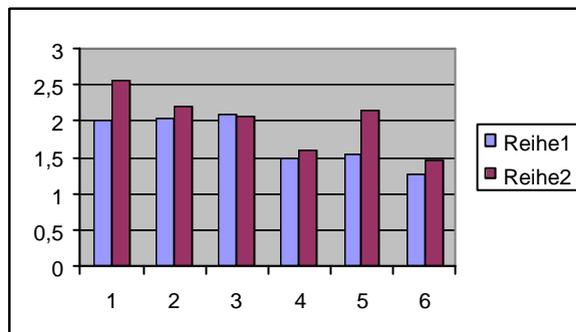
Von besonderem Interesse sind natürlich vergleichende Darstellungen.

Der Vergleich Eltern-Schüler/-innen in den einzelnen Klassen ergibt durchwegs, dass Eltern den einzelnen Bereichen wesentlich mehr Bedeutung beimessen als ihre Kinder. Kleine Ausnahmen finden sich da nur beim OL (2A, 3B) und bei SL (5B).

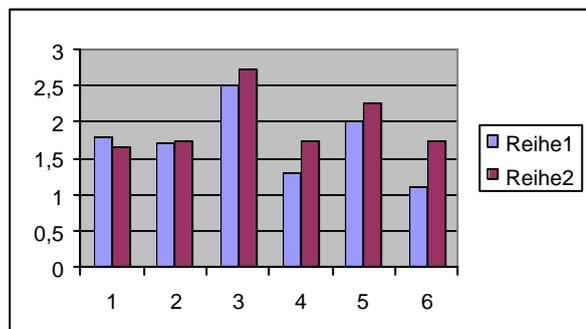
2A



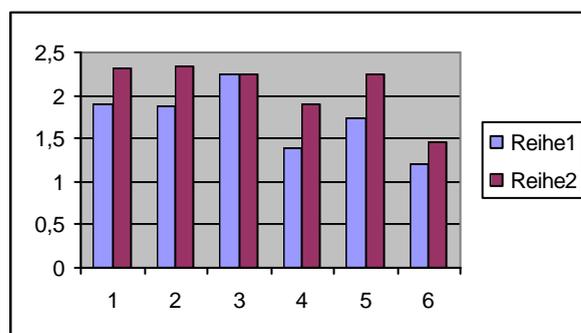
3B



5B



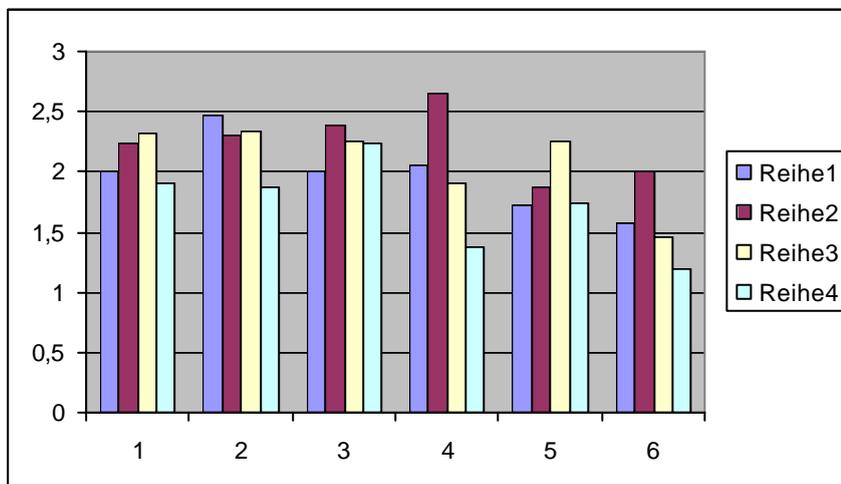
Eltern-Schüler/-innen gesamt:



Noch interessanter ist der Vergleich Lehrer/-innen, Schüler/-innen, Eltern. Die untenstehende Übersicht zeigt die Wertung der Lehrer/-innen der SCHILF-Seminare im Hinblick auf persönlichen Gewinn und im Hinblick auf positive Umsetzung in der Unterrichtsarbeit. Gespiegelt sind diese Daten durch die Wünsche der Schüler/-innen und Eltern.

Im Grunde finden sich durch diese Übersicht einige bereits bekannte Daten bestätigt. Eltern und Schüler/-innen wünschen sich deutlich mehr Zusatzqualifikation in den Bereichen EaA und NT; diese Bereiche werden von Lehrer/-innen aber nicht im selben Ausmaß als bereichernd (vor allem für die Unterrichtsarbeit, wie etwa bei NT) wahrgenommen. Konfliktmediation hingegen wird von Schüler/-innen für nicht so wichtig erachtet, von den Erwachsenen hingegen doch, was wohl auch damit zusammenhängt, dass die Mediationsarbeit, die geleistet wird, von Schülerinnen und Schülern nicht immer als solche wahrgenommen wird, bzw. für selbstverständlich gehalten wird. In manchen Bereichen herrscht jedoch eine ziemlich hohe Korrelation (SL, EVA, OL).

FB	LL (per)	LL (UA)	SS	Eltern
Soziales Lernen	2,00	2,23	2,315	1,903
EVA	2,47	2,31	2,336	1,873
Offenes Lernen	2,00	2,385	2,255	2,243
EaA	2,05	2,645	1,907	1,383
Konfliktmediation	1,73	1,87	2,25	1,733
NT	1,57	2,00	1,454	1,2



Reihe 1 = Lehrer/-innen (persönlicher Gewinn)
 Reihe 2 = Lehrer/-innen (Gewinn für die Unterrichtsarbeit)
 Reihe 3 = Schüler/-innen
 Reihe 4 = Eltern

6.5. Interviews

Die Zusammenfassung der Interviewdaten ergibt einerseits klare Positionierungen, andererseits vertieft sie das statistische Material.

Das Interview mit der Direktorin spricht, ebenso wie das Interview mit dem Administrator, u. a. einen wichtigen Aspekt der SCHILF-Kultur an: die veränderte Fortbildungssituation durch eine Neuausrichtung Pädagogischer Konferenzen und die Ein-

richtung einer Steuergruppe. Die Eigenverantwortlichkeit der Gruppen bei Pädagogischen Konferenzen hat bestimmt das SCHILF-Klima befördert:

Direktorin Ich denk schon, dass dieser totale Umstieg von Konferenz jetzt als reine Information über irgendwelche Verwaltungsmaßnahmen, Erlässe etc. auf diese andere Form, wo man Gruppenarbeit begonnen hat, die Kollegen wirklich erkannt haben, dass man manches verändern kann, dass die Situation sich dann aus solchen Ergebnissen in den Klassen auch für sie verändert; da gibt es die Bereitschaft zusammenzuarbeiten, sich den andern gegenüber zu öffnen, mit dem andern, mit dem ich ja tagtäglich dann verkehr, gemeinsam ein Seminar zu machen... (Interview vom Juni 2001)

Administrator Also, jegliches, jegliches Auflösen von reiner Passivität und dem reinen Empfangen von Informationen ist sicher ein Schritt in eine positive Richtung, weil eine Identifikation mit dem Inhalt geboten wird. Bei Pädagogischen Tagen, Pädagogischen Konferenzen, Auflösung in Gruppenarbeiten kommt's halt darauf an, wie jeder sich irgendwo wieder findet, wo er was mittun kann. Wenn ich dieses Bewusstsein stärke, dass jeder etwas findet, wo er mittun kann, ist das sicher, hat das sicher eine Rückwirkung auf die Bereitschaft, eine SCHILF-Aktion anzunehmen – also, das glaub ich schon, dass da vieles mitspielt. Nur, es ist ja zeitlich Hand in Hand gegangen – also, die Veränderungen der Konferenzen, die Gruppenarbeiten, die ersten Angebote an SCHILF, das waren ja alles teilweise, vielleicht irre ich mich, aber das waren ja alles – mit ein, zwei Jahren Unterschied – gleich laufende Aktionen und Bemühungen. Lehrer mit einzubeziehen in die Gestaltung der Pädagogischen Tage, Arbeitsgruppen einzurichten, vorbereitende Gruppen einzurichten, die dann natürlich wieder mit SE zu tun haben, das geht schon Hand in Hand. Also, ich würde es, da bin ich durchaus deiner Meinung, nicht trennen wollen. Die Steuergruppe, die sich mit SE beschäftigt, sich da mit sehr konkreten Themen beschäftigt. Die Veränderung bei SCHILF, die Veränderungen bei Pädagogischen Konferenzen, das geht alles Hand in Hand. (Interview vom Juni 2001)

Ansonsten weist die Direktorin in ihrem Interview die technische Abwicklung, ihre Rolle als *facilitator* bei der Fortbildung und auf den hohen Grad der Fortbildungswilligkeit hin, der auch vom Administrator gesehen und folgendermaßen erklärt wird:

Administrator [...] für viele Kollegen ist es auch sicher motivierend, dass wir relativ gut abschneiden, einen relativ guten Ruf immer haben in der Schulöffentlichkeit, diesen guten Ruf wollen sicher (betont) viele, vielleicht nicht alle, aber doch viele mit unterstützen, und haben daher Motivation dazu beizutragen. Was an unserer Schule noch eine Rolle spielen könnte, SCHILF zu machen, sie kennen die Leute, die Leute, die dahinter stecken, als Organisatoren, vielleicht nicht als Referenten, und sie finden die Kollegen so weit nett, dann ist das sicher auch eine Motivation. Gilt aber auch für jede andere Schule. (Interview vom Juni 2001)

Von Direktorin, Administrator und den meisten interviewten Kolleginnen wird betont, dass SCHILF als Teil der Schulentwicklung zu begreifen sei und dass diese, bewusst oder unbewusst, durch solche Maßnahmen befördert werde.

In den Interviews mit den Kolleginnen taucht regelmäßig die Idee der *collaborative partnerships* (vgl. Day 1999, 152ff.) auf, wobei aber besonders eine Kollegin betont, dass es für sie ausgeschlossen sei, mit bestimmten Kolleginnen und Kollegen zusammenzuarbeiten, weil sie sich konzeptuell (und auch menschlich) zu fern stünden. In den Interviews wird den meisten Kolleginnen und Kollegen aber ein hoher Fortbildungswille attestiert, auch wenn das durchaus differenziert gesehen wird:

Lehrerin Na, ich glaub schon, dass ziemlich viele, also so fast 80, 90 Prozent an einer FB interessiert sind, aber sehr fachspezifisch und auf das, was sie eh schon wissen und das bestärkend und vielleicht vertiefend, also,

da denk ich, da würden wir – wenn du die Frage so stellst – auf einen sehr hohen Prozentsatz kommen; nur, wenn du jetzt mit neuen Lernformen oder neuen Präsentationsformen kommst oder einer Änderung von Lern- und Lehrstrategien, die sich also von einer Methode unterscheidet, die jetzt schon 30 Jahre durchgeführt wurde, da bezweifle ich, dass da alle wirklich änderungswillig sind.

Interessant ist natürlich das Interview mit dem Kollegen, der nie an SCHILF-Seminaren teilgenommen hat. Er präsentiert sich als der klassische Einzelkämpfer, der übrigens in seiner gesamten Berufskarriere unglaublich viel individuelle Fortbildung betrieben hat, einer genau definierten Zusammenarbeit und gemeinsamen Weiterbildung allerdings nie etwas abgewinnen konnte.

Lehrer EaA ist nicht meins, ich mein, ich verwend's schon seit langem, aber nicht institutionalisiert. SL ist mir ein Gräuel; Konfliktmediation wäre das Einzige, was mich interessiert, und die Sache ist, wahrscheinlich durch meine Schuld, an mir vorbeigegangen. (Interview im Juni 2001)

Sozialkompetenz sieht er als *sine qua non*, aber im Grunde lässt sich als Einzelkämpfer ebenso arbeiten – beide Möglichkeiten sollten also, auch ausschließlich, offen stehen, die SCHILF-Fortbildung, aber auch die individuelle Fortbildung:

Lehrer Die Frage ist, die Frage, die sich für mich stellt ist, muss man die Leute dazu motivieren? Muss man sie vergattern? Oder muss man mit der Tatsache leben, dass es Leute gibt, die das gerne annehmen, die das einfach brauchen; und andere sagen: Ich will das nicht, und die gleichzeitig identisch sind mit Leuten, die das vielleicht auch gar nicht brauchen. (Interview im Juni 2001)

Abschließend seien noch die SCHILF-Konzepte der Interviewten aufgelistet:

- SCHILF ist, "dass du mit Kollegen in einer anderen Form zusammenarbeitest, kontinuierlich und länger, dass du sie auch von einer anderen Seite kennen lernst, ahh, dass Verbindungen geknüpft werden können, die sonst nicht zustande kämen, dass Zusammenarbeit notwendig ist und möglich wird."
- SCHILF "fördert die Vertrautheit miteinander."
- SCHILF fördert eine neue Sichtweise auf Kolleginnen und Kollegen.
- SCHILF hilft, Leute besser einzuschätzen.
- SCHILF bedarf keiner komplizierten organisatorischen Rahmenbedingungen.
- SCHILF ist ein Produkt der Sparmaßnahmen.
- SCHILF ist Teil der Schulentwicklung.
- Bei SCHILF ist der Lustfaktor nicht gering zu schätzen.
- SCHILF erweitert die Sozialkompetenz.
- SCHILF verläuft oft harmonisch.
- SCHILF fördert Teambildungen und kommt daher Eltern und Kindern zugute.
- Über SCHILF werden neue Unterrichtsformen in die Schule getragen.

7. Interpretationen

Heißt das nun, den Daten kann entnommen werden, dass das SCHILF-Konzept ein so bedeutsamer Teil der persönlichen Entwicklung wie auch der Schulentwicklung ist, dass es nachhaltig und mit großer Energie zu implementieren ist? Für so eine Aussage ist die Datenlage natürlich zu dünn, vor allem aber das qualitative Element der Datenerhebung deswegen nicht ausreichend, weil eine viel stärkere Verzahnung mit der Erhebung berufsbiografischer Daten erst wirklich aussagekräftig ist. Im Grunde bestätigt die quantitative Untersuchung die Aussagen des Administrators, dass SCHILF-Veranstaltung von vielen Kolleginnen und Kollegen deshalb gerne an-

genommen werden, weil sie sich nicht nur persönlich Kompetenzzuwachs erhoffen, sondern weil sie sich durch quasi-öffentliche Anerkennung motiviert fühlen und zum positiven Ruf der Schule beizutragen gewillt sind.⁸ Von manchen Kolleginnen und Kollegen wird dies als Teil der Schulentwicklung begriffen, von anderen gilt vermutlich:

Administrator ... es ist sicher alles global gesehen alles ein Teil der SE, nur ob SE als Ziel in den Köpfen aller Lehrer so verankert ist, das wag ich schwer zu bezweifeln. Ich glaub eher, dass so kurzfristige Ziele greifen, wie "Wir haben Englisch als Schwerpunkt", "Wir haben Fremdsprachen-Schwerpunkt", "Wir fahren in den 7. nach Frankreich", "Wir fahren in den 4. nach England" – daher ist es auch sinnvoll, wenn wir in den 1. EaA machen. Diese unmittelbare Wirkung zählt mehr als eine doch sehr abstrakte Vorstellung von Schulprogramm, von SE. Es ist den Kollegen sicher bewusst, dass sie im weitesten Sinn an SE mitmachen, aber bewusst etwas zu machen, weil ich an SE mitmache, den Umkehrschluss würd ich nicht so ziehen, sondern sie machen an EaA mit, weil es für sie ein Anliegen ist, dass die Schule gut dasteht, weil es für sie ein Anliegen ist, dass wir Sprache als Schwerpunkt haben, aber um den abstrakten Begriff SE weiterzutreiben, das glaub ich eigentlich nicht, aber das ist eine sehr persönliche Einschätzung. (Interview vom Juni 2001)

Was in den Fragebögen nicht zur Sprache kommt, in den Interviews aber immer wieder angedeutet wird, ist die Tatsache, dass sich – untypischerweise – Kolleginnen und Kollegen nicht nur ihren Fächern, sondern auch der Organisation verpflichtet fühlen (vgl. Krainz-Dürr 2001, 132). Von einer Interviewten wird das für ganz normal gehalten und sie meint, das Rainergymnasium befände sich mit seiner Haltung im Durchschnittsbereich der Fortbildungswilligkeit. Die Direktorin sieht das (naturgemäß?) etwas anders:

Interviewer Haben Sie den Eindruck, so vom Überblick her, dass in unserer Schule besonders viele Veranstaltungen stattfinden, liegen wir da im Durchschnitt, sind wir eine SCHILF-freudige Schule?

Direktorin Ich möchte das gar nicht mit eigenen Worten beantworten, sondern nehme die Rückmeldung vom Pädagogischen Institut als Grundlage, die behaupten, dass wir hier eine der Schulen sind, die das sehr intensiv in Anspruch nehmen, und ich komm jetzt wieder auf den finanziellen Aspekt: Die sagen, wir mögen das immer zeitgerecht sagen, sie nehmen unsere Anregungen gerne auf und planen, also ich denke schon, dass wir hier eine Spitzenstellung innehaben. (Interview vom Juni 2001)

Was hier ausgedrückt wird, ist, dass Anregungen von der Schule kommen, dass also ein Bedürfnis bestehen muss. In den letzten Jahren gab es, wie schon erwähnt, einen geschickten Prozess von Bedarfsweckung und Bedarfsdeckung. Kolleginnen und Kollegen hatten bestimmte Modelle auf externen Veranstaltungen kennen gelernt und den besten Weg der Multiplikation ihrer Erfahrungen gefunden: den anderen nicht nur mitzuteilen, worum es beim jeweiligen Seminar ging,⁹ sondern ihnen die Möglichkeit zu geben, standortspezifisch *learning by doing* zu praktizieren (vgl. Klippert 2000, 305.f.) Andererseits entwickelten sich aus Themenstellungen bei Pädagogischen Konferenzen, aber auch aus externen Angeboten (zB Institut für Suchtprävention) Interessensgruppen; schließlich sichtet die Steuergruppe Angebote, die zu Themenschwerpunkten passen. Bei all diesen Vorhaben gilt, dass Direktion, Steuergruppe, einzelne Kolleginnen und Kollegen, was die externe

⁸ Zu ergänzen wäre hier noch, dass eine seit langem bestehenden Projektkultur eine Eigendynamik produziert, dass aber auch die Sorge um den eigenen Arbeitsplatz das Interesse an hohen Anmeldezahlen generiert – und damit wieder zusätzliche Aktivitäten.

⁹ Falls das überhaupt geschieht, vgl. Krainz-Dürr 1999; 289f.

Betreuung, das Einladen von Referentinnen und Referenten betrifft, Wahlmöglichkeiten nicht aus der Hand geben. So wurde bei den EaA-Kursen oder bei der Konfliktmediation ganz gezielt nach bestimmten Referentinnen und Referenten verlangt. Das Bestechende (und mitunter Gefährliche) bei SCHILF-Veranstaltungen ist die effiziente Arbeit im eigenen Kreis (vgl. die Rückmeldungen zu Frage 3), aber in den Interviews wird durchaus gesehen, dass die Vernetzung nach außen, d.h. die Teilnahme an Landes- und Bundesseminaren, an universitären Veranstaltungen und an privater Fortbildung für echten Kompetenzzuwachs notwendig sind, eine Tatsache, die sich ja letztlich auch in der Verteilung der Antworten zur ersten Frage wiederfindet. Dass die Lehrkräfte selbst die größte Ressource bei Fortbildung sind (vgl. Horster/Rolff 2001; 206) gilt also nur mit Einschränkungen, und es ist wichtig sich der Parameter von SCHILF bewusst zu sein:

In recent years there has been a move towards school-based, school-focused, school-initiated school-provided INSET, largely for two reasons. First, it appears to cost less and be a more efficient way of addressing practical school matters of immediate relevance; and second, it appears to devolve responsibility for decision-making closer to the focus for decision implementation — the school and the classroom. It does, therefore, seem to avoid problems of match, relevance, knowledge transfer and utilization encountered in more traditional off-site models of in-service work with teachers. The school-provided models which tend also to be school-based, have their critics. They can lead to insularity and 'parochialism' (Henderson and Perry, 1981; Helsby and Knight, 1997) and inhibit possibilities for critical reflection (Bullough and Gitlin, 1994). In the early 1990s, a government commissioned report in England pointed to the dangers in exclusively school-based models of 'recycling mediocrity' (Alexander, Rose and Woodhead, 1992) (Day 1999, 139)

Wenn es nun darum geht, sich anhand des Datenmaterials noch einmal die Eingangsfragen zu vergegenwärtigen, dann lässt sich, vor allem aus Frage 4, schlussfolgern, dass durch SCHILF-Veranstaltungen relativ gute Werte sowohl für die persönliche Weiterentwicklung als auch die Unterrichtsarbeit erzielt werden. Abgeschlagen findet sich nur die Supervision, nicht zuletzt deshalb, weil sie auf ganz wenige Kolleginnen und Kollegen beschränkt war, das ursprüngliche Interesse einer großen Gruppe nach der Erstveranstaltung nicht anhielt.¹⁰ Interessant ist, dass der persönliche Gewinn einerseits im technisch-pragmatischen Bereich (Neue Technologien), andererseits im Sozialbereich als sehr hoch empfunden wird. In den Interviews (Lehrkörper und Schüler/-innen) wird auch bestätigt, dass in der Entwicklung der Sozialkompetenz noch viel Potenzial liegt; so besehen war Konfliktmediation eine sehr erfolgreiche Veranstaltung; auf dieser Ebene liegt im Übrigen auch die jüngste Veranstaltung zum Thema "Miteinander leben – "Primärprävention" (veranstaltet vom Institut für Suchtprävention, 12 Teilnehmer/-innen). Betrachtet man eine weniger erfolgreiche Veranstaltung wie EVA, so liegt dies m. E. am inhaltlichen Konzept einerseits, an der Art der Betreuerinnen andererseits¹¹ Die positiven Werte sind bestimmt deswegen beachtenswert, weil mit ihnen ausgedrückt wird, dass ein relativ hoher Anteil eines Lehrkörpers mit den Veranstaltungen zufrieden war – im Unterschied zu externen Formen der Fortbildung, von denen man ja vermutet, dass sie besonders Interessierte versammeln, während bei SCHILF die Motivationslage anders zu sehen

¹⁰ Man hatte sich ursprünglich eine Veranstaltung zum Schulklima (im Beisein der Direktorin) erhofft und nicht eine fall- und personenzentrierte Veranstaltung.

¹¹ Im Übrigen meine ich, dass hier (vor allem über Klippert(sche)-Veranstaltungen) einfach mehr versprochen wird als zu halten ist.

ist. Die Spiegelung dieser Ergebnisse durch die Daten von den Schülerinnen und Schülern und von den Eltern ergibt keine nennenswerten Abweichungen (s. o.), aber sie zeigt natürlich nur begrenzt, ob die positiven Ergebnisse auch in den Augen der "Kundschaft" umgesetzt werden. Spürbar wird es für die Schüler/-innen und Eltern bei der Unterrichtsentwicklung (OL, EaA, NT), wobei hier in den Bereichen NT und EaA deutlich mehr eingefordert wird. Spürbar wird auch in wenigen Klassen SL – und dort wird es, wie eine Kollegin im Interview meint, als selbstverständlich angesehen. Mediation hingegen, von Lehrerinnen und Lehrern als sehr positiv für die Unterrichtsarbeit bewertet, wird nicht im Sinne einer Zusatzqualifikation wahrgenommen.¹² Was die Eingangsfrage nach der Motivationslage betrifft, so deckt sich das Ergebnis mit den Einschätzungen von Christopher Day, dass die Einsicht in die Notwendigkeit von lebensbegleitendem Lernen sich immer mehr zum Teil von Schulkulturen entwickelt und dass dies Teil einer, wenn auch nicht explizit wahrgenommenen, Schulentwicklung geworden ist. Veränderungen und Herausforderungen haben auch die Einsicht befördert, dass eine *collaborative partnership* vor Ort hilfreich ist und das Lehrer/-innenleben leichter machen kann. Nicht zu unterschätzen ist die "Sekundärmotivation", die Schule so attraktiv zu machen, dass entsprechende Anmeldezahlen den Kolleginnen und Kollegen kontinuierliche (Entwicklungs)Arbeit bieten. Die Nähe zahlreicher anderer Schulen, die in gewisser Weise im Konkurrenzkampf miteinander stehen, hat bewirkt, dass Probleme aktiv gesucht werden (vgl. Altrichter/Posch 1996; 178) und Schulentwicklung und Schaffung einer Schulkultur nicht zufällig passieren. Gleichzeitig sind die Komponenten von Können, Müssen und Sollen so verteilt, dass sie kein unerträgliches Spannungsfeld schaffen, dass, mit einem anderen Modell gesprochen, das Kräftespiel im Innovationswürfel (vgl. Schratz/Steiner-Löffler 1998; 144ff.) sich nicht verzerrt zeigt, Zug und Druck, Innen und Außen, Top-down und Bottom-up einander einigermassen die Waage halten. Überraschend sind die Werte für die "interne Sekundärmotivation", insofern, als sie vernachlässigbar sind. Dass Kolleginnen und Kollegen einander anwerben (6 Nennungen) ist durchaus verständlich, dass die Direktorin jemanden anwirbt, kann als Druck verstanden werden (3 Nennungen), geschieht aber meist in der Form, dass die Anwerbung im Hinblick auf eine spezifische Kompetenz erfolgt und nicht etwa als Aufforderung zu einem "Nachhilfeunterricht". Auch der Gruppendruck spielt keine Rolle. Es scheint so zu sein, dass hier eher die eigenen Ansprüche motivierend wirken. Was keineswegs funktioniert, sind Druck und Verpflichtung. Wie ich schon in der Schlussfolgerung zu meinem *Reflective paper* ("Ich bin OK - ist alles andere auch OK? Untersuchungen zum Themenbereich Akzeptanz und Wohlfühlen an Schnittpunkten der Schullaufbahn") formuliert habe:

Das Problem jeder Schule ist offensichtlich auch in diesem Bereich: "Wie kann die aktive Gruppe die passive Masse der anderen mitziehen?" (Steiner-Löffler in Radnitzky/Schratz 1999, 132). Das geht gewiss nicht mit Tortendiagrammen, Befragungen, Interviews, Referaten, Drohungen und Elitismus, sondern nur durch das gute Beispiel (*good practice*). Wenn sich an einer Schule eine entsprechende Kultur von Verständnis, Offenheit, *corporate identity* und Leistungsbereitschaft auf allen möglichen Ebenen entwickelt, dann besteht auch für jene, die sich selbst ausklammern oder die von Schülerinnen, Schülern, Kolleginnen, Kollegen, Vorgesetzten und Eltern ausgeklammert werden, eine Chance, an einem Gesamtprozess teilzunehmen. (IFF, Juli 2000)

¹² In diesem Zusammenhang ist grundsätzlich anzumerken, dass Zusatzqualifikationen vorwiegend von Lehrerinnen und Lehrern als solche erlebt werden, den Eltern und Kindern gelten sie oftmals als Selbstverständlichkeiten.

SCHILF-Seminare sind daher nicht nur als integratives, sondern auch integrierendes Element der Schulentwicklung zu begreifen.

Wie steht es schließlich mit der Frage, ob sich "Lustgefühl und Zeitgewinn" erhöhen? In den Interviews wurde klar verneint, dass ein Engagement im SCHILF-Bereich den Zeitgewinn erhöht; selbst wenn gemeinsam Materialien und Projekte entwickelt werden, so ergibt sich doch in der Folgearbeit eine höhere Zeitbelastung, weil eine Initiative oft weitere nach sich zieht, denen man sich nicht verschließen will. Die hohen Teilnehmer/-innenzahlen bei vielen Veranstaltungen sprechen auch eine deutliche Sprache, was Zeitinvestment betrifft. Der "Lustfaktor" (vermehrte Kommunikation, neue Sichtweisen auf Kolleginnen und Kollegen, mehr Verständnis, Rückkoppelungen etc.) wird von manchen Interviewten durchaus geschätzt, aber das Bewusstsein, dass hier auch neue Fallstricke liegen könnten, ist vorhanden:

Lehrerin Es hat Vor- und Nachteile, beide wenn du's hier machst, also SCHILFmäßig, dann kannst du natürlich viele Probleme an der Wurzel packen und gleich besprechen. Allerdings entstehen dann neue, weil, wenn du dich öffnest und ein bissl mehr von dir hergibst, und andere auch, dann kommen neue Animositäten zustande, dann hast neue Schwierigkeiten.

8. Schlussfolgerungen

In Summe lassen sich auf Grund der Daten, vor allem aber der qualitativen Ergänzung durch die Interviews, die SCHILF-Wanderungen am Rainergymnasium positiv bewerten. Sie sind offensichtlich Teil einer (versteckten) Schulentwicklung, d.h. sie werden einerseits als Abdeckung von Partikularinteressen, andererseits aber, gerade wegen der Institutionalisierung, als im Interesse der Organisation empfunden. Im Verbund mit den anderen SCHILF-Formen, die Miller anführt, gewinnen die regelmäßigen SCHILF-Seminare einen fachlich-pädagogischen und einen sozialen Wert und decken im Idealfall einige Kompetenzen ab. Das nebenstehende Modell (Bayer et al.

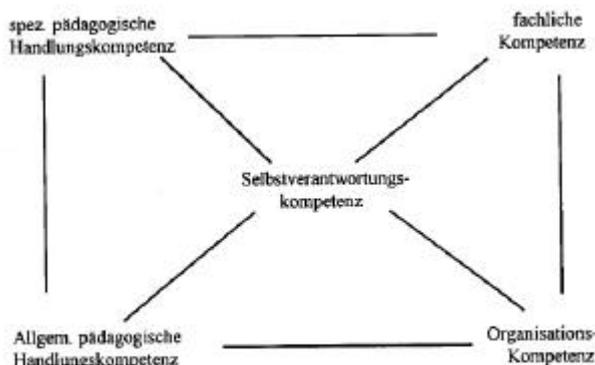
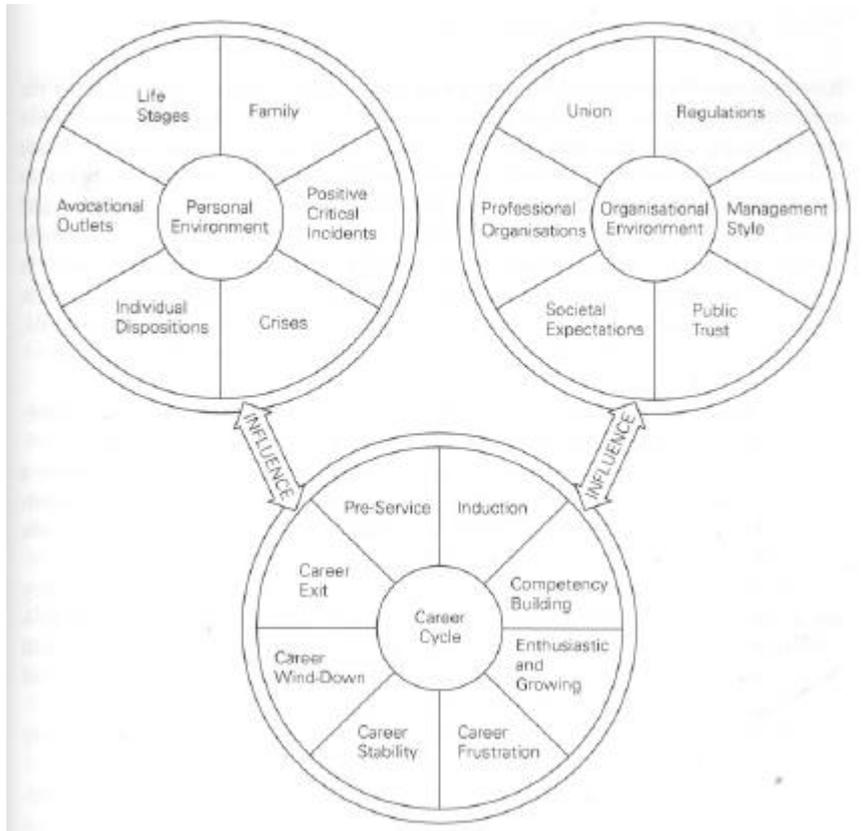


Abbildung: Kompetenzmodell

2000; 307) zeigt, dass mit einer Mischung aus SCHILF-Veranstaltungen eben jene hier eingeforderten Kompetenzen (allerdings in unterschiedlicher Intensität) abgedeckt werden können, wobei in den o. a. Veranstaltungen vor allem immer wieder die Selbstverantwortungskompetenz zum Tragen kommt.

Heißt das nun, dass das SCHILF-Modell in der Form, dass regelmäßig und mindestens einmal pro Jahr eine SCHILF-Veranstaltung stattfindet, die im Idealfall selbstorganisiert und ohne Druck gut besucht ist, auch für andere Schulen empfohlen werden kann? In Verbindung mit anderen Maßnahmen (funktionierende Steuergruppe, Neugestaltung von Konferenzen, Fachkonferenzen etc.) sind SCHILF-Veranstaltungen, besonders aber Seminare, auf jeden Fall zu empfehlen; sie tragen bestimmt zur Schul- und Personalentwicklung bei und stärken die Identität eines Lehrkörpers. Im Einzelfall gestaltet sich die Umsetzung aber sicher nicht so einfach. Ein Aspekt, der bei der Datenerhebung viel zu wenig berücksichtigt wurde, ist ganz be-

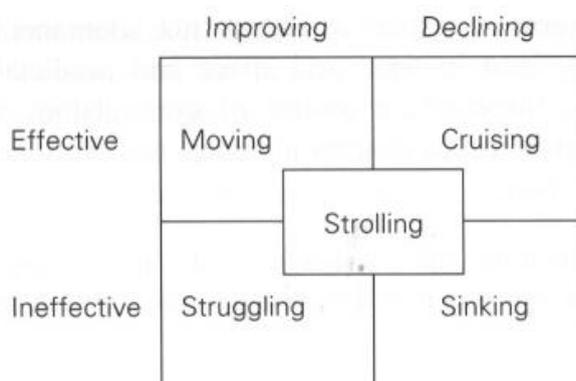
stimmt die Biografieforschung. Ein Blick auf das folgende Modell (Fessler/Christensen 1992, zitiert in Day 1999; 63) zeigt die Bedeutsamkeit eines biografischen Ansatzes:



Karrierezyklus, Lebensumgebung und professionelles Umfeld greifen in allen Stadien der Entwicklung ineinander über, und es hängt wohl mit den Entwicklungen der Einzelpersonen zusammen, ob sie gerade in einem günstigen Moment für SCHILF-Veranstaltungen angesprochen werden oder ob sie gerade bereit sind, *positive critical incidents*, die unverzichtbar für eine Weiterentwicklung sind (vgl. Day 1999, Schocker-Ditfurth 2001), zu integrieren.

Wo dies jedoch geschieht, da sind die Chancen für eine Schule, eine lernende Organisation zu werden, ziemlich hoch.

Wo dies geschieht, sind die Chancen, eine *moving school* (Stoll&Fink 1996, zitiert in Day 1999, 82) zu sein, ebenfalls hoch. Wichtig dabei ist, dass auch Phasen der Verlangsamung und der Reflexion eingebaut sind, dass *strolling* ebenfalls eine wertvolle Kategorie ist und nicht als Qualitätsverlust empfunden wird.



Vor dem Hintergrund der Punkteliste, die Day anführt (siehe oben; Day 1999, 2) lässt sich schlussfolgern: Zeit, die in lebensbegleitendes Lernen investiert wird, kommt den Menschen und der Organisation zugute ("Teachers are the schools' greatest asset.") Dabei reicht Erfahrungslernen allein nicht aus; das Entwickeln von *collaborative partnerships*, die von gemeinsamen Interessenslagen getragen sind, durch Expertinnen und Experten phasenweise begleitet werden und die die interne Kommunikationskultur befördern, sichert Kompetenzzuwachs auf allen Ebenen. Days 10-Punkte-Programm ist keineswegs Alltag an unserer Schule, aber mittels der SCHILF-Seminare erfolgen doch in vielen Bereichen Annäherungen. Was stärker zu verzahnen ist, ist ein Bewusstsein für die drei ineinandergreifenden Zyklen (s. o.). Es bleiben also noch viele SCHILF-Wanderungen zu gehen, auf neuen, aber auch auf vertrauten Pfaden.

Bibliografie

- Altrichter, Herbert/Schley, Wilfried/Schratz, Michael (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung.- StudienVerlag 1998
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (Hrsg.): Mikropolitik der Schulentwicklung.- StudienVerlag 1996
- Bastian, Johannes et al. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrberuf.- Opladen: Leske&Budrich 2000
- Bayer, Manfred et al.: (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung.- Klinkhardt 2000
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus des pädagogischen Handelns.- Suhrkamp 1996
- Day, Christopher: Developing Teacher The Challenges of Lifelong Learning.- Falmer Press 1999
- Diem-Wille, Gertraud/Thonhauser, Josef (Hrsg.): Innovationen in der universitären Lehrerbildung.- StudienVerlag 1998
- Diem-Wille, Gertraud et al. (Hrsg.): Schulinnovationen 15. Ganzheitliches Lernen in der universitären Lehrerbildung.- IFF 1999
- Gudjons, Herbert: Belastungen und neue Anforderungen – Aspekte der Diskussion um Lehrer und Lehrerinnen in den 80er und 90er Jahren.- In: Bastian et al., 2000, 33-51
- Holzmann, Christian: Soziales Lernen.- In: Jahresbericht des GRG5 (1989/90), 79-80
- Holzmann, Christian: The Winds of Change.- In: Schulinnovationen 2 (Dezember 1991)
- Holzmann, Christian: SCHILF-Wanderungen. Über einige Initiativen am GRG5.- In: Jahresbericht des Rainergymnasiums 1991/92, 58-60
- Holzmann, Christian: A chance for change. Über ein Fortbildungsprojekt für Wiener EnglischlehrerInnen.- In: Erziehung und Unterricht, H. 4 (April 1992), 194-195
- Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günther: Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerprozesse.- Beltz 2001
- Journal für LehrerInnenbildung (Vierteljahresschrift).- StudienVerlag 2001
- Kalb, Peter E. (Hrsg.): Die Schule entwickeln. Auf dem Weg zur "guten" Schule.- Beltz 2001
- Klippert, Heinz: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur.- Beltz 2000
- Krainer, Konrad/Posch Peter (Hrsg.): Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten.- Klinkhardt 1996

Krainz-Dürr, Marlies: Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation.- StudienVerlag 1999

Krainz-Dürr, Marlies: Was Schulen bewegt. Zur Mikropolitik von Schulentwicklungsprozessen.- In Kalb 2001, 128-137

Miller, Reinhold: Schilf-Wanderung. Wegweiser für die praktische Arbeit in der schulinternen Lehrerfortbildung.- Beltz 1990

Miller, Reinhold: Innere Schulreform: Von SCHILF zur Schulentwicklung und zurück.- In: Kalb 2001, 98-127

Pfennigbauer, Heide (Hrsg.): Studienpläne 2002. Positionen und Perspektiven der Reformdiskussion.- WUV 1999

Rogal, Stefan: Lehrerbildung biografisch anfangen.- In: Journal für LehrerInnenbildung Heft 1 (2001), 29-40

Schocker-Ditfurth, Marita: Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung.- Gunter Narr 2001

Schön, Donald R.: The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.- Avebury 1991

Schatz, Michael/Steiner-Löffler, Ulrike: Die Lernende Schule.- Beltz Pädagogik 1998