

Vinzenz Morger (Hrsg.)

Schule als Entwicklungsaufgabe

Referate anlässlich des Symposiums
zum 65. Geburtstag von Ernst Trachsler
vom 15. Juni 2006 an der PHTG



Pädagogische Hochschule Thurgau
Forschung
Nationalstrasse 19
Postfach
CH-8280 Kreuzlingen 1
Schweiz

Tel. +41 (0)71 678 56 56
Fax +41 (0)71 678 56 57
office@phtg.ch
www.phtg.ch

© PHTG September 2007

Inhaltsverzeichnis

Vinzenz Morger

1.	Eröffnung: Entwicklung und Entwicklungsaufgaben	3
-----------	--	----------

Hans-Günther Rolff

2.	Schule in der Wissensgesellschaft - Neue Verwerfungen und neue Chancen?	5
2.1.	Die Zukunft der Gesellschaft bestimmt die Gegenwart der Schule	5
2.2.	Zwei Wege in die globale Wissensgesellschaft	6
2.3.	Kognitive Schlagseite und Renaissance der Werterziehung	8
2.4.	Professionelle Lerngemeinschaften als Zukunftssicherer	9
2.5.	Fazit	12

Charles Landert

3.	Welche Forschung für welche Schulentwicklung ? – Erfolgsbedingungen forschungsunterstützter Schulentwicklung	13
3.1.	Schulentwicklung	13
3.2.	Forschung an Pädagogischen Hochschulen	14
3.3.	Was ist erfolgreiche Forschung an Pädagogischen Hochschulen? Fünf Thesen	15
3.4.	Forschung an Pädagogischen Hochschulen – quo vadis?	21

Eberhard Ulich

4.	Arbeitspsychologische Forschung – ein möglicher Beitrag zur Schulentwicklung ? ..	23
4.1.	Das Projekt 'hot' – help our teachers	23
4.2.	Eine Längsschnittstudie	27
4.3.	Die Behördenstudie	32
4.4.	Fazit	35

Vinzenz Morger

1. Eröffnung: Entwicklung und Entwicklungsaufgaben

Lieber Ernst, sehr geehrte Damen und Herren,

Ich begrüße Sie herzlich an der Pädagogischen Hochschule Thurgau, eröffne hiermit das Symposium „Schule als Entwicklungsaufgabe“, welches wir aus Anlass des 65. Geburtstages von Ernst Trachsler veranstalten und danke Ihnen allen, dass Sie uns, die Pädagogische Hochschule an der Grenze, mit Ihrem Besuch beehren.

Schule als Entwicklungsaufgabe – wie ist das zu verstehen?

Erlauben Sie mir zur Einleitung ein paar Gedanken dazu aus einer etwas anderen Perspektive. Meine wissenschaftliche Disziplin ist die Psychologie und innerhalb dieses Fachs habe ich mich auch ziemlich intensiv mit Entwicklungspsychologie beschäftigt. Nun ist die Entwicklungspsychologie ohne Zweifel ein für die Schule sehr bedeutsamer Bereich – ich bin aber der Meinung, dass die Arbeits- und Organisationspsychologie für die Schulentwicklung eine wichtigere Rolle spielt. Allenfalls wird diese Behauptung ja heute im Beitrag von Herrn Prof. Eberhard Ulich Bestätigung finden.

In der Entwicklungspsychologie stösst man auf den Begriff der Entwicklungsaufgabe. Dieser Begriff oder dieses Konzept geht auf den amerikanischen Pädagogen Robert Havighurst (1948, 1956) zurück. Unter Entwicklungsaufgabe versteht Havighurst so etwas wie einen Antriebsmechanismus für die psychologische Entwicklung. Dahinter steht die Annahme, dass Entwicklungsvorgänge durch die Anforderungen, die bestimmte Aufgaben stellen, reguliert werden. Wir sprechen ja gelegentlich auch davon, dass Personen an ihren Aufgaben wachsen können.

Havighurst's Definition von Entwicklungsaufgabe – in deutscher Übersetzung – lautet wie folgt:

Eine ‚Entwicklungsaufgabe‘ ist eine Aufgabe, die in oder zumindest ungefähr zu einem bestimmten Lebensabschnitt des Individuums entsteht, deren erfolgreiche Bewältigung zu dessen Glück und Erfolg bei späteren Aufgaben führt, während ein Misslingen zu Unglücklichsein, zu Missbilligung durch die Gesellschaft und zu Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben führt... Die Entwicklungsaufgaben einer bestimmten Gruppe haben ihren Ursprung in drei Quellen: (1) körperliche Entwicklung, (2) kultureller Druck (die Erwartungen der Gesellschaft), und (3) individuelle Wünsche und Werte (Havighurst, 1956, S. 215; übersetzt durch Dreher & Dreher, 1985, S. 30).

Den Begriff „Entwicklungsaufgabe“ im Titel des heutigen Symposiums zu verwenden fand ich deshalb so passend, weil der Anlass zu Ehren von Ernst Trachsler durchgeführt wird und die Schule für ihn die Entwicklungsaufgabe par excellence dargestellt hat und darstellt. Ohne darüber im Detail Bescheid zu wissen, gehe ich davon aus, dass Ernst als Schüler die Entwicklungsaufgabe „Schule“ auf allen Stufen erfolgreich bewältigt hat. So erfolgreich, dass er sein Glück und seinen Erfolg zunächst im Beruf des Lehrers gesucht und gefunden hat; ob da der kulturelle Druck, d.h. gesell-

schaftliche Erwartungen, oder seine individuellen Wünsche und Werte der Ursprung für die Wahl dieser Entwicklungsaufgabe war, lassen wir mal dahingestellt. Jedenfalls stellte damit die Schule auch in seinem frühen Erwachsenenalter weiterhin die Aufgabe, die seine persönliche Weiterentwicklung geprägt hat, dar. (Diese Erfahrung hat womöglich später unbewusst zu einem Projekt geführt, welches genau so gut den Titel „Weiterentwicklung von Lehrpersonen in der Schule“ hätte tragen können.)

Spätestens in der Rolle des Lehrers war natürlich auch der Punkt erreicht, an dem die Schule nicht nur zur Entwicklung von Ernst Trachsler beigetragen hat, sondern er auch entwickelnd auf die Schule eingewirkt hat. Und dieses Bedürfnis, die Schule zu entwickeln – mit Havighurst liesse sich auch formulieren, zum Glück und Erfolg der Schule beizutragen – also dieses Bedürfnis ist so stark geworden, dass das eigene Schulzimmer zu eng wurde. So ging die eigene Entwicklung weiter, indem er sich der Entwicklungsaufgabe eines universitären Hochschulstudiums gestellt und gewidmet hat, und schliesslich zu dem geworden ist, was er heute ist: Der Experte für Fragen der Schulentwicklung des Kantons Thurgau, wenn nicht der Schweiz.

Da der Bereich der Schulentwicklung nicht zu meinen Schwerpunkten gehört, schätze ich mich ausserordentlich glücklich, dass alle von uns eingeladenen Experten zugesagt haben, am heutigen Anlass mit einem Referat mitzuwirken.

Literatur

Dreher, E. & Dreher, M. (1985). 'Entwicklungsaufgabe' – theoretisches Konzept und Forschungsprogramm. In R. Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter* (S. 30 – 61). Weinheim: Edition Psychologie.

Havighurst, R.J. (1948). *Developmental Task and Education*. New York: McKay.

Havighurst, R.J. (1956). Research on the Developmental-Task Concept. *The School Review*, 64, 215 – 223.

2. Schule in der Wissensgesellschaft - Neue Verwerfungen und neue Chancen?

2.1. Die Zukunft der Gesellschaft bestimmt die Gegenwart der Schule

Zunächst möchte ich Folgendes in Erinnerung rufen:

- Erziehung und Schule sind eine „Funktion der Gesellschaft“ (Durkheim).
- Wer heute die Schule besucht, wird für die Gesellschaft der Zukunft erzogen, ist in 10 Jahren „Vollbürger“ im Beruf, in den Beziehungen und ist „homo politicus“.

Erziehung und Schule sind also auf Zukunft angelegt. Aber wie sieht die Zukunft aus? Es gibt eine optimistische und eine pessimistische Einschätzung.

Der Philosoph Immanuel Kant formulierte beispielsweise emphatisch: „Kinder sollen nicht für den gegenwärtigen, sondern für den zukünftig möglich besseren Zustand des menschlichen Geschlechts erzogen werden. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem zukünftigen glücklicheren Menschengeschlechte.“

Ein Drama der heutigen Kindheit und Jugend, zumindest in Mitteleuropa, besteht indes darin, dass kaum ein Kind oder Jugendlicher an eine bessere Zukunft glaubt. Vielmehr geht Zukunftspessimismus um, bei der jungen Generation viel stärker als bei Älteren, auch wenn es in letzter Zeit eine leichte Trendwende gab. Kaum ein Jugendlicher glaubt, dass wir einen wirtschaftlichen Aufschwung erleben, dass es gelingt, die Umweltprobleme zu lösen, dass die Atomwaffen abgeschafft werden oder dass es einen angemessenen Arbeitsplatz für alle geben wird und die Arbeitslosigkeit verschwindet. Die meisten befürchten, dass Technik und Chemie die Umwelt zerstören (vgl. SHELL-Jugendstudien).

Aber wir können die Zukunft mitgestalten. Ein Beispiel: CNC-Maschinen (Werkzeugmaschinen mit numerisch kontrollierter Steuerung). Hier lassen sich zwei Alternativen der Arbeitsplatzgestaltung unterscheiden:

Alternative A: Zentrales Programmierbüro:

- Planung und Ausführung fallen auseinander;
- Angelernte bedienen die Maschinen.

Alternative B: Dezentrale Werkstattprogrammierung:

- Arbeitskraft programmiert und führt aus;
- sie ist gut qualifiziert;
- die Produktion ist flexibel und verlangt viel Selbstständigkeit.

Alternative B bedeutet einen Abschied vom Technik-Determinismus. Sie wird in Deutschland, Österreich und der Schweiz weitgehend praktiziert, und sie verlangt nach besserer Qualifikation.

2.2. Zwei Wege in die globale Wissensgesellschaft

Die Wege in die Zukunft sind also ein Stück offen. Jedoch eines ist gewiss: Die Gesellschaft der Zukunft ist eine Wissensgesellschaft. Die Soziologen sind sich einig, dass

- in der wissensbasierten Volkswirtschaft das Wissen der entscheidende Produktionsfaktor ist,
- Produktion sich um das Wissen dreht,
- Wachstum nicht mehr durch Ausweitung der materiellen Produktion, sondern durch die Akkumulation von Wissen entsteht, und
- Wissen immer mehr aus der Wissenschaft kommt (vgl. Stehr, 1994).

In der Wissensgesellschaft entsteht die wirtschaftliche Wertschöpfung nicht mehr durch die Bearbeitung von Material, sondern dadurch, dass Wissen in intelligente Problemlösungen gesteckt wird. Wachstum entsteht nicht mehr aus einem höheren Produktionsvolumen (und damit aus einem höheren Verbrauch an Ressourcen), sondern durch mehr Wissen in den Produkten sowie im Service, ihren Vertriebs- und Nutzungsstrukturen und durch die unmittelbare Nutzung von Wissen als Produkt.

Noch vor wenigen Jahrzehnten wurde der Wert einer Werkzeugmaschine größtenteils durch den Wert der in ihr enthaltenen Materie und der Bearbeitung der Materie bestimmt. Heute macht das nur noch etwa 20% aus, während der größte Teil des Wertes in Entwicklungsleistungen, Software, Design und anderen Dienstleistungen steckt (nach Lehner & Schmidt-Bleek, 1999).

Nicht so gewiss ist, wie die Wissensgesellschaft im Einzelnen aussieht. Wenig populär in der öffentlichen Diskussion ist bisher die Erkenntnis, dass es (mindestens) zwei Wege in die Wissensgesellschaft gibt.

2.2.1. Typ A: Dominante Wissenselite

Der wirtschaftliche Erfolg bei diesem Typ von Wissensgesellschaft hängt vor allem von den Beschäftigten ab, welche das Wissen produzieren. Man spricht von Wissen als Produktionsfaktor und setzt diesen weitgehend mit Forschung und Entwicklung, Konstruktion, Design und Management gleich. Deshalb hat es in diesem Modell nicht viel Platz für qualifizierte Facharbeit. Dominierend ist eine „Wissenselite“, vermutlich 20% der Beschäftigten, und ein Heer wenig qualifizierter, angelernter Arbeitskräfte.

Folgen dieser Arbeitsorganisation sind nach Lehner (2005) große Qualitätsprobleme in Deutschland, z.B. bei

- der Fahrzeugelektronik bei Daimler-E-Klasse-Modellen (riesige Rückrufaktion);
- Toll Collect;
- Niedrigflur-Straßenbahn (bei Siemens);
- Anfangsschwierigkeiten beim ICE 3.

Vermutliche Gründe dieser Probleme beruhen auf einer „Rückkehr zum Fordismus“, die auf einfache Fließbandproduktion setzt und mangelnde Facharbeiter-Qualifikation zur Folge hat.

Das Bildungssystem müsste dann in der Tat ganz vorrangig auf die Ausbildung einer hoch qualifizierten Wissenselite ausgerichtet werden. Die nahe liegende Lösung wäre nicht eine Schule für alle, sondern zwei Schulen – eine Eliteschule für die Wissenselite und eine für den Rest, also ein bipolares Schulwesen. Die Ungleichheit der Bildungschancen würde zunehmen.

2.2.2. Typ B: Alle sind Wissensarbeiter

„Wissen ist im Überfluss vorhanden, aber die Fähigkeit es nutzen, ist knapp“ (Lundvall & Johnson, 1994).

Demnach ist die Nutzung von Wissen nicht unwichtiger als die Produktion von Wissen. Wirtschaftlich erfolgreich sind nicht die Unternehmen, die am schnellsten Wissen erzeugen können, sondern diejenigen, die Wissen rasch in neue Produkte umsetzen und diese am Markt einführen, oder diejenigen, die Wissen rasch in neue Prozesse umsetzen und dadurch ihre Wettbewerbsfähigkeit steigern können. Die einschlägige Erfahrung zeigt, dass die rasche Umsetzung von Wissen, qualifizierte Arbeit auch und gerade in der Werkstatt und im Betrieb erfordert. Das war schon bei der Erfindung der Dampfmaschine so. Alle Formen des Wissens bleiben aktuell.

Gefragt ist also in dieser Variante der wissensbasierten Volkswirtschaft nicht Wissensarbeit, die einseitig auf die Produktion von (natur)wissenschaftlich-technischem Wissen abgestellt ist, sondern Wissensarbeit, die über die ganze Innovations- und Produktionskette Theorie- und Faktenwissen, Prozesswissen, Erfahrungswissen und soziales Wissen systematisch und intensiv nutzt. Beispiel „Dell-Computer“: Facharbeiter wirken schon beim Entwurf von Computern mit und dadurch werden Wartung und Reparaturen einfacher. Wissensarbeit beschränkt sich hier also nicht auf relativ wenige, gut ausgebildete, insbesondere wissenschaftlich ausgebildete Arbeitskräfte, sondern prägt die Arbeit auf fast allen Ebenen.

Typ B der Wissensgesellschaft hat zwei für die Bildung ganz entscheidende Implikationen:

1. Das Bildungssystem muss möglichst qualifizierte Bildung in der Breite mit der Bildung in der Spitze verknüpfen.
2. Es muss in der Lage sein, Menschen mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen entsprechend ihren spezifischen Fähigkeiten, Neigungen, Kompetenzen und Erfahrungen auszubilden.

Typ B der Wissensgesellschaft benötigt also eine gemeinsame Pflichtschule für alle.

Immer wichtiger wird Planungs-, Prozess-, Steuerungs- oder Analysewissen, also Wissen, das man nicht im Alltag, sondern speziell in Bildungseinrichtungen erwirbt. Genau das macht die Funktion der Schule so wichtig, morgen noch mehr als heute.

2.2.3. Gesellschaft und Schule am Scheideweg

Wir brauchen also nicht unbedingt mehr Qualifikation für alle, wenn wir mehr produzieren wollen. Das ist auch mit mehr Apparatur und weniger Arbeitsvermögen realisierbar. Aber wir brauchen mit Gewissheit mehr Qualifikation für mehr Menschen, wenn wir Qualität sichern und die neuen Tech-

nologien sozial gestalten wollen, d.h. menschenwürdigere Arbeitsplätze und eine humane Fortentwicklung der Industriegesellschaft haben wollen. Das ist vielleicht die größte Herausforderung der Schule.

Zwischen-Fazit: Die Gesellschaft, die wir haben wollen, entscheidet über die Schulentwicklung.

- Wenn wir eine Wissensgesellschaft der Elite wollen, dann passt ein bipolares Schulsystem.
- Wenn wir eine Wissensgesellschaft der Wissensarbeiter wollen, dann ist Breitenförderung für alle vonnöten. Und die Breitenförderung muss vorgängig sein, um die Wissensgesellschaft vom Typ B überhaupt möglich zu machen.

2.3. Kognitive Schlagseite und Renaissance der Werterziehung

Eine kognitive Wende ist angemessen für die Wissensgesellschaft, für Typ A wie für Typ B. Dazu gehört Orientierung an

- „intelligentem“, anschlussfähigem Wissen;
- Kompetenzen und Standards (statt nur an Inhalten);
- Metakognition (Lernstrategien, Problemlösefähigkeit, ...).

Die global konkurrierenden (Wissens-)Gesellschaften verlangen fraglos nach einer kognitiven Mobilisierung. Das kann aber zu einer kognitiven Schlagseite führen, zu einem kognitiven Bias.

Kognitive Schlagseite: Das in der Wissensgesellschaft dominierende kognitive Paradigma hat Grenzen, eine Tendenz

- zur emotionalen Leere (Kognitive Inhalte setzen emotionale Distanz voraus, beinhalten Objektivierung, allgemeine Fähigkeiten, die unpersönlich sind);
- zur „Drei-Fächer-Schule“ mit drei immer zentraler werdenden Fächern, die abgetestet werden können;
- zum Wertedefizit, denn analytisches, wissenschaftliches Wissen ist wertefrei (seine Anwendung allerdings nicht).

Es gibt also folgende Tendenz: Viel Wissen, wenig Werte.

2.3.1. Gefahr ist im Verzuge

Laut einer Umfrage aus Landau möchten 50% aller Deutschen den Religionsunterricht abschaffen zugunsten vermehrter Stunden für die PISA-Kernfächer Mathematik, Physik und Deutsch. Kommt als Nächstes der Musikunterricht an die Reihe, dann die Theater-AG? Geschichte? Philosophie? So könnte Schule veröden, wenn der Druck der kognitiven Leistungsstandards ihre Erziehungs- und Bildungsfunktion entwertet.

2.3.2. Renaissance der Werteerziehung

Entwicklung ist dialektisch, jedes Problem ist auch eine Chance. Es entsteht offenbar ein Bedürfnis, der kognitiven Schlagseite entgegenzuwirken. Deshalb wird zunehmend gefordert,

- Werte (der Erziehung) sollten an Wert gewinnen;
- Erziehung, gerade auch Sozialerziehung, sollte wieder zum Thema werden.

Auch hier stehen wir am Scheidewege. Wer füllt die Werte-Lücke?

2.3.3. Perspektiven einer Wertedebatte

Ein erster Ansatz, die Wertelücke zu bearbeiten, wäre zu verdeutlichen: In der Schule lernt man fürs Leben, man sollte aber auch zu leben lernen, denn

- Bewegung, Kunst, Spiel,
- Zusammenarbeit, Teamwork,
- Spiritualität und
- Gesundheit

gehören zum Leben dazu.

Ein weiterer Ansatz wäre, auf „neue Werte“ hinzuweisen, auf Lebensbewältigungs-Fertigkeiten (life skills), die immer wichtiger werden:

- Ambiguitäts-Toleranz: Das Ideal der Industriegesellschaft besteht darin, Eindeutigkeit, Planbarkeit und Berechenbarkeit herzustellen. Heute treten immer mehr Arbeitsaufgaben in den Vordergrund, bei denen es darauf ankommt, mit Ungewissheit und emotionaler und moralischer Ambivalenz fertig zu werden.
- Eigeninitiative, Selbstständigkeit und Selbstdisziplin: In Hierarchien kommt es vor allem auf Duldsamkeit und Gehorsam an, während in Märkten und Netzwerken der Wissensgesellschaft Eigeninitiative und Selbstständigkeit gefragt sind. Diese müssen letztlich zu angemessenen Ergebnissen führen, obwohl es keine Vorschriften im Detail gibt. Aus Disziplin muss dementsprechend Selbstdisziplin werden.

Bedeutsam bleibt aber auch ein alter Wert: Solidarität. Denn ohne Solidarität zerfällt die globale Wissensgesellschaft, die eine schonungslose Konkurrenzgesellschaft ist, in ihre Einzelteile, in Individuen, Familien, Interessen- und Anspruchsgruppen, Firmen, Religionsgemeinschaften usw.

Daraus folgt: Eine neue Wertedebatte ist fällig, die nicht den Konservativen überlassen werden sollte.

2.4. Professionelle Lerngemeinschaften als Zukunftssicherer

Wie immer die Zukunft der Schule aussehen mag, die Schule muss lernfähig sein. Zum Trend zur Wissensgesellschaft kommen ja weitere Trends hinzu:

- die Multikulturalität nimmt zu;
- die Medialisierung wächst weiter;
- die Lernpsychologie macht Fortschritte;
- die Planbarkeit nimmt ab, usw.

Es ist unmöglich zu antizipieren, wie sich diese Felder entwickeln. Deshalb muss die Schule selbst lernfähiger werden.

Aber was heißt das konkret? Wir haben jetzt eine Antwort: In den Schulen sollten professionelle Lerngemeinschaften (PLG) entstehen. Sie verbinden Unterrichts- und Personalentwicklung auf der Basis von Organisationsentwicklung und sie fördern die Qualität von Schule einschließlich der Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler. Sie (die PLG) sind also der Kern von Schulentwicklung. Sie etablieren Lernfähigkeit, die sich z.B. realisiert in Fachkonferenzen, Jahrgangsteams oder Klassenteams als „intermediäre“ Organisationen.

Sie heißen nicht zufällig Gemeinschaften und nicht Gruppen. Gemeinschaften unterscheiden sich von Gruppen vor allem dadurch, dass sie auf einigen wenigen, aber zentralen gemeinsamen Werten beruhen. Zentral für schulische Lerngemeinschaften sind Werte wie Solidarität, Hilfeorientierung und gegenseitige Unterstützung. In einer PLG darf jeder Fehler machen. Niemand muss Fehler vertuschen (was zu Stress führen würde), vielmehr sollen Fehler als Anlass zum Lernen begriffen werden. Die Gemeinschaft gibt dabei Unterstützung und leistet Hilfe. Häufig sind diejenigen am hilfsbedürftigsten, die sich scheuen, nach Hilfe zu fragen. Diesen wird z.B. geholfen, indem offenbar wird, dass jeder Fehler macht. Oder sie werden zur Hospitation bei einer Lehrkraft eingeladen, die gerade selbst ein ähnliches Problem oder einen ähnlichen Fehler behoben hat.

Bei den PLG geht es nicht nur um Hilfe bei Problemen, sondern auch um Unterstützung beim Weiterlernen. Lehrkräfte begreifen sich als Lerner – und zwar als solche, die auch voneinander lernen und die ihre Professionalität erhöhen wollen. Deshalb lautet der Begriff auch „Professionelle Lerngemeinschaften.“

Damit ist keinesfalls eine alles überdeckende Einigkeit gemeint, vielmehr eine gemeinsame Sicht auf Kinder, Lernen, Lehren und Lehrkräfte sowie eine gemeinsame Wertschätzung von zwischenmenschlicher Verbundenheit und beruflicher Verpflichtung.

Wir haben anhand von Literaturanalysen und empirischer Studien fünf Merkmale identifiziert (vgl. Bonsen & Rolff, 2006), die zusammengenommen definieren, woran man eine gut arbeitende PLG erkennen kann:

1. Zielorientierung

PLG vereinbaren Ziele für ein halbes oder ein ganzes Jahr, die ihre Arbeit leiten und sie auch evaluierbar machen. Zu viele Ziele würden zur Diffusion oder Überlastung führen. Ein oder zwei Ziele reichen vollkommen aus; sie müssen allerdings sehr klar und handlungsorientiert formuliert sein.

2. Fokus auf Schülerlernen

Die Lehrpersonen bekennen sich zu einer kollektiven Verantwortung für das Lernen der Schulkinder. Die Konzentration aller Handlungen und Vorhaben auf die Lernförderung von Schülerinnen und Schüler ist eine „Kerncharakteristik“ von professionellen Lerngemeinschaften. Die berufsbe-

gleitenden Diskussionen von Lehrpersonen kreisen um Lernprobleme und Lernchancen der Schülerinnen und Schüler. Sie reden darüber, welche ihrer Handlungen die geistige und soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler am besten fördern.

3. Deprivatisierung der Praxis

Die Unterrichtspraxis der Lehrpersonen wird nicht als Privatsache angesehen, sondern offen und schulöffentlich diskutiert. Weil es keine einzigen und eindeutigen Formeln des Lehrens gibt, werden die Kolleginnen und Kollegen zur kritischen Quelle von Einsicht und Feedback, was das persönliche Verstehen über die eigene Praxis erhöht. Indem Lehrpersonen ihre berufsbedingte Unsicherheit teilen, lernen sie neue Wege kennen, über das zu reden, was sie tun, und dadurch wird Unterrichten auch entspannter, weil nicht jede Lehrperson ihre Probleme in sich „hineinfressen“ muss, wie man bezeichnenderweise sagt.

4. Zusammenarbeit / Kooperation

In dem Maße, in dem die Schülerschaft sozial, ethnisch und kulturell heterogener wird und sich der gesellschaftliche Trend zum Individualismus durchsetzt, müssen die Lehrpersonen stärker zusammenarbeiten. Nur wenn sie ihre Kompetenzen zusammenbringen und ihre Erfahrungen austauschen, sind sie in der Lage, die vielfältigen neuen Herausforderungen durch die Schülerschaft pädagogisch fruchtbar zu machen. Aus gelingender Kooperation können sie auch die nötige sozial-emotionale Unterstützung erhalten. Zur Kooperation gehören auch eine gemeinsame Planung und Curriculumentwicklung. Einzelarbeit kann krank machen.

5. Reflektierender Dialog

Reflexion im Sinne eines Nachdenkens über das eigene Tun erhöht die Bewusstheit über das Handeln und seine Konsequenzen. Ohne Gegenspiegelung durch andere bleiben allerdings die eigenen blinden Flecken unerkannt. Deshalb ist ein strenger Dialog mit Kollegen erforderlich, der die intellektuellen und sozialen Ansprüche reflektiert sowie die Inhalte und Methoden des Lehrens und Lernens. Dieser Dialog macht das Handeln professioneller. Er wird umso fruchtbarer, je mehr er sich auf Daten bezieht, weil das die Gespräche konzentrierter und objektivierbarer macht.

In den USA werden PLG meist auf das Ganze eines Lehrerkollegiums bezogen. Dieses ist jedoch zumeist zu groß, um Überschaubarkeit und Solidarität zu gewähren. Außerdem müssen Kooperation und reflexive Dialoge organisierbar sein. Deshalb verstehen wir unter professionellen Lerngemeinschaften die in Schulen ohnehin vorhandenen oder zu schaffenden arbeitsbezogenen Gruppen von drei bis ca. 12 Lehrkräften. Kollegiumsentwicklung vollzieht sich ohnehin nicht in toto, sondern in Gruppen, die allerdings nicht auseinander laufen dürfen. Ein gewisses Maß an „Kohärenz“ herzustellen, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Schulleitung; ein vom Kollegium gemeinsam entwickeltes Leitbild ist dabei sehr hilfreich.

PLG scheinen auf den ersten Blick für die meisten Schulen völlig neuartig zu sein. Auf den zweiten Blick wird jedoch deutlich, dass fast alle Aktivitäten, die PLG auszeichnen, auf diese oder jene Weise schon praktiziert werden. Es gehört zum Wesen einer PLG, dass Lehrpersonen sich auf Beispiele eigener, gelungener Unterrichtspraxis („good practice“) besinnen, diese Beispiele sich gegenseitig vorstellen und auf mutmaßliche Folgen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler überprüfen. Zu nennen wären ferner:

- Gegenseitige Vertretung im Unterricht, um eine konkrete Basis für Erfahrungsaustausch in der eigenen Schule zu finden;
- Anbahnung, Durchführung und Auswertung von Hospitationen;
- Entwicklung und Austausch von Arbeitsmitteln;
- Organisation und Auswertung von Schülerfeedback;
- Führen und gemeinsames Auswerten von Lerntagebüchern;
- Klärung und Überprüfung von Leistungsstandards;
- Austausch und Auswertung von Klassenarbeiten und Parallelarbeiten;
- Erstellen von Förderplänen;
- Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen aus anderen Schulen.

2.5. Fazit

Wissen ist der einzige Produktionsfaktor, der sich durch Teilen vermehrt. Wissen ist im Prinzip demokratisch. Aber manche teilen nicht gern: Wissen ist auch Macht! Das gilt für die Schule, aber auch für den Betrieb:

Durch „mind picking“ soll das Wissen Einzelner (im Betrieb) für alle zur Verfügung gestellt werden. Das ginge in der Schule einfacher: Durch kooperatives Lernen in der Schule für alle!

Der Weg in die Wissensgesellschaft scheint noch nicht entschieden:

- Er könnte neue Verwerfungen bringen;
- er bietet aber auch Chancen für eine lernende Schule für alle Kinder.

Die Chancen können wir aber nur nutzen, wenn wir uns schulpolitisch engagieren, - wie es Ernst Trachsler immer getan hat und hoffentlich noch lange tun kann.

Literatur

Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), 167-184.

Lehner, F. (2005). Die wissensbasierte Volkswirtschaft. Vortrag auf dem GEW-Kongress „Zukunft Bildung“. Bochum, 18. 2. 2005.

Lehner, F., & Schmidt-Bleek, F. (1999). Die Wachstumsmaschine. München: Droemer Verlag.

Lundvall, B.A., & Johnson, B. (1994). The Learning Economy. Journal of Industry Studies. 1 (2), 23 - 42.

Stein, N. (1994). Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

3. Welche Forschung für welche Schulentwicklung ? – Erfolgsbedingungen forschungsunterstützter Schulentwicklung

Schule erfüllt drei wesentliche Funktionen. Sie tradiert die Wissensbestände und Werte unserer Gesellschaft. Sie macht die Mitglieder der jungen Generation zukunftstauglich, versetzt sie also in die Lage, in der Gesellschaft in verantwortlicher Weise einen Platz einzunehmen. Dabei leistet sie auch die Aufgabe der Selektion, verteilt gewissermassen Platzkarten und damit die Chancen und Begrenzungen im späteren Leben.

Dass der Schule ein erfolgreiches Ausüben dieser drei Funktionen nicht immer gelingt, ist offenkundig, ebenso aber auch die tröstliche Erfahrung, dass ehemalige Schülerinnen und Schüler trotz Versagens in der Schule und trotz Versagens der Schule ihren Platz finden, bisweilen eben etwas später, aber immerhin. Mängelverbesserungen, Entwicklungsarbeit, Schulentwicklung erfolgen einesteils individuell durch einzelne Lehrpersonen, in der Regel ohne dadurch breite Publizität zu erlangen. Unabhängig von der individuellen Wirkung von Schule und Unterricht auf einzelne Menschen verlangen darüber hinaus soziale, ökonomische und ökologische Veränderungen von den Schulen die stetige Überprüfung ihrer Funktionstüchtigkeit und in der Folge Anpassungsleistungen auf Systemebene, im kommunalen Kontext oder in der einzelnen Schule.

3.1. Schulentwicklung

Systematische Schulentwicklung kann definiert werden als ein Prozess, bei dem die Beteiligten der lernenden Institution Schule auf der Basis gemeinsam erarbeiteter Analysen Strukturen oder Handlungsfelder ihrer Schule reflektieren und allenfalls verändern. Ziel ist es, Wirksamkeit von Unterricht und Erziehung zu gewährleisten und gegebenenfalls zu verbessern sowie – dieser Aspekt ist eher neu – die Lebensqualität der Mitglieder dieser Institution nachweisbar anzuheben. Gute Schulentwicklung weist sich durch Kontinuität aus. Idealtypisch bedeutet dies zyklisch abfolgende Phasen von Analyse, Bewertung von Veränderungen, Massnahmenplanung, Umsetzung und Ergebnisüberprüfung. Schulentwicklung wirkt auf zwei – teilweise miteinander verknüpften – Ebenen:

1. Als koordinierte Umsetzung von Reformen, die übergeordnet – vom Kantonsrat oder Regierungsrat – beschlossen und von der Abteilung Schulentwicklung des Amts für Volksschulen und Kindergarten umgesetzt werden.
2. Als kommunal moderierte Aktivitäten einzelner Schulträgerschaften – Behörden und Schulen – auf der Volksschulstufe; seit Schulen auch über Schulleitungen verfügen ist diese Ebene noch bedeutsamer geworden.

Die Impulse der Schulentwicklung gehen dabei zum einen von der alltäglichen Erfahrung der einzelnen Schule und ihres Personals selber aus, zum andern von externen Erwartungen und Anforderungen an das Bildungssystem.

Auf beiden Ebenen ist es unabdingbar, die Innensicht der die Schulentwicklung tragenden Lehrpersonen, Behörden und Verwaltungseinheiten mit der datengestützten Einschätzung von aussen zu ergänzen. Solche Objektivierung leistet u.a. die Forschung. Und hier setzt auch die Legitimation oder eher noch die Notwendigkeit an, sich als Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule mit Schulentwicklung zu befassen und sich an der Schulentwicklung zu beteiligen.

3.2. Forschung an Pädagogischen Hochschulen

Pädagogische Hochschulen haben den Auftrag, das Personal für die Schulen aus- und ihren Beruf ausübende Pädagoginnen und Pädagogen weiterzubilden. Sie müssen mit dem späteren Einsatzfeld ihrer Studierenden sehr gut vertraut sein, damit sie Kompetenzprofile bestimmen und anpassen können, die die Ausrichtung der Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen formen. Wegen des Wandels der äusseren Rahmenbedingungen und der wechselnden Erwartungen an die Schule müssen Pädagogische Hochschulen ihr Wissen über die Wirklichkeit der Schulen und des Lehrberufs laufend aktualisieren. Wege dazu sind:

- der enge Kontakt mit Schulen und Lehrpersonen, aber auch mit Ausbildungsbetrieben, Wirtschaft und Schlüsselpersonen der Politik;
- die Rezeption von Forschungsergebnissen, die andernorts produziert werden;
- die Pflege des Austauschs mit der Forschergemeinschaft;
- die eigene Forschung.

Forschung an Pädagogischen Hochschulen erhält auf diese Weise die Möglichkeit, Dysfunktionalitäten in Schule und Unterricht und die ihnen zugrunde liegenden Ursachen zu diagnostizieren, dies aufgrund einer guten Kenntnis des Feldes, eines bevorzugten Zuganges zu diesem und auf dem Boden der Wissenschaftlichkeit.

Soweit das idealtypische Profil. Welche Implikationen ergeben sich daraus? Einige seien hier genannt:

- Schulen, die sich weiter entwickeln wollen, stehen bisweilen vor Problemstellungen, die sie alleine nicht lösen können. Sie – die Schulleitung, einzelne Lehrpersonen, Fachschaften – haben Fragen an Personen, die das Feld Schule kennen und Antworten geben können oder wissen, mit welcher Forschung die Antworten beigebracht werden können. Die Distanz zwischen Forschung und Schulentwicklung oder umgekehrt muss deshalb möglichst klein, die wechselseitigen Zugangswege sollten klar sichtbar sein.
- Forschung an Pädagogischen Hochschulen muss über institutionalisierte, wirksame Strategien und praktische Umsetzungsmöglichkeiten verfügen, wie das generierte Wissen in die Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung (inkl. Kaderbildung) eingebracht wird.
- Damit die relevantesten der vielfältigen Erwartungen an die Forschung erfüllt werden können, muss Forschung an Pädagogischen Hochschulen arbeitsteilig erfolgen. Dies bedeutet Absprachen bzw. die optimale Planung, Koordination und Nutzung der in der Schweiz vorhandenen Forschungskapazitäten.
- Dies wiederum bedeutet Wege zu definieren, wie andernorts produzierte Ergebnisse der Lehre und den Schulen zugänglich, d.h. letztlich der Schulentwicklung dienstbar gemacht werden können.

- Wie jede anwendungsorientierte Forschung bedarf auch die Forschung an den Pädagogischen Hochschulen – lange vor ihrer praktischen Durchführung – strategischer Kompetenz, einer kohärenten Personalpolitik und -entwicklung sowie einer Kultur der Neugier und Kooperationslust, ohne sich dabei vereinnahmen geschweige denn instrumentalisieren zu lassen.

Aus dieser Konstellation ergibt sich eine Wechselbeziehung zwischen den Schulen einerseits und Forschung an Pädagogischen Hochschulen andererseits. Schulentwicklungsprozesse können auf Forschung aufbauen, sind gleichzeitig aber auch Gegenstand der Forschung. Die Art und Qualität, wie Schulen sich in Forschungsprojekte einbringen können, bestimmt in einem wesentlichen Mass über das Forschungsergebnis sowie den späteren Umsetzungserfolg.

3.3. Was ist erfolgreiche Forschung an Pädagogischen Hochschulen? Fünf Thesen

Der Titel dieses Beitrags stellt die Frage nach den Erfolgsbedingungen und Erfolgchancen forschungsunterstützter Schulentwicklung. Er geht selbstverständlich davon aus, dass Schulentwicklungsprozesse ein bedeutsames Feld für die Forschung darstellen und ebenso, dass Schulentwicklung von Forschung profitieren kann. Schulentwicklung würde demnach Impulse nicht allein aus dem eigenen Entdecken von Wirksamkeitsbedingungen und in der Folge deren Multiplikation, aus der praktischen Erfahrung von Dysfunktionalitäten und den Möglichkeiten der Schulen, diese autonom zu beheben, erfahren. Schulentwicklung würde auch wesentlich aus dem Kontakt mit der Forschung an Pädagogischen Hochschulen schöpfen.

- These 1: Schulen haben ein legitimes Anrecht auf schul- und schulentwicklungsrelevante Forschung an Pädagogischen Hochschulen.
- These 2: Pädagogische Hochschulen haben ein grosses Potenzial, Schulentwicklungsprozesse zu unterstützen und zu fördern.
- These 3: Das Potenzial der Forschung kommt nur zum Tragen, wenn sich Pädagogische Hochschulen auf einen Austauschprozess mit Schulen einlassen, der durch Neugier und inhaltlichem Interesse einerseits und gegenseitigen Respekt andererseits geprägt ist.
- These 4: Die Möglichkeit ist real, dass Forschung an Pädagogischen Hochschulen den Schulen und den Bildungssystemen nur geringen Nutzen bringt, wenn sie sich einseitig an den Kriterien der Grundlagenforschung und den Gesetzmässigkeiten des Wissenschaftsbetriebs misst.
- These 5: Ernst Trachsler ist der idealtypische Vertreter von Forschung an Pädagogischen Hochschulen.

Zu These 1: Anrecht der Schulen auf praxisrelevante und umsetzbare Forschung

Pädagogische Hochschulen haben einen Leistungsauftrag für angewandte Forschung und Entwicklung. Der Gesetzgeber hat das Profil der Forschung an Pädagogischen Hochschulen also dahingehend präzisiert, dass sie einen Bezug zur Praxis von Bildung und Erziehung haben soll. Dieser Praxisbezug soll nicht nur der Lehre (Aus- und Weiterbildung, Berufseinführung usw.), sondern auch den Schulen zugute kommen. Aus der gesetzlichen Vorgabe können sich diese Anrechte auf eine besondere Prägung von Forschung an Pädagogischen Hochschulen ableiten. Forschung soll

Beiträge zur Bewältigung aktueller Brennpunkte der Schule liefern, d.h., die prioritären Problemstellungen aufgreifen. Die Ergebnisse sollen nicht nur einen Beitrag zum besseren Verständnis von Bildung und Unterricht liefern, zur Aktualisierung des Wissens an den Pädagogischen Hochschulen, sondern auch zur Schulentwicklung.

Die Arbeitsteilung zwischen Schulentwicklung und Forschung ist in der Phase der Analyse nicht völlig trennscharf. Schulen vermögen sich und einzelne ihrer Aktivitäten bis zu einem gewissen Grade selbst zu erforschen. Wie dies sinnvoll geschehen kann, haben sehr schulnahe forschende Fachleute etwa der Universitäten Linz und Klagenfurt praktiziert und beschrieben (vgl. z.B. Altrichter & Posch, 1998). Die zeitliche Verfügbarkeit der Lehrpersonen für Arbeiten, die nicht zu den Kernaufgaben des Berufsauftrags zählen (Forschungsunterfangen, Evaluation und Selbstevaluation, Reflexion des Unterrichts u.ä.), ist allerdings sehr gering. Grössere Vorhaben erfordern überdies spezifisches Know-how. Und ebenso ist manchmal unabdingbar, dass ein Forschungsgegenstand von Personen bearbeitet wird, die selber eine gewisse Distanz zur Schule aufweisen – eine Bedingung, die noch zu relativieren sein wird. Schliesslich soll Forschung an Pädagogischen Hochschulen nicht nur einen Bezug zum Schulalltag aufweisen, sondern auch in einer Form aufbereitet und zugänglich sein, die breit verstanden wird.

Zu These 2: Potenzial der Forschung an Pädagogischen Hochschulen bei der Unterstützung von Schulentwicklung

Pädagogische Hochschulen sind Kompetenzzentren für Schule und Unterrichten. Den praktischen Beleg für die Umsetzbarkeit pädagogischen Wissens liefern allerdings die Lehrpersonen in den Schulen. Sie sind es, die täglich darüber entscheiden, was sich innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen an pädagogischen Idealen und bildungspolitischen Ideen realisieren lässt, und sie definieren auch die Grenzen der Machbarkeit.

Die Erneuerung der Schule, die Schulentwicklung, beginnt zum einen in den Schulen selber. Einzelne Lehrpersonen und einzelne Schulen geben Impulse, entwickeln aus der Erfahrung von Ungenügen oder Dysfunktionalität Verbesserungen, die in der Folge von anderen Schulen übernommen werden, mit oder ohne Unterstützung durch Weiterbildung, Gesetzesänderungen, Verordnungen usw. Solche Vorgänge beziehen sich vor allem auf Unterricht, Schulorganisation und informelle Zusammenarbeit im Kollegium.

Erneuerung wird zum anderen aber auch durch neue Vorgaben von Politik und Schulträgern angestoßen. Die Einführung geleiteter Schulen erfolgte nicht aufgrund einer breiten Forderung der Lehrerschaft. Auch das Frühenglisch war keine Idee, die von der Lehrerschaft lanciert wurde. Die Rolle von Forschung kann es sein, zwar mit guter Kenntnis der Schule, aber aus einer distanzierteren Position heraus eine Beurteilung von Schulentwicklungsvorhaben zu leisten, Grundlagen für Schulentwicklung bereitzustellen und Schulentwicklung zu begleiten und auszuwerten. Sie liefert den Schulen Entscheidungshilfen, eine Zweitmeinung und unterstützt sie, indem sie Wissen und Erfahrungen aus anderen Kontexten mit einbezieht – eine Funktion, die Lehrpersonen in ihrem Alltagsgeschäft nur schwer integrieren können.

Aus mehreren Gründen ist die Forschung an Pädagogischen Hochschulen prädestiniert, Schulentwicklungsprozesse zu unterstützen. Sie ist an der Quelle neuester Forschungserkenntnisse und kann aufgrund ihres Praxisverständnisses Forschungsergebnisse gewichten und in Bezug auf ihre

Relevanz einordnen. Eine entsprechende Filterfunktion können Schulen selber kaum oder nur schwer leisten, ebenso wenig haben sie einen einfachen Zugang zu Forschungsergebnissen. Forschung, die von Pädagogischen Hochschulen ausgeht, hat zunächst eine hohe Legitimität. Wenn also im Rahmen von Schulentwicklung Forschung notwendig wird, ist die Pädagogische Hochschule die erste Adresse für deren Durchführung. Die privilegierte Stellung der Pädagogischen Hochschulen löst aber auch hohe Erwartungen an die Durchführung von Forschungsvorhaben aus.

Zu These 3: Forschung als respektvolle Austauschbeziehung zwischen Forschenden und erforschter Praxis

Der Anspruch der Schulen an die Sorgfalt und Nützlichkeit der Forschung wächst mit dem Ausmass der vermuteten Störung, die durch Forschung an Schulen ausgelöst werden kann. Das Erkenntnisinteresse eines Forschungsvorhabens, sein Nutzen und dessen Multiplizierbarkeit müssen nachvollziehbar dargelegt werden. Es darf nicht der Eindruck aufkommen, die geplante Forschung bringe einer Schule keinen Erkenntnisgewinn, insbesondere für Schulentwicklungsvorhaben. Forschung an Pädagogischen Hochschulen soll den Schulen einen Ertrag bringen, der mindestens so gross, besser aber grösser ist, als der von ihnen erbrachte Aufwand. Es fällt leichter, Lehrpersonen für Datenerhebungen (Fragebogen, Interviews usw.) zu beanspruchen, wenn die Initiative oder zumindest das Interesse für Forschung aus der Schule selber kommt. Im andern Fall sind eine effiziente und klare Information der Beteiligten und der Hinweis auf den erwartbaren Nutzen unabdingbar.

Die Beziehung zwischen Forschenden (Pädagogischer Hochschulen) und Informationsträgern (in den Schulen) soll den Charakter einer respektvollen, wertschätzenden Austauschbeziehung aufweisen. Am besten kann dies am Beispiel der Datenerhebung illustriert werden, jener Forschungsphase, die am meisten Berührungspunkte zwischen Forschenden und Schulen aufweist.

Forschende bauen ihr Selbstverständnis darauf auf, dass die beforschte Praxis vom konkreten Forschungsprojekt profitieren könne. Ja, sie gehen oft stillschweigend davon aus, dass Bildungsforschung allgemein nützlich sei. Dass zwischen Forschenden und Beforschten zunächst einmal eine Kluft besteht, wird oft übersehen. Dies hat paradoxerweise auch damit zu tun, dass Informationsträger – etwa Lehrpersonen oder Schulleitungsmitglieder – die optimistische Einschätzung von Forschenden durch entsprechende direkte Rückmeldungen oft selber nähren. So hört man von Forschungsprojekten, die Gespräche unter vier Augen, Gruppendiskussionen oder Unterrichtsbeobachtungen beinhalten, verführerische Reaktionen wie: «Das war jetzt sehr anregend, ich bin überrascht, was für spannende Aspekte zum Vorschein kamen». Häufigster Irrtum der Forschenden: Rückmeldungen werden verallgemeinert und auf ein ganzes Forschungsunterfangen bezogen. Es wird übersehen, dass die Kommentare von Befragten zunächst einmal eine momentane Stimmung ausdrücken. Die Äusserung ist aber nicht mehr als eine Aussage über die Qualität der Gesprächsführung oder die Empathie der Forschenden oder ein Entzücken von Menschen, die sich auf reflexive Prozesse einlassen.

Sicher ist es verdienstvoll, wenn Forschende solche Reaktionen hervorrufen. Auch ist es plausibel, dass sie sich günstig auf die Teilnahme an einem Forschungsprojekt oder die Qualität der Daten auswirken. Sie sind aber weder Garant für eine allgemeine Akzeptanz von Forschung noch hinreichende Grundlage für einen guten Umsetzungserfolg.

Da der Nutzen von Forschung in der Regel mit zeitlicher Verzögerung nach der Phase der Datengewinnung erkennbar wird, ist der Moment der Datenerhebung heikel. In diesem Zeitpunkt müsste Akzeptanz (gegenüber der Forschung, Forschungsinstitution, dem Forschungspersonal) schon gegeben sein. Oder es muss mit geeigneten Vorkehrungen dafür gesorgt werden, dass die Informationslieferanten – vor allem die Lehrpersonen – in ihrer Teilnahme einen persönlichen Nutzen erkennen. In einer Periode der permanenten Zeitknappheit kann nicht erwartet werden, dass über längere Zeit aus purem Goodwill Fragebogen ausgefüllt werden oder an Interviews teilgenommen wird.

Zu These 4: Orientierungsrahmen der Forschung an Pädagogischen Hochschulen

Forschung an Pädagogischen Hochschulen verfügt meines Erachtens nicht über Optionen in Bezug auf ihr Referenzsystem. Legitimer Orientierungsrahmen ist allein der Nutzen der Forschung für die Schule und das Bildungswesen (was allerdings bedingt, dass die Forschung an Pädagogischen Hochschulen auch Fragestellungen der Praxis formuliert bekommt). Diese apodiktische Haltung mag vielleicht erstaunen, scheint sie doch alle mit Forschung verknüpften Bilder umzustossen und wichtige Grundsätze der Forschung in Frage zu stellen: Forschungsfreiheit, Udenkbarkeit jeglicher Instrumentalisierung, Wissenschaftlichkeit als Haltung und Vorgehensprinzip usw. Die Aussage ist jedoch ganz banal: Alles an seinem Ort. Grundlagenforschung an universitären Instituten, angewandte Praxisforschung an den Pädagogischen Hochschulen, wobei kleine Schnittmengen unproblematisch sind. Die Ergebnisse beider Ausrichtungen von Forschung fliessen in die Aus- und Weiterbildung ein; aber es sind vor allem die Erkenntnisse der angewandten Forschung, die unmittelbare Auswirkungen auf die Praxis bzw. Steuerung von Schule und Unterricht haben.

Ein Beispiel: Die Ursachen des Phänomens Konsumismus bei Adoleszenten können nicht Gegenstand der Forschung an Pädagogischen Hochschulen sein. Aber aufgrund von Erkenntnissen der Grundlagenforschung können Pädagogischen Hochschulen zusammen mit Schulen Programme entwickeln und auswerten, auf welche Weise die Thematik Konsum und Konsumverhalten in den Unterricht integriert und mit anderen Unterrichtsgegenständen verknüpft werden kann.

Wenn Schulen heute ein Problem haben, dann ist es die Kluft zwischen den Ansprüchen der Lehrpersonen an sich selber sowie den externen Anforderungen einerseits und der Ressource Zeit andererseits. In einer Situation der allgemein knappen Zeit wirken Ergebnisse der Grundlagenforschung als neue Forderungen an die Schulen, bringen sie doch der Schule und dem Bildungswesen tendenziell vor allem Erkenntnisse, die auf Probleme – und weniger auf Ressourcen – hinweisen. Forschung an den Pädagogischen Hochschulen sollte demgegenüber von den manifesten Problemen ausgehen, um zu Lösungen zu gelangen.

Die Untersuchung zur Forschung und Entwicklung an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerbildungsstätten der Schweiz (Vogel, 2006) ist äusserst aufschlussreich. Vogel wies mehr als 200 laufende Projekte nach, die sich auf 43 ausgewiesene Schwerpunkte an 13 Forschungs- und Entwicklungseinheiten von Pädagogischen Hochschulen verteilten. Weitere 12 Schwerpunkte waren in Planung oder wiesen keine Aktivitäten aus. Die Durchsicht der Schwerpunkte lässt keine Koordination und Abstimmung über eine Arbeitsteiligkeit der Pädagogischen Hochschulen erkennen. Und alarmierend ist schliesslich die Aussage: „Die vermittelnde Ebene der einzelnen Schule als Organisation und Institution wie auch die einzelnen Akteurgruppen wie Schü-

lerinnen und Schüler, Lehrkräfte usw. erfahren lediglich eine geringe Aufmerksamkeit“ (Vogel, 2006, S. 58).

Die Überschriften der Forschungsprojekte belegen die weit reichende Abwendung der Forschung von Themen, die heute in den Medien zu Schlagzeilen über Schule, Lehrpersonen, sowie Schülerinnen und Schüler werden. Es besteht somit die reale Gefahr, dass die Forschung, die an Pädagogischen Hochschulen betrieben wird, den Schulen und den Bildungssystemen nur geringen Nutzen bringt, wenn sie von der Praxis keine Fragen gestellt bekommt, in der Folge Fragestellungen selber formuliert und sich zudem einseitig am Referenzsystem universitärer Forschung ausrichtet.

Die Sache stellt sich insofern besonders brisant dar, als die Konzeption der Pädagogischen Hochschulen deren Forschungseinheiten ein Dilemma beschert hat. Als Folge der Überführung der Lehrerbildung in den tertiären Bereich fand sie sich im Feld der akademischen Forschung und deren spezifischen Kriterien des Laufbahnerfolgs (Professur als erstrebenswertes Ziel, Referats- und Publikationstätigkeit als Leistungsausweis, Kultur der Kongresse). Parallel wuchs in den Kantonen, bei den Schulträgern und den Schulen selber der Anspruch, Bildungsforschung habe praktische, umsetzbare Ergebnisse zu liefern. Bildungsforschung an den Pädagogischen Hochschulen muss sich heute entscheiden, wie sehr sie sich auf die Ansprüche der akademischen Forschung einlassen und dem Wettbewerb unter Hochschulen stellen oder wie sehr sie die im Alltag anfallenden Fragestellungen einer Schulwirklichkeit beantworten will.

Zu These 5: Ernst Trachsler – der idealtypische Vertreter von Forschung an Pädagogischen Hochschulen.

Ich halte Ernst Trachsler für einen idealtypischen Vertreter von Forschung, wie sie an Pädagogischen Hochschulen ausgeprägt sein soll, weil seine Forschung sich in den Dienst der Schulentwicklung stellte. Ernst Trachsler hat im Verlaufe seiner beruflichen Biografie mehrmals seine Position gewechselt und ist sowohl mit der Perspektive der Schule und der Lehrpersonen, als auch mit derjenigen der Bildungsforschung und der Bildungsverwaltung bestens vertraut. Und als Vater von zwei mittlerweile längst erwachsenen Töchtern kennt er auch die Leiden und Freuden der Elternschaft. Er kennt die bildungspolitischen Gremien und ihre Gesetzmässigkeiten, und er hat über die Jahre auch ihre Wandlungsfähigkeit bzw. ihr Beharrungsvermögen aus geringer Distanz beobachten können.

Seine Rollenwechsel waren kein Flüchten, etwa vor einer Schulwirklichkeit, die ihm nicht behagt hätte. Er hat das Schulgeschehen während zwei Jahrzehnten durch Primarschulpraxis und Lehrerweiterbildung aktiv mitgeprägt, war dann allerdings zu neugierig, um nach den Erfahrungen in einem Berner Semesterkurs die Möglichkeit eines universitären Studiums an sich vorbeiziehen zu lassen. Damit hat er gleich auch ein Karrieremuster realisiert, das eine von mehreren Optionen für Lehrpersonen darstellt, die sich innerhalb des Bereichs Bildung und Erziehung verändern möchten.

Mein erster Kontakt zu Ernst Trachsler geht ins Jahr 1974 zurück, als ich zu Beginn meines Studiums an seiner Schule eine längere Stellvertretung übernahm. Gleich ein paar Jahre später ist auch er in die Rolle des Studierenden geschlüpft, in einem Alter, in dem sowohl der Genuss des Lernens als auch der Überdruß vor langweiligen Lektionen, d.h. Vorlesungen in Hörsälen bewusster und damit auch intensiver erfahren werden als in der Kindheit und Jugend. Sein Studium galt der Erziehungswissenschaft und der Bildungssoziologie – eine optimale und immer noch sehr zukunfts-

trächtige Kombination von Disziplinen. Er hat dann – das schien irgendwie ausgemachte Sache zu sein – die neu gegründete Stelle SCHUB (Schulentwicklung und Bildungsplanung) im Amt für Volksschule und Kindergarten aufgebaut und ausgestaltet. Ob er 20% seiner Kapazität gezwungenermassen oder bewusst für selbstständige Forschungstätigkeit aussparte, ist mir nicht bekannt. Wenn das Departement für Erziehung und Kultur ihn tatsächlich willentlich einen Tag von der Schulentwicklung und Bildungsplanung ausgesperrt hat, so kam ihm dies wohl gelegen, denn die übrige Kapazität von 20% mit eigenen Mandaten auszufüllen, waren kein Problem. Auch ich nahm die erste Gelegenheit wahr und lud Ernst Trachsler, zusammen mit Margrit Stamm, zur Kooperation in der Evaluation der Probefassung des Zürcher Volksschullehrplans ein (Landert, Stamm & Trachsler, 1999). Es ist nicht dabei geblieben, und unsere Wege haben sich auch später immer wieder gekreuzt (Landert & Trachsler, 2000). Dass er mit seinem Background in seinem Heimatkanton den Aufbau der Forschung an der PHTG wesentlich verantwortete und gestaltete, ist nur logisch.

An der Person von Ernst Trachsler lassen sich Qualitäten ausmachen, die meines Erachtens unabdingbar sind für Personen, die an Pädagogischen Hochschulen forschen. Intime Vertrautheit mit dem Gegenstand Unterricht, wissenschaftlicher Hintergrund sowohl in Lehre wie Forschung, Erfahrung mehrerer Perspektivenwechsel, Kenntnis der Besonderheiten von Bildungspolitik und beste Vernetzung. Alle Eigenschaften zusammen genommen ergeben ein äusserst gutes Verhältnis von Nähe und Distanz zu Schule und Unterricht und damit den fruchtbaren Boden, auf dem praxisnahe, umsetzungsorientierte Forschung gedeihen kann.

Dass Ernst Trachslers Forschungsinteresse sich auf Gegenstände konzentrieren würde, die mit Schulqualität und Institutionsentwicklung zu tun haben, war eigentlich absehbar gewesen. Lehrpersonen mit hohen Ansprüchen an sich selber und an die Ergebnisse ihrer Arbeit stehen immer wieder vor der Entscheidung, Schule und Unterricht in der eigenen Schule weiterzuentwickeln oder Veränderungen im Bildungswesen von anderer Stelle aus mitzugestalten. Ernst Trachsler hat beides getan. Und er wird deshalb mit mir darin übereinstimmen, dass es beide Akteure braucht: Sowohl Lehrpersonen als auch Forschende, die Bildungsverwaltung und -politik mit Daten und nachvollziehbaren Argumenten überzeugen können, wo Wandel in der Schule Sinn macht oder sogar unabdingbar ist und wo er bloss Zeitgeist widerspiegelt und von der Erfüllung des Kernauftrags der Schule abhält.

Das Wort, das ich von Ernst Trachsler gelernt habe, heisst Passung. Ein besonderes Interesse des Jubilars galt immer wieder den Übergängen, den Berührungspunkten von Organisationen, Unternehmenskulturen und der Gestaltung dieser Übergänge und des Zusammenspiels von Kräften. Zwar stammt das Wort aus der Technik, d.h. dem Fachbereich der Normierung. Aber Ernst hat Passung immer wieder auf den sozialen Kontext übertragen und mit diesem Wort vielleicht auch unwissentlich sein Programm gemeint: Personen so zusammenzubringen, dass sie harmonieren und gemeinsam ein grösseres und besseres Ganzes zu bauen fähig sind, Massnahmen in Bezug auf den Ort kritisch zu überprüfen, an dem sie Wirksamkeit erzeugen sollen. Das, scheint mir, war sein Antrieb – und ist es noch heute, denn Forschen ist keine Beschäftigung, die man mit dem Erreichen des Ruhestandsalters aufgibt.

3.4. Forschung an Pädagogischen Hochschulen – quo vadis?

Ich wollte die fünfte These mit meiner Genugtuung darüber abschliessen, dass Ernst Trachsler das von ihm mitbestellte Feld verlassen wird. Der Grund dafür ist die Sorge, dass die Dynamik der Pädagogischen Hochschulen ihre Forschungseinheiten in eine Richtung driften lässt, die nicht die prioritären Fragen und Problemstellungen der Schulen aufgreift und deshalb diesen und ihrem Personal nur wenig Mehrwert bringt.

Wir wissen, dass Ernst Trachsler weiter forschen wird. Er wird dies in freier Ausübung seiner Mandate tun und sich deshalb auch frei entscheiden, welche Mandate mit welchem Umsetzungspotenzial er annehmen will. Einen Katalog von bedeutsamen Themen hat Ernst Trachsler in seiner Zusammenfassung zu PISA (Trachsler, 2002) formuliert, die Liste wäre heute sicher noch zu ergänzen.

Ich könnte mir vorstellen, dass ihn eine Fragestellung zu beantworten sehr interessieren würde, eine Fragestellung, die – einige Jahre, nachdem er selber die Vorarbeiten für die Einrichtung einer Forschungseinheit verantwortet und ihre Implementierung mitgestaltet hat – alle seine Talente fordern würde. Es ist die Frage, die ich in diesem Beitrag niemals in der ganzen Breite und Tiefe behandeln konnte: Welche Forschung an Pädagogischen Hochschulen, welche Nutzung und welche Freiräume? Ich weiss, dass Ernst Trachsler gerne Ordnung herstellt und scheinbar beziehungslose Gegenstände in ihren Zusammenhang stellt. Darum ginge es auch bei der erwähnten Frage zur Positionsbestimmung von Forschung an Pädagogischen Hochschulen. Dass ein entsprechendes Mandat ausufert und deshalb unbrauchbare Ergebnisse hervorbringt, ist nicht zu befürchten. Ausgangspunkt sind die Ressourcen, die ein Kanton oder mehrere Kantone für ihre Forschung an Pädagogischen Hochschulen heute bereitstellen. Und die Frage dreht sich darum, was in welcher Priorität mit diesen Ressourcen machbar ist. Es gilt, sich über die Brennpunkte der Schule zu verständigen und zu überlegen, wo man mit den Instrumenten der Forschung einen Beitrag zu Lösungen, zu Entwicklungsschritten leisten kann. Dabei ist zu bedenken, dass viele Erkenntnisse über Schule und Unterricht vorliegen und nur noch für ihre Umsetzung aufbereitet, übersetzt werden müssen. Auch das kann Forschung leisten.

Wenn diese Arbeit nicht geleistet wird, laufen die Pädagogischen Hochschulen im Bereich Forschung Gefahr, an Akzeptanz in den Schulen und unter den Lehrpersonen zu verlieren. Auf die Akzeptanz sind die Forschenden aber angewiesen. Schliesslich stammen ja die wesentlichen Daten von Lehrpersonen, Schulen, Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern, was bedeutet, dass die Schulen häufig die Rolle des Gatekeepers übernehmen. Mangelnde Absprachen unter Forschenden, fehlendes Clearing und fragwürdige Themen wirken sich belastend auf Schulen aus und reduzieren langfristig deren Bereitschaft, sich an Forschungsprojekten zu beteiligen. Der Goodwill der Beforschten ist auch aus einem weiteren Grund immer wieder zu sichern. Tendenziell interessiert sich Forschung für das Geschehen hinter der Fassade, kehrt Verstecktes unter dem Teppich hervor, sucht nach Wurzeln und Quellen von Erfolg und Problemen. Ihr wohnt tendenziell der Charakter der Unruhestifterin inne, oft lange bevor sie dazu kommt, ihre Resultate vorzustellen.

Die Schulen, die Aus- und Weiterbildungsinstitutionen und ihre Forschungseinheiten sind grundsätzlich Verbündete, die sich Erwartungen seitens der Bildungspolitik und -verwaltung und lokaler Behörden sowie – meist nur mittelbar – der Eltern und Ausbildner in den Betrieben gegenüber sehen. Sie sind es, die im Alltag bestehen müssen, alle anderen Akteure tragen allenfalls die Zwi-

schenrufe zum vielstimmigen Konzert bei. Ihre Erfolge, Entwicklungen in der Bildung bauen auf einer guten Mischung von Kontinuität und Wandel der Institutionen, Beharrungsvermögen und selbstkritischem Hinterfragen ihres Personals auf. Das Rezept dazu ist der intelligent konzipierte Austausch zwischen den beteiligten Professionellen, der durch gegenseitige Offenheit und Neugier bestimmt sein soll.

Bildungspolitik insbesondere auf der Volksschulstufe, zumal sie der Dynamik unter den Kantonen unterliegt, ist unberechenbar und treibt nicht nur nötige Innovationen in einem eher trägen System voran, sondern sie verhindert sie auch in Bereichen, in denen Lehrpersonen längst auf Veränderung und verlässliche Vorgaben angewiesen wären. Weil von aussen viele und oft widersprüchliche Forderungen an die Schulen getragen werden, müssen die Schulen und mit ihnen die Ausbildungsinstitutionen gemeinsam auf gut funktionierende Rahmenbedingungen hin arbeiten. Neben der grossen Sorgfalt in der Beziehung von Ausbildung, Forschung und Unterrichts- bzw. Schulpraxis und weit reichender Verantwortungsübernahme seitens der beteiligten Akteure bedarf es der Lust am Lobbying in der Öffentlichkeit und bei den Schlüsselpersonen – eine Fähigkeit, die in Institutionen mit Planstellen immer wieder eingefordert und geübt werden muss.

Literatur

- Altrichter, H., & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Landert, Ch., & Trachsler, E. (2000). *Zwanzig Jahre Semesterkurse der bernischen Lehrerfortbildung: eine Evaluation*. Zürich: Landert Farago Davatz & Partner.
- Landert, Ch., Stamm, M., & Trachsler, E. (1999). *Evaluation der Erprobungsfassung des Volksschullehrplans. Synthesebericht*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Trachsler, E. (2002). *PISA 2000 und die Thurgauer Volksschule. Ein Positions- und Strategiepapier*. Frauenfeld: DEK/Schulentwicklung und Bildungsplanung.
- Vogel, Ch. (2006). *Forschung und Entwicklung an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerbildungsstätten der Schweiz. Stand und Entwicklungstendenzen 2005: Schlussbericht*. Bern: Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen.

Im Text nicht erwähnte Literatur zum Thema:

- Barjak, F. (2004). *Anstellungsbedingungen der Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen. Kurzstudie für den Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz. Reihe B. Sonderdruck 2004 – 02*. Solothurn: FH Solothurn Nordwestschweiz.
- Hackl, B. (2002). *Probleme und Notwendigkeiten basisnaher Schulentwicklung. Neun Thesen zur Diskussion*. In: K. Krainer & W. Tietze (Hrsg.): *Schulentwicklung an der Basis – LehrerInnen machen Schule* (S. 135-151). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

4. Arbeitspsychologische Forschung – ein möglicher Beitrag zur Schulentwicklung ?

Arbeit in der Schule gehört nicht zu den 'klassischen' Gegenständen arbeitspsychologischer Forschung und wird auch in den Lehrbüchern über Arbeitspsychologie nur selten erwähnt. Dies ist umso bemerkenswerter als die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern zu den wichtigsten in unserer Gesellschaft gehört, ihr Ansehen im Laufe der letzten Jahrzehnte offensichtlich aber zunehmend zurückgegangen ist.

Im Folgenden wird über einige arbeitspsychologische Untersuchungen berichtet, die als Basis für weiterführende Schulentwicklungsprojekte konzipiert waren. Ausführliche Darstellungen finden sich in den angegebenen Forschungsberichten.

4.1. Das Projekt 'hot' – help our teachers

Die Sorge um das Ansehen der Lehrkräfte veranlasste den Erziehungsdirektor des Kantons Basel-Stadt, eine arbeitspsychologische Analyse in Auftrag zu geben. Zweck der im Jahr 2001 durchgeführten Analyse war die systematische Erfassung von Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Lehrkräfte und Schulleitungen mit dem Ziel der empirisch begründbaren Erarbeitung von Maßnahmen zur Verbesserung ihrer Arbeitssituation. Der Projektname 'Help our teachers' ('hot') wurde von einer bereits vor der Analysephase gestarteten Aktion übernommen.

4.1.1. Methodisches Vorgehen

Der komplexen Fragestellung entsprechend wurden verschiedene Untersuchungsmethoden eingesetzt (vgl. Tabelle 1).

Der Rücklauf verwertbar ausgefüllter Fragebogen betrug 51 Prozent. Eine Prüfung nach Alter, Geschlecht und Teilzeit- bzw. Vollzeitanstellung ergab, dass die Antwortenden hinsichtlich dieser Merkmale mit den insgesamt angeschriebenen Personen übereinstimmen.

4.1.2. Ausgewählte Ergebnisse

Bei der folgenden Ergebnisdarstellung wird auf eine Differenzierung nach Schultypen ebenso verzichtet wie auf die Mitteilung der Interview- und Beobachtungsdaten (vgl. dazu: Ulich, Inversini & Wülser, 2002).

Von den insgesamt 32 erfragten arbeitsbezogenen Werten wurden von Lehrkräften und Schulleiterinnen bzw. -leitern im Durchschnitt über alle Schultypen hinweg die folgenden zehn Werte als die wichtigsten genannt:

Tabelle 1: Untersuchungsmethoden, Inhalte und Stichproben der Lehrkräfte-Analyse im Kanton Basel-Stadt (aus: Ulich, Inversini & Wülser, 2002)

	Fragebogen- erhebung	Experten- interviews	Tätigkeitsbeobachtungen	
			quantitativ	qualitativ
Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsbezogene Wertvorstellungen - Subjektives Erleben der Arbeit - Zufriedenheit mit der Arbeit - Belastungen bei der Arbeit - Erlebte Beanspruchungen - Körperliche und psychische Beschwerden - Erlebte Selbstwirksamkeit - Distanzierungs-fähigkeit und Verausgabungsbe-reit-schaft - Delegationsvorschläge - Verbesserungsbereiche 	<ul style="list-style-type: none"> - Allgemeine Arbeitsbe-dingungen - Aufgaben - Arbeitsbezogene Belastungen und Bean-spruchungen - Kooperation und Kommunikation - Arbeitsmittel und Räumlichkeiten - Individuelle, soziale und organisationale Res-sourcen - Probleme, Störungen - Verbesserungsvor-schläge - Information über die Organisation des jewei-ligen Schultyps 	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsabläufe - Aufgabenspektrum und Zeitanteile verschiedener Tätigkeitskategorien: was tun Lehrkräfte? <p>→ Oberflächenstruktur</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bewertung der Arbeitsauf-gabe <p>→ Tiefenstruktur</p>
Adres-satinnen/ Adres-saten	Alle Lehrkräfte und Schul-leitungen	Lehrkräfte, Schulhaus-leiter/innen, Rektor-innen und Rektoren, Konrektorinnen und Konrektoren	Lehrkräfte, Schulhausleiter/innen	
Anzahl	Versandte Fragebögen: 3'029 Ausgefüllte Fragebögen: 1'578	Gruppeninterviews Lehrkräfte (Anzahl Grup-pen): 20 Einzelinterviews Schulhausleiter/innen: 7 Gruppen- oder Einzel-interviews Rektor-innen und Rektoren (Anzahl Gruppen bzw. Personen): 13	Lehrkräfte je ein Arbeits-tag bis zum Verlassen der Schule: 8	Lehrkräfte je ein Arbeitstag bis zum Verlassen der Schule: 5 Schulhausleiter/innen je ein Arbeitstag bis zum Verlassen der Schule: 2 Selbstbeobachtungen an drei aufeinanderfolgenden, von den Lehrkräften selbst ge-wählten Tagen: 6

- eine Kultur der Offenheit und Toleranz
- ein gutes Verhältnis zu den Arbeitskolleginnen bzw. Arbeitskollegen
- interessante Aufgaben
- verständnisvolle Vorgesetzte
- die Möglichkeit, Neues zu lernen
- eine klare Führung
- Mitsprache bzw. Mitbestimmung in wichtigen Angelegenheiten
- gute Umgebungsbedingungen
- stimulierende Schulkultur
- gute Bezahlung

Die größten Defizite, d. h. die größten Differenzen zwischen der Bedeutsamkeit eines Wertes und der Zufriedenheit mit der im Alltag diesbezüglich erlebten Realität, finden sich für alle befragten Funktionsgruppen bei den Werten „Kultur der Offenheit und Toleranz“ sowie „klare Führung“, für Lehrkräfte und Schulhausleiterinnen und -leiter außerdem beim Wert „Mitsprache bei wichtigen

Dingen“. Die geringsten Defizite finden sich für Lehrkräfte und Schulhausleiterinnen und -leiter bei den Werten „interessante Aufgaben“, „gutes Verhältnis zu Kolleginnen und Kollegen“ und „Möglichkeit, neue Dinge zu lernen“.

Positiv bewertet wird die eigene Arbeit von der Gruppe aller Lehrkräfte und Schulhausleiterinnen und -leiter im Mittel vor allem hinsichtlich der Qualifikationsanforderungen und der Verantwortung sowie der Anforderungsvielfalt und des vorhandenen Tätigkeitsspielraums. Bei der erlebten sozialen Unterstützung rangieren die Lebenspartnerinnen bzw. Lebenspartner vor den Vorgesetzten und den Arbeitskolleginnen bzw. -kollegen. Von den Vorgesetzten fühlen sich Lehrkräfte und Schulhausleiterinnen und -leiter zu 17% gering bis sehr gering, zu 31% einigermaßen, zu 38% ziemlich gut und zu 13% sehr gut unterstützt. Die Unterstützung durch die Arbeitskolleginnen bzw. -kollegen wird von 5% als gering bis sehr gering, von 24% als einigermaßen, von 48% als ziemlich gut und von 22% als sehr gut wahrgenommen.

Im Vergleich der Funktionen zeigt sich, dass die Rektorinnen und Rektoren gesamthaft die Qualifikationsanforderungen und die organisationalen Ressourcen besser einstufen als die Lehrkräfte und Schulhausleiterinnen und -leiter; dies gilt insbesondere für den wahrgenommenen Tätigkeitsspielraum und für Partizipationsmöglichkeiten. So berichten alle Rektorinnen und Rektoren mittlere bis gute Partizipationsmöglichkeiten sowie einen großen bis sehr großen Tätigkeitsspielraum.

Von insgesamt 42 erfragten spezifischen Belastungsbedingungen nennen sowohl Lehrkräfte als auch Schulhausleiterinnen und -leiter über alle Schultypen hinweg – in unterschiedlicher Reihenfolge – die folgenden als die wichtigsten:

- Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schüler
- Heterogenität der Klasse
- administrative Pflichten
- außerunterrichtliche Verpflichtungen
- berufliches Image und Prestige
- Koordination von beruflichen und außerberuflichen Verpflichtungen
- Zeitdruck bei der Arbeit
- Klassenstärke
- Neuerungen, Veränderungen im Schulsystem

Übereinstimmend benennen die Lehrkräfte aller Schultypen die vier erstgenannten Aspekte als die am stärksten belastenden: Insgesamt berichten 71% aller Lehrkräfte eher starke bis sehr starke Belastung durch das Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schüler, 55% fühlen sich stark bis sehr stark belastet durch die Heterogenität der Klasse, 54% durch außerunterrichtliche Pflichten und 53% durch administrative Pflichten.

Durchschnittlich knapp 30% sowohl der Lehrkräfte als auch der Schulhausleiterinnen und -leiter weisen kritische Werte für emotionale Erschöpfung auf. Für *Klientenaversion*¹ liegt das Ausmaß kritischer Werte für alle Lehrkräfte und Schulhausleiterinnen und -leiter bei rund 21%. Schultypspezifisch haben mit 29.2% die Lehrkräfte und Schulhausleiterinnen und -leiter der Weiterbildungsschule II den höchsten Anteil, den niedrigsten Anteil die Berufsschulen mit 12.2%. Die in Tabelle 2 dar-

¹ In dem der schulinternen und -externen Öffentlichkeit vorgelegten Bericht wurde der Fachterminus „Klientenaversion“ durch den Begriff „Eingeschränkte Zuwendungsbereitschaft“ ersetzt. Diese Benennung schien aufgrund der Formulierungen der die betreffende Skala bildenden Items verantwortbar.

Tabelle 2: Beeinträchtigungsbezogene Zusammenhänge zwischen Ergebnissen der Fragebogenerhebung an Schulen des Kantons Basel-Stadt (Spearman-Korrelationen; n = 1'517 Lehrkräfte und Schulhausleiterinnen, resp. -leiter) (aus: Ulich, Inversini & Wülser, 2002)

	Quantitative Überforderung	Inhaltliche Überforderung	Belastendes Sozialklima	Berufliche Selbstwirksamkeit
Emotionale Erschöpfung	.62	.45	.34	-.53
Klientenaversion	.35	.39	.30	-.41

gestellten Zusammenhänge mit anderen Ergebnissen gelten für Lehrkräfte sowie Schulhausleiterinnen und -leiter über alle Schultypen hinweg.

Deutlich erkennbar sind Zusammenhänge zwischen emotionaler Erschöpfung und mengenmäßiger bzw. inhaltlicher Überforderung sowie geringer beruflicher Selbstwirksamkeit.

Weitere bedeutsame Zusammenhänge zeigen sich zwischen mengenmäßiger Überforderung einerseits und geringer Distanzierungsfähigkeit, hoher Verausgabungsbereitschaft sowie geringer beruflicher Selbstwirksamkeit andererseits (vgl. Ulich, Inversini & Wülser, 2002).

4.1.3. Konsequenzen für die Schulentwicklung

Aufgrund der vorgelegten Ergebnisse wurde eine Reihe von Arbeitsgruppen etabliert, deren Auftrag darin bestand, Konsequenzen im Hinblick auf eine Verbesserung der Arbeitssituation der Lehrkräfte zu erarbeiten und hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf Belastungen und Beanspruchungen zu prüfen (vgl. Abbildung 1).

Die von den Arbeitsgruppen erarbeiteten Vorschläge wurden von der Steuergruppe priorisiert und auf Finanzierbarkeit geprüft. Hier werden beispielhaft einige der beschlossenen und bereits umgesetzten Maßnahmen aufgezeigt. So wurde aus dem von der Arbeitsgruppe „schwierige Schülerinnen und Schüler“ vorgelegten Katalog die Einrichtung von Kriseninterventionsstellen (KIS) mit angemessener professioneller Besetzung beschlossen und umgesetzt. In einer Mitteilung des Erziehungsdepartements, Ressort Schulen, vom 29.8.2003 heisst es dazu: „Die KIS kann Schülerinnen und Schüler für eine begrenzte Zeit aufnehmen und die Situation in den Klassen rasch verbessern. An der Orientierungsschule wird zudem in den Schulhäusern ein 'Hausarztmodell' eingerichtet: Fachpersonen stehen den Lehrkräften im Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern im Schulhaus zur Seite und übernehmen bei Bedarf die Koordination mit externen Hilfsstellen“. Aus den Vorschlägen der Arbeitsgruppe „Weiterbildung“ wurde das Angebot von Weiterbildungsmodulen zum Thema Gesundheit auf den Weg gebracht. Die Vorlage der Arbeitsgruppe „Kerngeschäft und Zusatzaufgaben“ führte zur Schaffung eines so genannten Entlastungslektionendachs (ELD), über das die Schulen bei besonderen Belastungen einzelner Lehrkräfte verfügen können. Über das ELD wird der Umfang an Entlastungen und Entschädigungen festgelegt, die für Arbeiten zur Verfügung gestellt werden, die die Lehrkräfte zusätzlich zum Unterricht und den mit dem Unterricht unmittelbar verbundenen Aufgaben erledigen. Schultypspezifisch wurden u.a. Maßnahmen zur Entlastung der Schulhausleiterinnen und -leiter der Primarschulen, der verstärkte Einsatz ambulan-

Projektstruktur „hot“

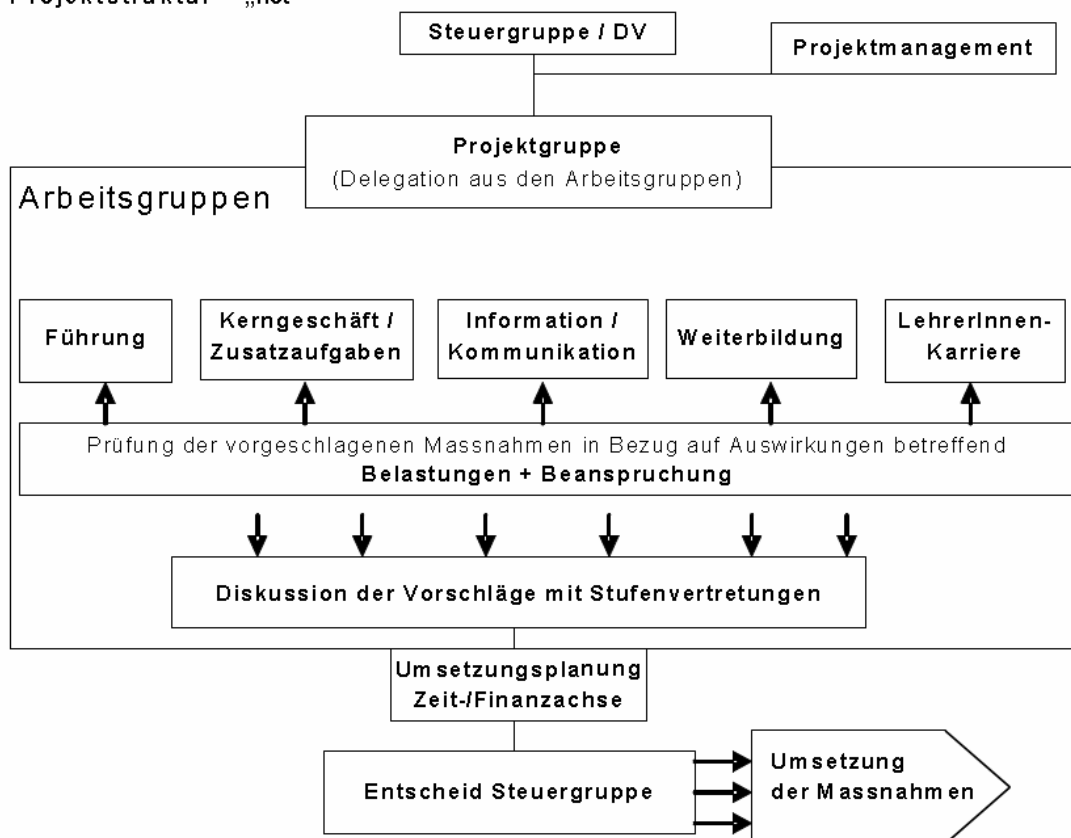


Abbildung 1: Struktur des Projekts 'hot' des Kantons Basel-Stadt

ter Heilpädagogik in den Kleinklassen und die Einrichtung von Quarterräumen für die Kindergärten beschlossen. Die Diskussion über die Lehrerinnen- bzw. Lehrer-Karriere ist nicht abgeschlossen. Dahinter verbirgt sich die von der Projektbegleitung eingebrachte grundsätzliche Frage, ob es sich beim Beruf einer Lehrkraft notwendigerweise um einen 'Lebensberuf' handelt und ob möglicherweise bereits die Ausbildung in Zukunft so anzulegen ist, dass sie bessere Optionen auch für andere Perspektiven mit dauerndem oder temporärem Umstieg in andere Berufsfelder vermittelt.

4.2. Eine Längsschnittstudie

Aufgrund der Ergebnisse der im Kanton Basel-Stadt durchgeführten Analysen wurde eine weitere Analyse in einem eher ländlichen Kanton durchgeführt. Auftraggeber war das Amt für Volksschule und Kindergarten im Kanton Thurgau. Die Untersuchung, als erste Erhebung im Rahmen einer Längsschnittstudie mit zweimaliger Wiederholung im Abstand von je zwei Jahren konzipiert, wurde gemeinsam mit der Forschungsstelle der neu errichteten Pädagogischen Hochschule Thurgau durchgeführt (Ulich, Trachsler, Wülser & Inversini, 2003).

Die vom Amt für Volksschule und Kindergarten (AVK) in Auftrag gegebene Forschungskoope- ration sollte zugleich der Unterstützung des Aufbaus der Forschung an der PH Thurgau dienen. Dem Leiter des AVK, Walter Berger, sei an dieser Stelle für sein Engagement und die über Jahre hinweg stetige Unterstützung

sehr herzlich gedankt. Die Zusammenarbeit mit Ernst Trachsler, der mit dem Aufbau der Forschungsstelle beauftragt war und den wir in viel früheren Diskussionen als professionellen und klugen Gesprächspartner schätzen gelernt hatten, erwies sich als ein Glücksfall. Im Rahmen der langfristig angelegten Kooperation konnten wir die Perspektiven der arbeitspsychologischen Forschung und der Schulentwicklung stets konstruktiv diskutieren, die Untersuchungen sorgfältig planen und aus den vielfältigen Erfahrungen von Ernst Trachsler für die eigene Arbeit immer wieder lernen. An der konkreten Durchführung der Untersuchungen beteiligte er sich vor allem dadurch, dass er eine Vielzahl von Interviews durchführte, diese mit außerordentlicher Sorgfalt auswertete und die Ergebnisse in unsere Diskussionen und Berichte einbrachte. Ohne Ernst Trachslers profunde Kenntnisse des Schweizerischen und insbesondere des Thurgauischen Schulsystems wäre schließlich auch die Erarbeitung spezifisch darauf zugeschnittener Handlungsempfehlungen nicht möglich gewesen.

4.2.1. Methodisches Vorgehen

Aus Vergleichsgründen und weil sich die Vorgehensweise bewährt hatte, wurde das gleiche Methodenkonzept wie im Projekt 'hot' im Kanton Basel-Stadt – mit einigen zusätzlichen Skalen in der schriftlichen Befragung – zugrunde gelegt (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Methoden und Stichproben der ersten Lehrkräfteerhebung im Kanton Thurgau

	Fragebogenerhebung		Interviews mit Expertinnen und Experten		Tätigkeitsbeobachtungen	
Adressantinnen und Adressaten	Alle Lehrkräfte und Schulleitungen		Kriteriengeleitet ausgewählte Lehrkräfte sowie Schulleiterinnen und Schulleiter		kriteriengeleitet ausgewählte Lehrkräfte	
Anzahl	Versandte Fragebögen	2883	Gruppeninterviews Lehrkräfte (Anzahl Gruppen à durchschnittlich 3 Personen)	27	Lehrkräfte: je 1 Arbeitstag bis zum Verlassen der Schule	17
	Ausgefüllte Fragebögen	1309	Einzelinterviews Schulleiterinnen und Schulleiter	9		

Von den 2883 versandten Fragebogen wurden 1309 (= 45.4%) retourniert. Eine Prüfung nach Alter, Geschlecht und Dienstalder ergibt, dass die Antwortenden hinsichtlich dieser Merkmale mit den insgesamt angeschriebenen Personen übereinstimmen.

4.2.2. Ausgewählte Ergebnisse der ersten Erhebung

Die Ergebnisse weichen von denen im Stadtkanton nicht grundsätzlich ab. Die höchsten Raten für emotionale Erschöpfung wurden mit 32% in der Primarschule gefunden, deutlich weniger im Kindergarten (25%) und in der integrierten Oberstufe (22%). Regelklassenlehrkräfte lieferten mit 31% deutlich mehr Hinweise auf emotionale Erschöpfung als Fachlehrkräfte (22%).

Einige Zusammenhänge zwischen Teilergebnissen der Untersuchung sind in Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 4: Zusammenhänge zwischen tätigkeitsbezogenen Merkmalen, emotionaler Erschöpfung, Arbeitsfreude und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (n = 1'269 Lehrkräfte des Kantons Thurgau) (aus: Ulich, Trachsler, Wülser & Inversini, 2003)

	Tätigkeitsspezifische Ressourcen		Organisationale Ressourcen		Soziale Ressourcen		Soziale Belastungen	Tätigkeitsspezifische Belastungen			
	Ganzheitlichkeit	Anforderungsvielfalt	Partizipationsmöglichkeiten	Anerkennung	Positives Sozialklima	Soziale Unterstützung Kollegen/Kolleginnen	Belastendes Sozialklima	Mengenmässige Überforderung	Inhaltliche Überforderung	Emotionale Dissonanz	Arbeitsunterbrechungen
Emotionale Erschöpfung	-.31	-.19	-.26	-.27	-.20	-.22	.35	.53	.49	.48	.35
Arbeitsfreude	.38	.37	.23	.33	.19	.18	-.20	-.23	-.27	-.31	-.12
Individuelle Selbstwirksamkeit	.40	.37	.23	.22	.15	.11	-.22	-.29	-.52	-.32	-.15
Kollektive Selbstwirksamkeit	.23	.15	.44	.34	.51	.49	-.39	-.14	-.17	-.14	-.13

Alle Korrelationen sind hochsignifikant $p < 0.001$

Positive Zusammenhänge zeigen sich zwischen Arbeitsfreude und den tätigkeitsimmanenten Ressourcen Ganzheitlichkeit und Anforderungsvielfalt sowie der sozialen Ressource Anerkennung. Bemerkenswert sind auch die positiven Korrelationen zwischen individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und den erwähnten Aufgabenmerkmalen Ganzheitlichkeit und Anforderungsvielfalt sowie die negative Korrelation zwischen individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und inhaltlicher Überforderung. Im Unterschied dazu korrelieren kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erkennbar positiv mit organisationalen und sozialen Ressourcen, negativ hingegen mit belastendem Sozialklima. Emotionale Erschöpfung schliesslich korreliert positiv mit tätigkeitspezifischen und sozialen Belastungen.

Zu den Vorschlägen für Verbesserungsmöglichkeiten gehören insbesondere

- die Klärung des Leistungsauftrags der Lehrkräfte;
- die vermehrte Einstellung unterstützender Fachleute wie Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, Psychologinnen und Psychologen;
- die Schaffung zusätzlicher Job-Sharing-Stellen;
- die systematische Junglehrerbetreuung;
- die Senkung der Klassengrössen;
- die Überprüfung der Ausbildungsschwerpunkte in Hinblick auf die heutige Unterrichts- und Schulrealität.

Nach Vorlage des Berichtes mit den Untersuchungsergebnissen (Ulich, Trachsler, Wülser & Inversini, 2003) wurde mit der Diskussion über die einzuleitenden Massnahmen begonnen.

4.2.3. Die zweite Erhebung – Methoden und ausgewählte Ergebnisse

Die zweite Lehrkräfteerhebung wurde im Jahr 2005 durchgeführt. In Tabelle 5 sind die hier einbezogenen Methoden und Stichproben zusammengefasst. Auf die Durchführung von Tätigkeitsbeobachtungen wurde verzichtet.

Tabelle 5: Methoden und Stichproben der zweiten Lehrkräfteerhebung im Kanton Thurgau

Adressatinnen und Adressaten	Alle Lehrkräfte und Schulleitungen		kriteriengeleitet ausgewählte Lehrkräfte sowie Schulleiterinnen und Schulleiter	
Anzahl	Versandte Fragebögen	3123	Gruppeninterviews Lehrkräfte (Anzahl Gruppen à durchschnittlich 3 Personen)	32
	Ausgefüllte Fragebögen	1449	Einzelinterviews Schulleiterinnen und Schulleiter	14

Von den 3123 versandten Fragebogen wurden 1449 (= 46.4 %) retourniert. Eine Prüfung nach Alter, Geschlecht und Dienstalter ergibt, dass die Antwortenden hinsichtlich dieser Merkmale mit den insgesamt angeschriebenen Personen übereinstimmen.

Einige Zusammenhänge zwischen Teilergebnissen der Untersuchung sind in Tabelle 6 zusammengefasst. Hier wird deutlich, dass die Ergebnisse der ersten und der zweiten Erhebung bezüglich der dargestellten Zusammenhänge weitgehend übereinstimmen.

Tabelle 6: Zusammenhänge zwischen tätigkeitsbezogenen Merkmalen, emotionaler Erschöpfung, Arbeitsfreude und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (n = 1449 Lehrkräfte des Kantons Thurgau) (aus: Trachsler, Ulich et al., 2005)

	Tätigkeitsspezifische Ressourcen		Organisationale Ressourcen		Soziale Ressourcen		Soziale Belastungen	Tätigkeitsspezifische Belastungen			
	Ganzheitlichkeit	Anforderungsvielfalt	Partizipationsmöglichkeiten	Anerkennung	Positives Sozialklima	Soziale Unterstützung Kollegen/Kolleginnen	Belastendes Sozialklima	Mengenmässige Überforderung	Inhaltliche Überforderung	Emotionale Dissonanz	Arbeitsunterbrechungen ⁺
Emotionale Erschöpfung	-.29***	-.19***	-.24***	-.36***	-.18***	-.14***	.35***	.53***	.48***	.42***	-.00
Arbeitsfreude	.38***	.37***	.26***	.39***	.25***	.23***	-.28***	-.26***	-.24***	-.34***	-.01
Individuelle Selbstwirksamkeit	.36***	.18***	.22***	.29***	.13***	.09**	-.22***	-.30***	-.55***	-.33***	-.02
Kollektive Selbstwirksamkeit	.19***	.08***	.44***	.34***	.45***	.41***	-.42***	-.13***	-.10***	-.27***	-.04

p < 0.01, *p < 0.001

⁺ Arbeitsunterbrechungen erfasst mit einem Item (keine Skala wie in der ersten Erhebung)

Da zwischen der ersten und der zweiten Erhebung in zahlreichen Schulen neu Schulleitungen eingeführt wurden, interessieren hier auch allfällige Auswirkungen. Von Interesse ist in diesem Zusammenhang z.B., dass bei Lehrkräften an Schulen mit Schulleitung die Belastungen 'wenig Feedback über meine Arbeit' und 'Schulstrukturen und Schulorganisation' unter den 15 bedeutendsten Belastungen nicht mehr genannt werden.

Erstmals untersucht wurden in der zweiten Erhebung auch Merkmale der prozeduralen Gerechtigkeit, die in Zusammenhang mit der im Kanton Thurgau gestarteten Bildungsoffensive eine bedeutende Rolle spielen könnte (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Wahrgenommene prozedurale Gerechtigkeit in Bezug auf das Verhalten von Schulaufsicht und Schulbehörden der Lehrkräfte insgesamt in Prozent (n = 1449 Lehrkräfte des Kantons Thurgau)

Schulaufsicht						
	trifft sehr zu	trifft ziemlich zu	trifft mittelmässig zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu	keine Angabe
Der Umgang mit den Lehrkräften ist durch Fairness gekennzeichnet	24	46	19	4	1	6
Der Umgang mit den Lehrkräften ist geprägt durch Ehrlichkeit und Offenheit	24	46	19	4	1	6
Die Schulaufsicht ist in ausreichendem Masse mit den Aufgaben und Problemen der Lehrkräfte vertraut	22	44	21	4	2	7
Die Schulaufsicht berücksichtigt bei ihrer Arbeit die Meinungen aller betroffenen Personen	20	36	23	10	4	7
Schulbehörden						
Der Umgang mit den Lehrkräften ist durch Fairness gekennzeichnet	16	41	28	10	4	1
Der Umgang mit den Lehrkräften ist geprägt durch Ehrlichkeit und Offenheit	13	35	31	14	6	1
Bei Entscheidungen werden die Meinungen aller betroffenen Personen berücksichtigt	7	29	33	18	11	2
Die Schulbehörden sind in ausreichendem Masse mit den Aufgaben und Problemen der Lehrkräfte vertraut *	7	28	32	23	9	1

* negativ formuliertes Item

4.2.4. Stichprobe für den Längsschnitt

Insgesamt haben 378 Personen bzw. 28.9 Prozent der 1309 an der ersten Fragebogenerhebung beteiligten Lehrkräfte auch bei der zweiten Erhebung den Fragebogen ausgefüllt. Das heisst auch, dass über 70 Prozent der an der ersten Erhebung beteiligten Lehrkräfte an der zweiten Fragebogenerhebung nicht teilgenommen haben. Zunächst wurde deshalb überprüft, ob sich diese Gruppe von denjenigen Personen unterscheidet, die sich an beiden Erhebungen beteiligt haben. Es könnte zum Beispiel sein, dass sich v.a. Personen nicht mehr beteiligt haben, die besonders hohen Belastungen ausgesetzt waren. Umgekehrt wäre es auch denkbar, dass Personen mit besonders guter Ressourcenausstattung den Sinn einer zweiten Erhebung nicht eingesehen haben. Die entsprechenden Mittelwertvergleiche zeigen allerdings kaum signifikante Unterschiede zwischen den

beiden Gruppen. Deshalb können wir davon ausgehen, dass nicht die Arbeitsbedingungen und deren Wirkungen zum ersten Erhebungszeitpunkt dazu veranlasst haben, den Fragebogen zum zweiten Erhebungszeitpunkt nicht auszufüllen. Dafür sind offenbar andere, uns nicht bekannte Gründe verantwortlich.

4.2.5. Ausgewählte Ergebnisse

Der Längsschnittvergleich zeigt nur wenige signifikante Unterschiede. Einige interessante Veränderungen sind in Tabelle 8 dargestellt.

Tabelle 8: Mittelwerte für Arbeitsbezogene Werte und Zufriedenheiten sowie darauf bezogene Defizite für diejenigen spezifischen Zufriedenheiten, die sich zwischen 2003 und 2005 signifikant verändert haben (Längsschnittstichprobe; n = 368-377) (aus: Trachsler, Ulich et al., 2005)

	Arbeitsbezogene Werte		Zufriedenheit		Defizite	
	2003	2005	2003	2005	2003	2005
Klarheit der Führung	4.16	4.31	3.29	3.43	0.87	0.88
Keine zu grosse Belastung und Beanspruchung	3.26	3.48	2.85	2.89	0.41	0.59
Autonomie über die eigene Zeit	4.23	4.34	3.98	3.95	0.25	0.39
Feedback über die eigene Leistung	4.03	3.97	3.20	3.39	0.83	0.58
gutes Verhältnis zu Arbeitskolleginnen und -kollegen	4.74	4.77	4.18	4.29	0.56	0.51
Möglichkeit neue Dinge zu Lernen	4.39	4.40	4.10	4.20	0.29	0.20
Interessante Aufgaben	4.60	4.65	4.32	4.41	0.28	0.24
Arbeit im Team	3.99	3.97	3.91	4.06	0.08	-0.09
Verantwortung bei der Arbeit – viel Verantwortung	3.85	3.91	4.19	4.30	-0.34	-0.39
Möglichkeit mit verschiedenartigen Kolleginnen und -kollegen zusammenzuarbeiten	3.48	3.43	3.83	4.02	-0.35	-0.59

4.3. Die Behördenstudie

Nach dem Vorliegen der Ergebnisse der ersten Lehrkräfteerhebung war beschlossen worden, eine gleichartige Untersuchung über Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen bei den Mitgliedern der Schulbehörden im Kanton Thurgau durchzuführen, mit einer Wiederholung nach Ablauf von zwei Jahren.

Die Verantwortung für die Durchführung dieser Untersuchung übernahm nunmehr die Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule Thurgau; Ernst Trachsler wurde mit der Projektleitung betraut. An der im Sommer 2004 durchgeführten Untersuchung beteiligten sich 524 Mitglieder von Schulbehörden im Kanton Thurgau. Bei einer Gesamtzahl von 889 Behördenmitgliedern entspricht dies einer Rücklaufquote von 59 Prozent.

4.3.1. Methodisches Vorgehen

Methoden und Inhalte der Analyse sind in Tabelle 9 zusammengefasst.

Tabelle 9: Analysemethoden und -inhalte der Behördenstudie im Kanton Thurgau (aus: Trachsler, Ulich, Inversini, Wülser & Dangel, 2005)

	Fragebogenerhebung	Experteninterviews mit Schulbehördenmitgliedern						
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> • Wertvorstellungen und Zufriedenheit bezüglich Arbeit in der Schulbehörde • Subjektives Erleben der Arbeit in der Schulbehörde: Arbeitsbedingungen, Anforderungen, Belastungen und Ressourcen • Allgemeine Belastungen durch die Arbeit in der Schulbehörde • Wahrgenommene Belohnungen im Schulbehördenamt • Fragen zu den kantonalen Behörden: wahrgenommene prozedurale Gerechtigkeit • Unterstützungssysteme • Erlebte Selbstwirksamkeit • Erlebte Beanspruchungen bei der Arbeit in der Schulbehörde • Aktuelles Befinden • Verhältnis Schulbehördentätigkeit und andere Lebensbereiche • Qualifikationen: eingeschätzte Wichtigkeit für die Schulbehörde und Vorhandensein in der Schulbehörde • Veränderungswünsche 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation • Arbeitsbedingungen, Anforderungen, Belastungen und Ressourcen • Auftrag • Kontakte und Vernetzungen • Autonomie • Lebensbereiche • Anforderungen an die Qualifikation • Weiterbildung • Reformprojekte und Entwicklungsstand • Strukturen • Veränderungsvermutungen und -wünsche 						
Adressatinnen/ Adressaten	alle Schulbehördenmitglieder des Kantons Thurgau	kriteriengeleitet ausgewählte Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Schulbehörden						
Anzahl	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">Versandte Fragebogen</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">889</td> </tr> <tr> <td>Ausgefüllte Fragebogen</td> <td style="text-align: center;">524</td> </tr> </table>	Versandte Fragebogen	889	Ausgefüllte Fragebogen	524	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">Einzelinterviews</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">35 (inkl. Interviews aus Vorstudie)</td> </tr> </table>	Einzelinterviews	35 (inkl. Interviews aus Vorstudie)
Versandte Fragebogen	889							
Ausgefüllte Fragebogen	524							
Einzelinterviews	35 (inkl. Interviews aus Vorstudie)							

4.3.2. Ausgewählte Ergebnisse

Sehr positiv bewertet wurden durchgängig, d.h. unabhängig vom Typ der Schulgemeinde und der Funktion innerhalb der Schulbehörde, das in der Arbeit enthaltene Qualifikationspotential und die Partizipationsmöglichkeiten. "Moderat positiv eingestuft werden die Ganzheitlichkeit der Aufgabe,

die Qualifikationsanforderungen sowie die Anforderungsvielfalt und der Entscheidungsspielraum" (Trachsler, Ulich, Inversini, Wülser & Dangel, 2005, S. 15).

Als Entlastung werden in erster Linie Ressourcensysteme wahrgenommen, die auf spezifisch fachlicher Ebene – z.B. durch psychologisches oder heilpädagogisches Wissen – Unterstützung anbieten (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Entlastung der Schulbehördenmitglieder durch Unterstützungssysteme in Prozent (n=524) (aus: Trachsler, Ulich, Inversini, Wülser & Dangel, 2005, S. 23)

	sehr stark entlastend	relativ stark entlastend	ein wenig entlastend	gar nicht entlastend	nicht vorhanden	vorhanden, aber noch nie genutzt	keine Angabe
Schulpflege/ Finanzen	26	38	16	4.5	0	8.5	7
Pädagogisch- Psychologischer Dienst	9	27.5	33.5	9	0	17	4
Schulische Heilpädagogik	13	30	21	7.5	15	10	3.5
Weiterbildungsangebot des AVK	3	15	48	12	0	17	5
Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst	4	20.5	33	10.5	0	27	5
Schulaufsicht	3	17.5	28	8	0	36	7.5
Schulberatung	4	12	29	6	0	42	7
Finanzberatung	2	14	25	12	0	41	6
Sozialamt / Fürsorge	2	7	26	17	0	42	6
Verband Thurgauer Schulgemeinden	1	6	31	16	0	42	5

Als stärkste Belastungen werden, unabhängig von der Funktion die folgenden drei genannt (vgl. Trachsler, Ulich, Inversini, Wülser & Dangel, 2005, S. 15):

- kantonale Schulentwicklungsprojekte,
- zeitliche Belastung,
- Abstimmung zwischen Erwerbstätigkeit und Schulbehördentätigkeit.

4.3.3. Handlungsfelder

Aufgrund der Ergebnisse wurden hier – wie auch in den anderen Untersuchungen – spezifische Handlungsfelder identifiziert. Von Interesse für die Schulentwicklung sind hier insbesondere die strategischen Perspektiven, die als Basis für die weitere Konkretisierung der Handlungsfelder bezeichnet werden können (vgl. Trachsler et al., 2005, S. 43). Dabei handelt es sich um

- Heterogenität und/oder Standardisierung,
- Milizsystem und/oder Professionalisierung,
- Autonomie und/oder Zentralisierung.

Welche der daraus resultierenden Handlungsfelder prioritär zu bearbeiten sind, wird nach dem Vorliegen der Ergebnisse der zweiten, für das Frühjahr 2007 geplanten, Erhebung einigermaßen sicher zu beurteilen sein.

4.4. Fazit

Arbeitspsychologische Forschung kann zur Schulentwicklung einen sinnvollen Beitrag leisten, sofern sie die Möglichkeit erhält, durch die systematische Analyse der Arbeitsbedingungen der beteiligten Personen eine Basis für die empirisch begründbare Erarbeitung von Maßnahmen zur Verbesserung ihrer Arbeitssituation zu schaffen. Zu den Voraussetzungen dafür gehören allerdings auch die professionelle Qualifikation und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit seitens der für die Schulentwicklung verantwortlichen Stellen. Beides war sowohl im Kanton Basel-Stadt als auch im Kanton Thurgau in hervorragender Weise gegeben.

Literatur

- Trachsler, E., Ulich, E., Inversini, S., Wülser, M. & Dangel, C. (2005). Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen in der Thurgauer Volksschule – Teilstudie Behörden. Frauenfeld: Amt für Volksschule und Kindergarten des Kantons Thurgau / Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau
- Trachsler, E., Ulich, E., Brüggli, S., Inversini, S., Nido, M. & Wülser, M. (2006). Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Thurgauer Volksschullehrkräfte. Ergebnisse der Analyse der zweiten Teilstudie. Frauenfeld: Amt für Volksschule und Kindergarten des Kantons Thurgau / Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau
- Ulich, E., Inversini, S. & Wülser, M. (2002). Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Lehrkräfte des Kantons Basel-Stadt. Basel: Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt.
- Ulich, E., Trachsler, E., Wülser, M. & Inversini, S. (2003). Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Thurgauer Volksschullehrkräfte angesichts der laufenden Bildungsoffensive. Frauenfeld: Amt für Volksschule und Kindergarten.

Die Reihe „Materialien zur Bildungsforschung“ der Pädagogischen Hochschule Thurgau wird fortgesetzt. Bisher sind erschienen:

- Nr. 1 Trachsler, E. (2004). Konsequenter Umbau der Schulaufsicht in der Schweiz. Schulautonomie und Qualitätssteuerung am Beispiel der Kantone Thurgau, Zürich und Aargau.
- Nr. 2 Trachsler, E. (2004). Der Einfluss von Schulleitungen auf das Weiterlernen von Lehrpersonen. Vier Koordinaten auf dem Weg zur Frage: Inwiefern gelingt es den Schulleitungen, das Weiterlernen der Lehrpersonen zu fördern?
- Nr. 3 Brosziewski, A. (2004). Die Pädagogische Hochschule Thurgau als Adresse (in) der Bildungspolitik.
- Nr. 4 Trachsler, E. (2004). Grundsätzliche Überlegungen zur Schülerbeurteilung und zur Schaffung neuer Zeugnisse – eine konstruktive Kritik.
- Nr. 5 Brosziewski, A. (2005). Bildungsqualität, statistische Depression und das Gedächtnis des Bildungssystems.
- Nr. 6 Trachsler, E. & Brosziewski, A. (2005). Schulentwicklung zwischen Konzepten und Konkretisierungen. Plenumsreferat anlässlich der „Akademie 2005 EDK-Ost“ vom 27. 5. 2005 in der Kartause Ittingen.
- Nr. 7 Morger, V. (Hrsg., 2007). Schule als Entwicklungsaufgabe. Referate anlässlich des Symposiums zum 65. Geburtstag von Ernst Trachsler vom 15. Juni 2006 an der PHTG.

