

Universitätslehrgang  
Professionalität im Lehrberuf (ProFiL)

# **Abschlussarbeit**

Entwicklung unter Druck

Pädagogische Akademien auf dem Weg zu Pädagogischen  
Hochschulen am Beispiel PA Feldkirch

Franz Ludescher

Betreuerin: Frau Prof. Dr. Gertraud Diem-Wille

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

Klagenfurt, August 2001

## **Abstract**

### **Aufgabe**

Aufgrund der Änderung des Schulorganisationsgesetzes (SchOG-Novelle 1999) trat im September 1999 das Bundesgesetz über die Studien an Akademien (Akademien Studiengesetz) in Kraft. Die erforderlichen organisations- und studienrechtlichen Regelungen an diesen hochschulischen Einrichtungen sind entsprechend den für Hochschulen oder Universitäten üblichen Standards auszuführen. Im Jahre 2007 sollte die Umstellung beendet sein.

### **Makroebene**

Mit dieser Gesetzesänderung reagiert die Bundesregierung auf internationale Beschlüsse der EU-Bildungsminister, die in der „Bologna-Deklaration“ und in den Nachfolge-Treffen in Salamanca und Prag unter anderem unterschrieben, dass die Ausbildung für Lehrer/innen verbessert, der Zugang zur Ausbildung erleichtert und die Ausbildungssysteme einer „weiteren“ Welt geöffnet werden müssen.

### **Steuerung**

Die Bundesregierung setzte eine Evaluierungs- und Planungskommission (PEK) ein, die ein Arbeitsprogramm bis 2007 zur Evaluierung und ein Konzept für die Umstrukturierung erstellen muss.

Kernaussagen wie - „Die Qualifikation des lehrenden Personals ist formal jener anderer hochschulischer Einrichtungen gleichwertig“, „Nicht jeder Studienort muss alle möglichen Studiengänge führen“, „Die Anforderungen an Qualität,..... legt eine geringere Anzahl von größeren Institutionen nahe“ – haben Ängste aller Betroffenen zur Folge.

Im Sinne einer Vorwärtsstrategie werden Arbeitsgruppen gebildet, um die Primäraufgaben zu erfüllen, nämlich den Forderungen der PEK gerecht zu werden und das „Überleben“ des Standortes zu sichern. Dabei hilft auch auf politischer Ebene die Gruppe „Lehrerbildung Vorarlberg“.

### **Mesoebene**

Übungsschulen sind organisatorisch, personell und räumlich mit der PA verbunden. Durch die Entwicklung der PA zur Pädagogischen Hochschule bekamen die Übungsschulen neue Aufgaben. Neben der Aufgabe, Praxisschule zu sein, müssen sie auch Modell- und Forschungsschulen werden. Somit wurde das Leitbild den Übungsschulen vorgegeben. An einem Pädagogischen Tag zu Beginn des Schuljahres 2000/2001 wurden Ziele und Indikatoren formuliert und schlussendlich ein Aktionsplan erarbeitet, der im Laufe des Schuljahres umgesetzt wurde.

### **Zukunftsperspektiven, Visionen**

Auf der Ebene der PA wird der Schwerpunkt der Entwicklungsarbeit sicherlich auf der Evaluierung der jetzigen Projekte und Ideen liegen und mehr Wert auf Koordination und Kommunikationsaustausch (auch mit der ÜS) gelegt werden müssen.

Die Kolleg/innen der ÜS werden weiterhin auf zwei Ebenen weiterarbeiten müssen: Einerseits dem Auftrag des Ministeriums, eine Praxis-, Modell-, und Forschungsschule zu sein, zu entsprechen, andererseits die Entwicklung zur HS mit wirtschaftlichem Schwerpunkt voranzutreiben.

Trotz aller Entwicklungsarbeit darf natürlich die Mikroebene der Lehrer- Schülerbeziehungen nicht außer Acht gelassen werden. Die Hauptaufgabe muss weiterhin dem eigentlichen Unterricht gelten.

## Inhaltsverzeichnis

### Entwicklung unter Druck

#### A. Bildungspolitische Strategien

1. Aufgabe	1
2. Herausforderung	1
3. Wer fordert?	2
3.1 Die Makroebene	2
3.1.1 Im Sog der Globalisierung	2
3.1.2 Europäische Gemeinschaft	2
3.1.2.1 Änderungen im Arbeitsleben	3
3.1.2.1 Gesellschaft, Demographie, Zuwanderung	3
3.1.2.2 Baldige Osterweiterung	3
3.1.2.3 Europäische Ziele	3
3.1.2.4 Ursachen für Megatrends	5
• 50er Jahre	5
• 60er und 70er Jahre	5
• 80er Jahre	5
• 90er Jahre	5
• das neue Jahrtausend	6
3.1.3 Die Bundesregierung	7
3.1.3.1 Auswirkungen auf PA	7
3.1.3.2 Steuerung von Bildungseinrichtungen	7
3.1.3.3 Mittel der Steuerung	8

#### B) Umstrukturierung

1. Maßnahmen auf nationaler und regionaler Ebene	8
1.1 auf Bundesebene	8
1.1.1 Arbeitstagung für AV- Erstellung von Leitbildern	8
1.1.2 PEK	9
1.1.2.1 Auftrag des Ministeriums	12
1.1.2.2 Mitglieder	13
1.1.2.3 Tätigkeitsbericht	13
• Kernaussagen	13
1.2 Umgang mit Existenzangst	14
1.2.1 Gründe für Existenzangst	14
1.2.2 Überlegungen aus psychoanalytischer Sicht	15
1.2.2.1 Psychosoziale Abwehrmechanismen	15
• Vermeidung des Risikos	15
• Leugnen des Risikos	15
1.2.2.2 Mittel der Gegensteuerung	16
• Verantwortung auf allen Ebenen	16
• Offener Umgang mit Fehlern	17
• Auseinandersetzung mit dem Risiko	18
• institutionalisierter Außenblick	18

1.3	Vorarlberger Landesregierung	19
1.3.1	Gründe	19
1.3.1.1	geopolitische	19
1.3.1.2	bildungspolitische	19
1.3.1.3	föderalistische	19
1.3.2	Arbeitsgruppe "Lehrerbildung in Vorarlberg"	19

### C) Von der Makroebene zu Mesoebene

1.	Koppelung der ÜS mit PA	20
2.	Theoretischer Exkurs	21
2.1	Zugänge zur Formulierung von Leitbildern	21
2.2	Kernprozess der Führung	22
2.3	Dramaturgie eines pädagogischen Tages	23
3.	Der Pädagogische Tag für die ÜS	24
3.1	Vorbereitung	24
3.2	Durchführung	25
3.2.1	Eröffnung	25
3.2.2	Einstiegsreferat	25
3.2.3	Formulieren der Ziele	27
3.2.4	Festlegen der Arbeitsformen	28
3.2.4.1	Exkurs: Das Wertequadrat nach F. Riemann	28
3.3	Arbeit in Gruppen	30
3.3.1	Entwicklungsstand und Ziele	30
3.3.2	Indikatoren formulieren	32
3.3.3	ergebnissichernde Auswertung	33
3.3.4	Ausblick und Schlussworte	34
3.4	Rückblick	34
3.4.1	Stimmung	34
3.4.2	Ergebnisse	35
3.4.2.1	Verschriftlichung	35
3.4.2.2	Beispiele und Auswertung	35
	• ÜS als Praxisschule	35
	• ÜS als Modellschule	36
	• ÜS als Forschungsschule	37
3.5	Bereits geplante Vorhaben für die Zukunft	39
3.6	Die Ungewissheit bleibt	39
4	Ein Blick über die Grenzen	39
4.1	Übungsschulen an Universitäten	40
4.2	Wissenschaftliche Unterstützung	41

### D) Reflexion

1.	Auslöser für Neuerungen	41
2.	Implementierung der Herausforderungen	42
2.1	Bundesweit	42
2.2	Involvierung des Lehrkörpers	42

2.3 schulinterne Ideenverbreitung	42
2.4 externe Beratung	43
2.5 Umwelten	43
2.5.1 System der Politik	43
2.5.2 System des Arbeitsmarktes	43
2.5.3 System der Eltern	44
2.5.4 System der Schüler/innen	44
3. Ziele und Visionen	45
4. Veränderung durch kollektive Lernprozesse	45
5. Vorschau	45
6. Literaturverzeichnis	48
7. Anhang	50

# Entwicklung unter Druck

## A) Bildungspolitische Strategien

### 1. Aufgabe

Im Bundesgesetz über die Studien an Akademien und über die Schaffung von Hochschulen für pädagogische Berufe (Akademien-Studiengesetz 1999 – AstG) steht geschrieben: Der Bund wird innerhalb von acht Jahren (bis 2007) hochschulische Einrichtungen für die Ausbildung der Pflichtschullehrer („Hochschule für pädagogische Berufe“) schaffen. An diesen Hochschulen sollen auch Angebote für die Ausbildung zum Lehrer in der Erwachsenenbildung und in anderen pädagogischen Aufgabenbereichen eingerichtet werden, soweit es nicht Aufgabe der Universitäten ist.

Wie steht diese Systemänderung des Bildungswesens im Zusammenhang mit internationalen Strömungen? Welche bildungspolitischen Strategien gibt es im weltweiten Vergleich?

### 2. Die Herausforderung

Die moderne Welt ist gekennzeichnet durch schnelle Änderungen, zunehmende Globalisierung und wachsende Komplexität im wirtschaftlichen und soziokulturellen Bereich. Die Änderungen spiegeln sich auch in den Zielen für die Schulsysteme wider. Die europäische Bevölkerung gehört heute zu den am besten ausgebildeten Menschen auf der Welt, was mit der hohen Qualität des europäischen Schulsystems zusammenhängt. Um jedoch wettbewerbsfähig zu bleiben, müssen die Ziele und Inhalte überprüft und modifiziert werden.

*Europe should become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion“ Report from the educational council to the European council.( 2001, S 4)*

W. Hutmacher fordert, dass die Bildungssysteme den neuen gesellschaftlichen Anforderungen angepasst werden sollen:

*Der Eindruck, dass die hergebrachte Schule den neuen Herausforderungen nicht gewachsen ist, steigt, während sich die Halbwertszeiten des wirksamen Wissens ständig verkürzen, die Koppelung zwischen Ausbildung und technisch-wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit sich auf individueller und kollektiver Ebene verstärkt, lebenslange Lernfähigkeit und Lernbereitschaft gerade in Zeiten der wirtschaftlichen Krise von jedem verlangt wird, zugleich aber der kulturelle Pluralismus durch innere Ausgrenzungen und durch die Immigration zunimmt und verstärkte Individualisierung die soziale Integration und Kohäsion zusätzlich bedroht.(Walo Hutmacher 1997, S 55)*

Wenn Hutmacher von der „Halbwertszeit“ des wirksamen Wissens spricht, so weist er auf die Gefahr des Veralterns von Wissen angesichts der neuen technischen Entwicklungen hin. Wir wollen nun der Frage nachgehen, inwieweit die Veränderung der Pädagogischen Akademien in Österreich den Forderungen einer Anpassung des Bildungssystems an neue gesellschaftliche Anforderungen entspricht.

### **3. Wer fordert und übt damit Druck aus?**

#### **3.1 Die Makroebene – die oberste Ebene der Steuerung.**

Bis zum Jahre 2007 sollten die Pädagogischen Akademien in Hochschulen für pädagogische Berufe umgewandelt werden. Dieser Wunsch kommt einerseits von der Bundesregierung in Österreich, andererseits entspricht diese Vorgabe den Wünschen der europäischen Kommission, die wiederum auf globale Entwicklungen reagiert.

##### **3.1.1 Im Sog der Globalisierung**

Die Welt wird wirtschaftlich und politisch polyzentrisch; neben der Atlantikachse zwischen Westeuropa und Nordamerika, die sich über lange Zeit als Zentrum behauptete, etabliert sich gegenwärtig eine mächtige Pazifikachse (Japan, Korea, Taiwan, Australien etc. ). Die Entwicklung Osteuropas und Russlands, die des Nahen Orients aber auch Chinas beschleunigen sich. Die gesamte wirtschaftliche aber auch politische Weltordnung ist im Umbruch. Es baut sich eine weltweite Kooperations- und Konkurrenzkonfiguration zwischen den Nationen und Unternehmen auf. Die Finanzmärkte und Kommunikationsnetze werden global. Wir haben objektiv gesehen einen globalen Arbeitsmarkt. Das spüren wir hauptsächlich durch die zunehmende Verlagerung von Produktionsstätten. Während niedrige Löhne andernorts gewisse Wirtschaftszweige aus den industriellen Ländern wegziehen, haben hohe Kompetenz und Ausbildung der Arbeitskräfte für andere Industriezweige eine starke Anziehungskraft. Wirtschafts- und Bildungspolitik werden in der globalen Konstellation noch enger miteinander verknüpft. Daher zählt die stetige Erweiterung des Bildungspotentials zu den wichtigsten Faktoren der Wettbewerbsfähigkeit.

Wirtschaftlich bedeutsam wird Wissen nach Auffassung der Ökonomen in dreifacher Hinsicht: Erstens erlaubt Wissen, vorhandene Produkte und Dienstleistungen zu verbessern. Zweitens stellt Wissen eine notwendige Voraussetzung dar, um neue Produkte und Dienstleistungen zu erzeugen und Drittens kann durch den Einsatz von Wissen wiederum neues Wissen hervorgebracht werden.

Es wäre zu einseitig, wollte man Wissen lediglich auf die wirtschaftlichen Funktionen begrenzen. „Mit der Individualisierung der Lebensverhältnisse und Biographien, der Neuorganisation der Verhältnisse zwischen den Geschlechtern, der Rücknahme klassischer sozialstaatlicher Wohlfahrtsfunktionen, ist Wissen ganz allgemein zu einer individuell bedeutsamen Ressource geworden“, meint K. Weber ( 2000, S 206)

##### **3.1.2 Die Europäische Gemeinschaft**

Beim Treffen der europäischen Bildungsminister im März 2000 in Lissabon wurde ein Bericht an den „European Council“ verfasst, in dem die Bildungsminister der EU konkrete Ziele für die Fortbildungs- und Ausbildungseinrichtungen formulierten.

Unter dem Titel „The concrete future objectives of education and training systems“ begründeten sie ihre Vorhaben in folgenden Punkten:

###### **3.1.2.1 Die Änderungen im Arbeitsleben**

Von den Arbeitnehmern und Managern werden immer neue Fähigkeiten verlangt. Immer mehr Menschen werden im Dienstleistungssektor eingesetzt werden, neue Fertigkeiten müssen erworben werden, Unternehmen werden ihre Mitarbeiter/innen zunehmend besser

ausbilden müssen. Lebenslanges Lernen wird Voraussetzung sein, um auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können. Diese Entwicklung sollte keine sozialen Schranken bilden, sondern sie beseitigen. Alle Bildungseinrichtungen müssen sich diesen Anforderungen stellen. Gemeinsame Ziele, Diskussionen über mögliche Lösungen und Austausch guter Erfahrungen sind brauchbare Instrumente, diesen gemeinsamen Herausforderungen zu begegnen.

### **3.1.2.2 Gesellschaft, Demographie und Zuwanderung**

Die Altersstruktur ändert sich. Der Anteil der älteren Menschen war noch nie so groß. Wir leben länger als je zuvor. Junge und ausgebildete Menschen werden rar. Dieser Trend hat folgende Änderungen in der Ausbildungslandschaft zur Folge:

- die Notwendigkeit, die Menschen für Weiterbildung zu ermutigen und
- die Notwendigkeit, den Menschen eine lebenslange Ausbildung zu ermöglichen.

Innerhalb der EU sind etwa die Hälfte der Lehrenden 40 Jahre und älter. 20% der Lehrenden werden in den nächsten zehn Jahren in den Ruhestand treten (in einigen Ländern sind es sogar zwischen 75% und 80%). Die Auswirkungen auf die Lehrer/innen Ausbildung ist enorm. Ein Teil der fehlenden Fachkräfte erhofft sich die EU durch Zuwanderung aus nicht EU-Ländern.

### **3.1.2.3 Baldige Osterweiterung**

Der Vertrag von Nizza sieht eine Erweiterung der EU vor. Dieses Vorhaben hat natürlich auch Auswirkungen auf die Bildungsziele und Bildungseinrichtungen innerhalb der EU.

### **3.1.2.4 Europäische Ziele**

Die Bildungsminister der EU Länder haben sich bei dem Treffen in Lissabon im März 2000 auf folgende Ziele geeinigt:

1. Erhöhung der Qualität und Effektivität der Ausbildung und der Ausbildungseinrichtungen in der EU
  - a) Die Ausbildung für Lehrer/innen und Ausbildungspersonal soll verbessert werden.  
*Upgrading the initial education and in-service training of teachers and trainees.*
  - b) Fertigkeiten für die Wissensgesellschaft sollten entwickelt werden.  
*Increasing literacy and numeracy,  
Updating the definition of basic skills,  
Maintaining the ability to learn.*
  - c) Jede Person soll Zugang zur Kommunikationstechnologie haben.  
*Equipping schools and learning centres,  
Involving teacher and trainers,  
Using networks and recourses.*
  - d) Die besten menschlichen und finanziellen Mittel sollten herangezogen werden.  
*Improving quality assurance.  
Ensuring efficient use of resources.*
2. Zugangserleichterungen zu allen Ausbildungseinrichtungen
  - a) Umgebung für offenes Lernen sollte geschaffen werden.  
*Facilitating access to lifelong learning is rightly seen as the most significant challenge by all Member States.*
  - b) Lernen sollte attraktiver gemacht werden.
  - c) Aktive Staatsbürgerschaft, gleiche Möglichkeiten und soziale Kohäsion sollte unterstützt werden.



### 3. Öffnung der Ausbildungseinrichtungen für eine „weitere Welt“.

- a) Die Verbindungen zur Welt der Arbeit, zur Forschung und zur Gesellschaft müssen gestärkt werden.
- b) Die Bedingungen für Unternehmensgründungen sollten entwickelt werden.  
*The need to create a friendly environment for starting and developing innovative businesses.*
- c) Fremdsprachen-Lernen sollte verbessert werden.
- d) Mobilität und Austauschmöglichkeiten sollten ausgebaut werden.
- e) Die europäische Zusammenarbeit sollte gestärkt werden.

Guy Haug und Christian Tauch fassten die europäischen Trends bezüglich der Lernstrukturen für die Höheren Schulen im „Follow-up Report“ für die Salamanca und Prag Konferenz wie folgt zusammen (2001):

- Widespread interest and support,
- Strong consensus on the core objectives of the process,
- Progress towards readable degree systems,
- Move towards more coherent degree structures,
- New Bachelor degrees: 3 to 4 years, diverse profiles,
- Postgraduate degrees: some additional coherence, but..
- Lessons from the experience with the new Bachelor-Master structures,
- Strong move towards ECTS-compatible credit systems,
- Quality assurance and accreditation: a need for more convergence.

Aus den oben angeführten *reports* ist ersichtlich, dass die Europäische Gemeinschaft einen starken Beitrag für Entwicklung und Änderung auf der Bildungsebene von allen Einrichtungen, die mit Ausbildung zu tun haben, verlangt.

*It requires that education and training systems can be adapted and developed so as to deliver the skills and competencies everyone needs in the knowledge society; to make lifelong learning attractive and rewarding; and to reach out everyone in society, however far from education and training they may consider themselves, with ways of developing their skills and making the best use of them.( Council of the European Union 2001; 16)*

Große Teile dieser Vereinbarungen wurden schon beim Treffen ein Jahr früher in Bologna (am 19.6. 1999) besprochen. Diese Bologna Deklaration, die von 29 europäischen Ländern gutgeheißen wurde, war eigentlich ein Aktionsplan für die Entwicklung der höheren Studien in Europa für die nächsten zehn Jahre. Damals wurden folgende Ziele festgehalten:

- Bessere Mobilität der Studierenden, Lehrenden, Forschenden und Verwaltungsangestellten,
- bessere Anstellungsmöglichkeiten für Absolventen,
- Steigerung der Attraktivität der höheren Bildung.

Alle diese Ziele sollten auf nationaler und internationaler Ebenen ermöglicht werden.

Vom 18. bis 19. Mai 2001 fand der Prager Gipfel für alle Bildungsminister statt. Sie verfassten ein Communiqué, in dem sie auf die Beschlüsse von Bologna eingingen und zusätzlich zu den verschiedenen Punkten Stellung nahmen.

Wie aus den bisherigen Ausführungen ersichtlich ist, liegt der wichtigste Antrieb der neuesten Entwicklungen auch im Bereich der Bildungspolitik im Prozess der Globalisierung der Märkte und der internationalen Beziehungen.

### **3.1.2.5 Wie haben sich die verschiedenen Trends in der Bildungspolitik entwickelt und was waren die Ursachen dafür?**

#### **Megatrends: Von der Input – zur Outputorientierung**

Der Glaube an die Notwendigkeit der Veränderung der Bildungssysteme und das Vertrauen in ihre Veränderbarkeit hat in allen industrialisierten Ländern seit dem Zweiten Weltkrieg erheblich zugenommen. Mit unterschiedlichem Tempo haben politische Maßnahmen überall zu einer starken Expansion der meist öffentlichen Bildungssysteme beigetragen.

##### ○ Die 50er Jahre

Unter dem Motto „Ausschöpfung der Talente“ sahen zukunftsorientierte Kreise der Wirtschaft und der Wissenschaft schon in den 50er Jahren die Entwicklung der Bildungssysteme unter dem Blickwinkel der Heranbildung eines guten Nachwuchses von Spezialisten in Industrie und Forschung. Die sozialdemokratischen Kräfte erhofften sich von der Bildung erhöhte individuelle Freiheit und soziale Gerechtigkeit. Alle Reformmaßnahmen zielten auf eine Verbesserung der Qualität des Gelernten. Die meistgebrauchten Hebel der Systemveränderung waren in dieser Zeit Bildungsplanung, Strukturreform (z.B. Gesamtschule) und Lehrplangestaltung. (vgl. Hutmacher 1997, S 52)

##### ○ Die 60er und 70er Jahre

Unter dem Motto „mehr Investition in die Bildung garantiert die Sicherheit der Zukunft“ stiegen die Ausgaben für Bildung rasant an. Der Schwerpunkt lag auf dem Input. Die Steigerung der Leistung wurde mit der Steigerung der eingesetzten Mittel verbunden. Von einem erhöhten Mitteleinsatz wurde automatisch mehr Leistung erwartet. (vgl. Hutmacher 1997, S 53)

##### ○ Die 80er Jahre

Die „realistische Wende“: Die 80er Jahre waren die Zeit der Ernüchterung, Desorientierung und Ungewissheit. Die Formel: mehr Mittel = mehr Leistung galt nicht mehr. Jedes Schuljahr kostete immer mehr, die soziale Chancengleichheit wurde dennoch nicht verwirklicht. Die Wirksamkeit der Schule wurde hinterfragt: Wie verhält sich der „Output“ im Verhältnis zu den Zielen? Die Qualität der Schule wurde am Grad ihrer Zielerreichung gemessen, an ihrem Output. Die Krise der öffentlichen Finanzen gesellte sich dazu. Die Frage der Effizienz der Bildungssysteme wurde immer lauter. Mit der Frage „How much education do we get for one dollar?“ brachte ein kalifornischer Politiker in der Mitte der 80er Jahre den Zusammenhang von Bildung und deren Finanzierbarkeit auf den Punkt.

Die Erfahrung aus den Zeiten der Bildungsexpansion zeigte auf, dass Strukturreformen und Lehrplanentwicklung notwendige, aber ungenügende Maßnahmen sind, um die Bildungssysteme der neuen gesellschaftlichen Konfiguration anzupassen. (vgl. Hutmacher 1997, S 54 - 55)

##### ○ Die 90er Jahre

Entwicklung und permanente Reform werden mehr und mehr als integrierte Bestandteile der Bildungssysteme und Bildungspolitik betrachtet. Aber der Blickwinkel verändert die allgemeine Strategie. Die Hebel werden vermehrt bei jenen Merkmalen der Bildungssysteme

angesetzt, die während der Bildungsexpansion konstant geblieben waren, nämlich bei der Institution und der Organisation, d.h. auch bei den Steuerungsmechanismen. Die Strategie der Systemveränderung legt fast alles Gewicht auf die Veränderung der Organisation des Systems, mehr als auf Lehrpläne oder Schulstrukturen.

○ Zu Beginn des neuen Jahrtausends

Neben dem Wunsch, das System zu ändern, gewinnt vermehrt der Aspekt der Professionalisierung an Bedeutung, was natürlich auch strukturelle Änderungen mit sich bringt. So schlagen Schratz und Wieser in ihrem Referat „Strukturelle Erfordernisse einer professionalisierten Lehrer/innen/bildung während der Internationalen Tagung zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im September 2000 in Innsbruck eine professionelle Lehrer/innen/bildung vor, denn sie.....

- biete Möglichkeiten zur Selbsterfahrung im Hinblick auf berufliche Eignung und Neigung, Identitäts- und Kompetenzentwicklung, (z.B. sieht die Uni Innsbruck für die Studierenden des 1. Semesters in der Eingangsstufe 2 Wochen Schulpraxis in den 1. Semesterferienferien vor, in denen sie Daten erheben, reflektieren und interpretieren müssen);
- schaffe Anlässe für das Ineinander von Theorie und Praxis, für das Üben von Iterativität, für die Reflexion von Praxis,
- sei einem Wissenschaftsverständnis verpflichtet, das forschendes Lernen fordert und fördert, (beobachten, Daten sammeln, reflektieren, intervenieren, Schlüsse ziehen,...)
- richte das Studium an berufsrelevanten Handlungskompetenzen aus, vermeide das unverbundene Nebeneinander von Fächern bzw. Fachbereichen; (Es ist z.B. geplant, dass die Studierenden ein Portfolio erstellen müssen in dem sie nachweisen, dass sie über eine Reflexionskompetenz, Methodenkompetenz, Kompetenz für forschendes Lernen, außerschulische Praxiserfahrung...verfügen);
- Sorge für eine berufsbezogene Fachwissenschaft und werte die Fachdidaktik auf,
- habe die berufsbiographische Perspektive (das Professionalitätskontinuum) im Blick, (Selbsterziehung, Selbstmanagement, Disziplinierung des „Über-Ichs“, auch Perspektiven meiner Selbstwerdung.);
- sensibilisiere und befähige für die Ausgestaltung der vielfältigen Lehrerrollen, (Wissensvermittler, Beziehungsarbeiter, Coach, Facilitator, Schulentwickler, Bildungsmanager,...);
- fordere und fördere kooperative Fähigkeiten (z.B. Teamarbeit) als durchgehendes Prinzip – auch in Prüfungsordnungen;
- gewähre die zur Arbeit an komplexen Aufgaben notwendige Autonomie, fordere aber auch Rechenschaftslegung, (Freiheit des Lernens, Lehrfreiheit, Gestaltungsfreiheit der Institution);
- erarbeite gemeinsame Leitbilder und Qualitätsstandards, (Visionskraft auch für die eigene Arbeit);
- evaluiere – intern wie extern – Produkte und Prozesse des Lernens, Lehrens und Forschens und nütze die Erkenntnisse daraus für Weiterentwicklungen;
- bemühe sich um gesellschaftliche Anerkennung durch Präsenz in der Öffentlichkeit und Imagepflege.

Wie reagiert nun die Bundesregierung auf diese Trends?

### 3.1.3 Die Bundesregierung

#### 3.1.3.1 Auswirkungen auf die PA - Planung hochschulischer Einrichtungen

In einem Auszug aus dem Bundesgesetz werden die Grundlinien der Studien an Akademien dargelegt, die durch die Schaffung von Hochschulen für pädagogische Berufe (Akademien-Studiengesetz 1999 – AstG) ermöglicht werden sollen:

„Der Bund wird innerhalb von acht Jahren hochschulische Einrichtungen für die Ausbildung der Pflichtschullehrer („Hochschule für pädagogische Berufe“) schaffen. An diesen Hochschulen sollen auch Angebote für die Ausbildung zum Lehrer in der Erwachsenenbildung und in anderen pädagogischen Aufgabenbereichen eingerichtet werden, soweit es nicht Aufgabe der Universitäten ist. Die erforderlichen organisations- und studienrechtlichen Regelungen an diesen hochschulischen Einrichtungen sind entsprechend den für Hochschulen oder Universitäten üblichen Standards auszuführen.

Das Zusammenwirken von Forschung und Lehre ist sicherzustellen. Die Studienabschlüsse an diesen hochschulischen Einrichtungen sind akademische Grade. Im Falle der Einführung eines dreigliedrigen Studiensystems an Universitäten ist darauf zu achten, dass die Studienabschlüsse mit diesem System kompatibler akademische Grade sind.

Auf die besondere Situation der Kirche und Religionsgemeinschaften ist bedacht zu nehmen. Die Beziehungen zur universitären Lehrerausbildung sind so zu gestalten, dass Synergien erzielt werden.

Die gesamte Neugestaltung wird unter besonderer Beachtung der Grundsätze der Zweckmäßigkeit, Sparsamkeit, Wirtschaftlichkeit und zumindest einer Kostenneutralität erfolgen.“

Es ist zu fragen, ob die gesetzlichen neuen Rahmenbedingungen der Ausbildung der Pflichtschullehrer/innen und Erwachsenenbildner/innen den Steuerungsaufgaben entspricht.

#### 3.1.3.2 Wie kann das Bildungssystem gesteuert werden?

„*Steuern ist die absichtsvolle und gezielte Beeinflussung anderer – Individuen, Organisationen, Systeme, um sie zu einem bestimmten Verhalten zu bewegen*“ (Weber 2000; S 202)

Wie kann jedoch die Organisation eines Systems, das so groß wie das Bildungssystem ist, gesteuert und verändert werden. Das besoldete Personal der Bildungssysteme macht in den europäischen Ländern zwischen vier und sieben Prozent der Erwerbstätigen aus. Bildung ist in jedem Land und in jeder Region ein ansehnlicher Industriezweig, der zwischen 20 und 25 Prozent der Gesamtbevölkerung als Lehrende, Schüler und Schülerinnen, Lehrlinge oder Studenten „beschäftigt“.

„Systeme dieser Größenordnung steuert man nicht wie Fahrräder, weder auf der Makroebene des Bildungssystems, noch auf der Mesoebene der Schule. Die Metapher des Mega-Tankers wäre wohl besser am Platz. Die Trägheitsmomente sind enorm, Anlauf- und Bremszeiten sind lange, Kursänderungen schwerfällig“, meint Hutmacher. (1997, S 68)

Das Management der modernen Großunternehmen haben zusehends vom tayloristischen Modell der Massenorganisation Abstand genommen und die Arbeitsteilung in relativ kleine, flexible „teams“, funktionale Einheiten oder „profit centres“ organisiert.

Von einem einfachen Übertragen vom Unternehmensmanagement ins Schulmanagement kann natürlich keine Rede sein.

Angeregt von der Organisation in flexiblen Teams wurde auch ein relativ kleines Team für die Evaluierungs- und Planungskommission geschaffen, das gemäß Gesetzauftrag bis 2007 die Aufgabe hat, die Pflichtschullehrerausbildung im Hinblick auf deren Weiterentwicklung zu evaluieren. Es soll auch Konzepte erstellen, die hochschulische Einrichtungen für die Ausbildung von Pflichtschullehrer/innen schaffen soll.

### **3.1.3.3 Mit welchen Mitteln wird das Bildungssystem gesteuert?**

Als traditionelle Mittel der Steuerung im Bildungswesen gelten Zielsetzungen und Regeln sowie Finanzen. Die zuständigen Verantwortlichen des Steuerungsprozesses kombinieren je nach Kompetenzbereich und nach Besonderheiten des anstehenden Problems verschiedene Steuerungsmittel, die sie gleichzeitig oder nacheinander einsetzen können. Die Steuerungsmittel wurden erweitert. Auch die Organisation und das Wissen sind zu wichtigen Steuerungsmitteln geworden. Wissen war zwar immer schon eine wichtige Steuerungsressource. Sein Potential entfaltet es aber vor allem angesichts der Expansion der Produktion von Wissen, seiner einfachen Kommunizierbarkeit sowie seiner immer intensiveren Nutzung, meint Weber(2000, S 202)

Wichtige Ziele wurden im Akademien-Studiengesetz 1999 – AstG festgehalten und somit von der Bundesregierung vorgegeben.

Durch die Auflage, dass die Neugestaltung unter besonderer Beachtung der Grundsätze der Zweckmäßigkeit, Sparsamkeit, Wirtschaftlichkeit und zumindest einer Kostenneutralität zu erfolgen hat, werden die Finanzen sehr stark als Steuerungsmittel eingesetzt. Interessant sind diese Steuerungsmittel im Hinblick auf die Einrichtung von Organisationen zur Umstrukturierung der PädAks in Hochschulen für pädagogische Berufe.

Die Umsetzung dieser Umstrukturierung der Pädagogischen Akademien liegt im Aufgabenbereich des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Die Forderungen des Ministeriums sind im Bundesgesetz über die Studien an Akademien festgehalten.

Wie wird nun die gesamte Umstrukturierung unter besonderer Beachtung der Steuermechanismen (Synergieeffekte durch Kooperation mit Universitäten, Grundsatz der Zweckmäßigkeit, Sparsamkeit, Wirtschaftlichkeit und zumindest Kostenneutralität) neugestaltet? Wie wirken die globalen Vorgaben auf die Umstrukturierung der Pädagogischen Akademien?

## **B) UMSTRUKTURIERUNG**

### **1. Maßnahmen auf nationaler und regionaler Ebene**

#### **1.1 Auf Bundesebene**

Auf Grund der Änderung des Schulorganisationsgesetzes (SchOG-Novelle 1999) trat im September 1999 das Bundesgesetz über die Studien an Akademien (Akademien-Studiengesetz) in Kraft. Auf der Grundlage einer gesonderten Akademien – Studienordnung (AstO vom 1. Jänner 2000), konnten die im Akademien-Studiengesetz (AstG) erfassten 51 Institutionen mit der endgültigen Umsetzung des „Bundesgesetzes über die Studien an Akademien und über die Schaffung von Hochschulen für pädagogische Berufe“ beginnen. Im Schuljahr 1999/2000 haben alle AstG-Akademien erstmals Studienkommissionen gewählt

bzw. eingerichtet. Am Ende dieses Berichtjahres lagen dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 139 autonome Studienpläne für Diplomstudien und noch eine größere Zahl an Studienplänen für unterschiedliche Akademielehrgänge vor. Das in der ersten Phase wesentlichste und am raschesten wirksame Element der Neuordnung im Bereich der lehrerbildenden Akademien war somit die erstmalige Erstellung von autonomen Studienplänen für die Erstausbildung (Diplomstudien) bzw. für die Aufbaustudien (zur Erweiterung bestehender Lehramtsqualifikationen) von Pflichtschullehrer/innen. Mit dieser umfangreichen Umsetzarbeit haben die neu geschaffenen Studienkommissionen der AstG-Akademien einen wichtigen Beitrag geleistet. Nun wird es ihre Aufgabe sein, die weiteren Funktionen (Beratung über organisatorische und pädagogische Fragen der Akademien sowie über Maßnahmen der Qualitätssicherung) mit dem gleichen Engagement für ihre Entwicklung wahr zu nehmen. Neben den in den einzelnen Akademien gewählten Studienkommissionen waren noch viele Vertreter an mehreren „Fronten“ tätig, um den Zielsetzungen des Ministeriums gerecht zu werden.

### **1.1.1 Arbeitstagungen der Abteilungsvorstände der Pädagogischen Akademien zur Erstellung von Leitbildern**

Am 18. und 19. Jänner 2000 gab es ein Treffen der Abteilungsvorstände für Studiengänge der Pädagogischen Akademien in Wien, das von der AFQM- Austrian Foundation for quality management – geleitet wurde. Aufgabe des Workshops war es, ein Leitbild zu erstellen.

In drei getrennten Gruppen wurde versucht, ein Leitbild zu erstellen. Dieses Leitbild soll Orientierung im Denken und Handeln geben, sowie Motivation und Leistung positiv beeinflussen. Dabei muss es die wesentlichen Interessenspartner ansprechen (vor allem die Mitarbeiter, Kunden, Eigentümer).

Aufgrund vorgegebener Fragen wurden folgende Ergebnisse bei der Tagung erzielt:

#### **Wer sind unsere Interessenspartner? Welche Erwartungen haben sie an uns?**

Auf diese Frage wurde von den Arbeitsgruppen folgende Beschreibungen erstellt:

##### Kunden - Studierende

- Exzellente Ausbildung: fachlich –persönlich – sozial – pädagogisch..,
- anerkannte Qualifikation für pädagogische Berufsfelder,
- Zukunftsorientierung,
- Persönlichkeitsbildung/-entwicklung,
- Eigenverantwortung,
- Freiräume für selbstgestaltetes Arbeiten,
- Kurzes Studium,
- Praxisorientierung,
- Koordination zusätzlich mit außerschulischen Institutionen.

##### Berufswelt

- Breite Einsetzbarkeit und –bereitschaft,
- geografisch mobil und flexibel,
- Umgangsformen, Höflichkeit, Freundlichkeit,....,
- Psychische Stabilität,
- Reife Persönlichkeiten,
- Mitarbeit in den sozio-kulturellen Angeboten der Kommune,

- Innovative und innovationsbereite Lehrer,
- Fremdsprachenkundig,
- Qualitätssicherung, Sicherheitsentwicklung.

#### Mitarbeiter (pädagogische, nicht pädagogische)

- pädagogische Freiräume für Forschung / Lehre und notwendige Ressourcen,
- angenehmes Betriebsklima,
- adäquate Honorierung,
- Transparenz der Informationen (Kommunikation) und bei Entscheidungen,
- Klare Zuständigkeiten,
- Aufstiegsmöglichkeiten,
- Ausbildungsadäquate Verwendung (gemäß Ausbildung, Interessen),
- Anerkennung von Arbeit und Leistung, Wertschätzung,
- Verständnis für organisatorische Notwendigkeiten,
- Arbeitsräume, Infrastruktur.

#### Eigentümer (BMUKA, Schulerhalter, Schulbehörden,...)

- Sparsamkeit,
- Sinnvolle Ressourcenverwendung,
- Kostenneutralität bei Veränderungen,
- Recht- und Gesetzeskundigkeit hochwertig ausgebildeter Abgänger,
- Dankbarkeit und devoter Umgang mit der Obrigkeit,
- Qualität,
- Erfüllung gesetzlicher Auflagen,
- Öffentlichkeitsarbeiten,
- Werthaltung.

#### Lieferanten (Zubringerschulen, aus der Wirtschaft)

- Information über Anforderungen,
- Feedback über eigene Absolventen,
- Info über andere pädagogische Berufsfelder – Umstiegsmöglichkeiten,
- Anerkennung, Diskretion.

#### Gesellschaft

- Experten für Erziehung und Unterricht,
- Wissens- und Menschenbildung,
- Berufsqualifikationen,
- Erkennen und Ausgleich von Erziehungsdefiziten des Elternhauses,
- Ausbildung der zukünftigen Lehrer als Vorbild,
- Persönlichkeiten.

#### **Was sind unsere kritischen Erfolgsfaktoren? (KEF)**

Sie sind in der Regel die „kaufentscheidenden“ Faktoren. Sie sind die Stärken und Qualitäten einer Organisation, um am „Markt“ erfolgreich bestehen und die Kundenerwartungen dauerhaft erfüllen zu können. Beispiele aus der Wirtschaft: Qualität der Produkte und Dienstleistungen, Angebot, Zusatzqualifikationen, Standort, Lieferzeit, Preis, Erreichbarkeit,...

Beispiele kritischer Erfolgsfaktoren für eine Schulen wären zum Beispiel: Zukunftsorientierte Ausbildung, Zusatzqualifikationen; „Marktwert“ des Abschlusses, , Praxisorientierter Lehrkörper, gelebtes Schulprofil, gelebte Partnerschaft mit der Wirtschaft, Schulklima oder der Standort (Verkehrsverbindungen)

Welche Stärken müssen wir haben, um attraktiver zu sein?

Genannt wurden folgende Faktoren:

- Leichte Erreichbarkeit,
- günstige Wohnmöglichkeiten für Studierende,
- Freizeitangebote,
- gute Infrastruktur: Mensa, Parkplatz, Bibliothek,..
- angenehmes, studierfreundliches Ambiente,
- Unternehmenskultur,
- Auslandskontakte/ - aufenthalte,
- hochqualifizierte Gastreferenten / Lehrkräfte,
- Zugang zu neuen Medien,
- innovative Unterrichtsmethoden,
- solide Basisqualifikationen,
- Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung vor Ort,
- attraktive, bedarfsorientierte Zusatzangebote / Qualifikationen,
- Studienangebot im Hinblick auf andere Berufsfelder,
- individuelle Wertschätzung,
- persönlicher Kontakt in der Betreuung,
- offener Zugang zur Schulpraxis,
- hoher Selbsterfahrungsanteil,
- Modularisierung (ECIS) – Anerkennung in Österreich und EU usw.,
- transparente Organisationsphilosophie (klares Leitbild).

**Welche Ziele haben wir gesetzt?**

Was soll erreicht werden?

*Beim Definieren der Ziele und Strategien ist zu beachten, dass sie den wesentlichen Interessenspartnern (Kunden, Mitarbeiter, Eigentümer...) einen Nutzen (Mehrwert) bringen. (AFQM Unterlagen S3)*

- Einführung von Fernstudien,
- Pädagogisches Zentrum für Erwachsenenbildung,.. in Richtung Volksbildung,
- Spezielle Schwerpunktsetzung: Sonderpädagogik, Berufsorientierung, Sport, Musik, Sprachen, Freizeit,..
- Anerkennung der Wirtschaft,
- permanente Weiterbildung der Lehrenden,
- sozial kompetente Lehrer,
- reflexionsfähige Lehrer,
- fachkompetente Lehrer,
- Europäische Dimension,
- Student als Partner,
- Orientierung an Praxis,
- Angebot neuer Technologien,
- Möglichkeiten persönlicher Entwicklungen in den Bereichen
  - o kommunikative Kompetenz
  - o Konfliktbearbeitung
  - o Teamarbeit.

**Welche Visionen haben wir?**

*Visionen sind Formulierungen einer Organisation, wie sie sein möchte (AFQ S 5)*

- Kompetenzvermittlung zu breiter Einsetzbarkeit,
- gefestigte Persönlichkeiten im beruflichen und gesellschaftlichen Leben akzeptieren,
- flexibles Reagieren der Mitarbeiter auf tatsächliche Studienbedürfnisse,



- studienfreundliches Ambiente und Umfeld,
- sich ständig fortbildende Dozenten als Garantie für hochwertige Ausbildung,
- pädagogische Expert/innen,
- eine in Österreich ausgebildeter international anerkannter und geschätzter „Wunder-Wurri“,
- „Wir bilden Pädagogen für Europa und die Zukunft aus“.

### **Welche Werthaltungen wollen wir berücksichtigen?**

*Werte sind die Übereinkünfte und Erwartungen, die das Verhalten der Mitarbeiter der Organisation beschreiben und auf denen alle Beziehungen in und mit der Organisation beruhen. (AFQM – S 5)*

- Wir stellen uns den Aufgaben der Zukunft und bilden uns entsprechend weiter.
- Wir orientieren uns an ethischen (christlichen) Prinzipien.
- Wir respektieren Individualität, Kritikfähigkeiten und Eigenverantwortlichkeit.
- Wir übernehmen Verantwortung für die Umwelt.
- Wir leben ein Klima gegenseitiger Wertschätzung und des Vertrauens.
- Wir gehen überlegt und sorgsam mit den uns anvertrauten Ressourcen um.
- Teamarbeit und Kooperation sind eine wichtige Basis für unsere Arbeit.
- Wir bauen auf Experimentierfähigkeit und Innovationsbereitschaft.
- Wir fördern die individuellen Begabungen.

Die Arbeitstagung „Qualitätsmanagement/Leitbild erstellen“ brachte bestimmt interessante und brauchbare Impulse für die Erstellung eines Leitbildes jeder PA. Die Ansätze der Überlegungen kommen offensichtlich aus der Wirtschaft. Die Begriffe wie „Kunden, kaufentscheidende Faktoren, Qualität der Produkte, Lieferzeit, Lieferanten, Mehrwert usw.“ deuten daraufhin. Dennoch können wirtschaftsspezifische Überlegungen sicher auch für Organisationen wie PAs herangezogen werden.

Jedoch ist jede Organisation einmalig und muss ihr Leitbild selbst „erringen“. Es ist nun Aufgabe der Studienkommissionen an den jeweiligen Standorten, ein PA-eigenes Leitbild zu erstellen. Ihre Aufgabe wird es nun sein, neben den Zielen auch Strategien zu beachten, um sicherzustellen, dass diese Ziele auch erreicht werden können. Ziel müsste dann ein Aktionsplan sein, in dem die Tätigkeiten (was?), die Verantwortlichen (wer?), die Beteiligten (mit wem?), die Termine (wann?) und die Erfolgskontrolle (Wie prüfen wir es?) aufgelistet werden.

Zur Unterstützung der Aktivitäten der PA zur Umstrukturierung wurde vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur gem. §2 des Akademien-Studiengesetzes eine Evaluierungs- und Planungskommission zur Seite gestellt.

## **1.1.2 Die Evaluierungs- und Planungskommission – PEK**

### **1.1.2.1 Auftrag des Ministeriums**

Zur Evaluierung der derzeitigen Pflichtschullehrerausbildung im Hinblick auf deren Weiterentwicklung und zur ehestmöglichen Erstellung eines Konzeptes bezüglich der Schaffung hochschulischer Einrichtungen für die Ausbildung der Pflichtschullehrer („Hochschule für pädagogische Berufe“) wird beim Bundesminister für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten eine Evaluierungs- und Planungskommission eingerichtet.

### 1.1.2.2 Mitglieder

Vier Mitglieder werden von der Bundesministerin für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, vier vom Bundesminister für Wirtschaft und Verkehr bestellt. Im Jänner 2000 wurde zur Konstituierung der PEK Dr. Johannes Riedl (Präsident des Landesschulrates für OÖ) vom BMUK zum Vorsitzenden und vom BMWV Univ. Prof. Dr. Herbert Altrichter zum Stellvertreter gewählt.

Die PEK besteht außerdem aus Univ.-Prof. Dr. Ines Maria Breinbauer (Universität Wien; Erziehungswissenschaft), Univ.-Prof. Dr. Helga Spiegel (PädAk Feldkirch), Mag. Peter Korecky (Gewerkschaft, Spezialist für Finanzierungs- und Bezügefragen), Dr. Elisabeth Persy (Uni Wien, Lehrauftrag am Institut für schulpr. Ausbildung), Prof. Mag. Wolfgang Weissengruber (Zentralausschuss für Bundeslehrer and Akademien und Instituten) und Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Isedore Wieser (Uni Innsbruck, Institut für Lehrer/innenbildung)

Betrachtet man die Mitglieder dieser Kommission unter dem Aspekt ihrer Primäraufgaben, so sind hier Vertreter/innen des Landeschulrates, der Pädagogik und Psychologie, der Erziehungswissenschaft, der Unterrichtenden an PädAks, der Gewerkschaft, der schulpraktischen Ausbildung, des Zentralausschusses und der Lehrer/innen/bildung an Universitäten bestellt.

Bei der Zusammensetzung dieses Gremiums wurde bewusst der Faktor „Wissen“ als Steuerungsmittel eingesetzt. Wer viel weiß, hat persönlich oder institutionell mehr Handlungschancen. Diese Experten können ihr Wissen über Erziehungswissenschaft, Finanzierungsmöglichkeiten, Praxisbezug, Interessen der Lehrenden, universitäre Ausbildung usw. einbringen und somit einen Entwicklungsprozess von verschiedenen Seiten beleuchten und analysieren.

### 1.1.2.3 Tätigkeitsbericht

Die PEK hat jährlich einen Tätigkeitsbericht zu erstellen, der von der Bundesministerin für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten dem Nationalrat vorgelegt wird. Aus diesem Bericht werden die wichtigsten Aussagen zitiert:

- Kernaussagen

- (1) Die Pflichtschullehrerbildung soll in tertiären Institutionen stattfinden. Das derzeit gültige Fachhochschulstudiengesetz ist dafür als Mantel nicht geeignet.
- (2) Die Hochschulen für pädagogische Berufe bieten Studien an, die auf den Lehrberuf oder andere pädagogische und soziale Berufe vorbereiten.
- (3) Die Hochschulen für pädagogische Berufe nehmen im Sinn des Professionalisierungskontinuums Aufgaben der Aus-, Fort- und Weiterbildung verknüpft wahr.
- (4) Für die Professionalisierung in den einschlägigen Berufsfeldern werden Studiengänge eingerichtet.
- (5) Ein wesentliches Charakteristikum dieser Studiengänge ist es, dass wissenschaftliche und praktische Bildungselemente auf einander bezogen und integriert werden.
- (6) Die Bologna Deklaration und ihre Weiterentwicklung ist für die Entwicklung der Hochschulen für pädagogische Berufe zu beachten. Das schließt auch die Graduierung ein.
- (7) Qualifikation des lehrenden Personals:
  - formal jener anderer hochschulischer Einrichtungen gleichwertig,
  - inhaltlich den spezifischen Anforderungen der Bildungsaufgabe angemessen (z.B. Praxisqualifikationen in den entsprechenden pädagogischen Berufen).
- (8) Die einzelnen Standorte können verschiedene Konzepte ihrer inneren Organisation entwickeln. Nicht jeder Studienort muss alle möglichen Studiengänge führen.

- (9) Das Akademien-Studiengesetz verpflichtet zur Kooperation der Hochschulen für pädagogische Berufe untereinander und mit der universitären Lehrerbildung.
- (10) Die Anforderungen an Qualität, die Vielfalt der Lehrmeinungen und die erforderliche Forschungsunterstützung legt eine geringere Anzahl von – in der Regel größeren Institutionen – nahe.

## **1.2 Existenzangst – Wie gehen wir damit um?**

### **1.2.1 Gründe für die Existenzangst**

#### **Reduktion der Institutionen – Ausgliederung von Studiengängen – Qualifikation der Unterrichtenden**

Diese zehn Punkte der Kernaussagen der PEK bergen sehr viel „Zündstoff“ für alle Pädagogischen Akademien.

Vor allem Punkt (10), der eine geringere Anzahl an Institutionen nahe legt, birgt in sich Existenzängste für die Lehrenden an den PA. Von den 14 Pädagogischen Akademien sollen nur 7 als „Hochschulen für pädagogische Berufe“ weiterbestehen. Diese Zahlen werden auf der Gerüchteebene besprochen, werden aber offiziell nicht bestätigt. Es existiert ein ungutes Gefühl, nicht mehr berücksichtigt zu werden. Diese „Informationspolitik“ verstärkt die Ängste, den Arbeitsplatz zu verlieren, da die eigene PA nicht mehr berücksichtigt werden könnte.

Es werden Synergien und Einsparungen gesucht. Im Studienjahr 1999/2000 gab es in Österreich 14 Pädagogische Akademien (PA) mit insgesamt 10 507 Studierenden, 5 Berufspädagogische Akademien (BPA) mit 1296 Studierenden, 9 Religionspädagogische Akademien (RPA) mit 1155 Studierenden, 12 Pädagogische Institute und 10 Religionspädagogische Institute. Alle diese 51 Institute werden im Akademien-Studiengesetz (AstG) berücksichtigt.

Die Kernaussage (8), dass nicht jeder Standort alle möglichen Studiengänge führen muss, veranlasst zur Frage „Was bleibt uns noch erhalten?“. Eine Überlegung, die immer wieder laut gedacht wird ist zum Beispiel jene, dass zwar der Volksschulbereich weiterhin in Feldkirch bleibe, jedoch die ganze Hauptschullehrerausbildung nach Innsbruck verlagert werde. Noch sind es nur Gerüchte, die aber große Angst und Unklarheiten erzeugen.

Auch die Kernaussage (7) zur Qualifikation des lehrenden Personals, dass sie formal jener anderer hochschulischer Einrichtungen gleichwertig sein soll, ruft große Ängste und Verunsicherung hervor. Der Großteil der Unterrichtenden hat eine universitäre Ausbildung. Aber ein überwiegender Teil der Fachdidaktiker kommt aus dem Pflichtschulbereich, das heißt, sie haben keine universitäre Ausbildung. Vor allem die jüngeren Kolleg/innen haben konkrete Existenzängste, ob sie in Zukunft auch noch an der PA unterrichten werden können. In Österreich gibt es noch kein Konzept, wie sich die Lehrenden an den PAs nachträglich qualifizieren können. In der PEK wurde darüber noch keine Diskussion geführt. Im Kanton St. Gallen wurde ein Konzept für die Qualifikation zur Hochschulentwicklung entwickelt. Bisher war dort die Ausbildung zum Pflichtschullehrer im Seminarmodus organisiert. Alle Lehrenden wurden entlassen und es wurde ihnen eine Zusatzausbildung über 4 Semester vorgeschrieben. Diese Ausbildung kostet jeden Interessierten SFR 10.000. Diese „Nachqualifikation“ wird berücksichtigt und sie können sich wieder neu bewerben. Im Jahre 2003 können die Lehrenden dann mit einem Magisterium ihre Zusatzqualifikation abschließen.

In Österreich sind die Unterrichtenden dienstrechtlich anders organisiert. Es wird aber auch in Österreich notwendig sein, sich Gedanken über eine Zusatzqualifikation für die „nichtakademischen“ PA-Lehrer zu machen.

### **1.2.2 Überlegungen aus psychoanalytischer Sicht**

Die Psychoanalyse befasst sich seit langem mit den Möglichkeiten von nachhaltigen Veränderungen bei massiven Konflikten und Entwicklungsstörungen bei Einzelnen und Gruppen.

„Widerstände, Ängste und Machtspiele müssen erst verstanden und ausgesprochen werden, bevor sich eine „positive Orientierung“ oder Vision durchsetzen kann“, meint Lohmer (2000, S 8)

#### **1.2.2.1 Psychosoziale Abwehrmechanismen**

„Jedes Individuum und natürlich jede Organisation, die aus Individuen zusammengesetzt ist, hat die Tendenz, unangenehme Gefühle, z.B. Ängste und innere Spannungen, die „psychische“ Arbeit notwendig machen, möglichst nicht wahrzunehmen, sondern sich davon zu entlasten und zu raschen, vielleicht auch falschen Beruhigungsmaßnahmen zu greifen“, beschreibt Lohmer (2000, S 22) den Umgang der Mitglieder der Organisation bei bedrohlichen Situationen. Er beschreibt zwei Umgangsformen, nämlich das Vermeiden des Risikos und das Leugnen des Risikos.

- Vermeidung des Risikos

Speziell große, zentral geführte Unternehmen und öffentliche Verwaltungen sind von dieser Gefahr der Risikovermeidung durch eine „Absicherungskultur“ bedroht.

Im Extremfall wird versucht, das Risiko ganz zu vermeiden.

M. Lohmer und Corinna Wernz (2000, 247) sind der Meinung, dass Organisationen mit biologischen Einheiten, z.B. Ökosystemen verglichen werden können: So haben biologische Ökosysteme eine selbststabilisierende Charakteristik, die sich als homöostatisches Verhalten zeigt: Parameteränderungen (z.B. mehr oder weniger Regenfälle) werden vom System als Störgrößen aufgefasst, die ausgeregelt und egalisiert werden müssen, um die Stabilität des Gesamtsystems zu erhalten. Alle Organisationen haben eine homöostatische Neigung gegenüber Veränderungen. Störungen werden möglichst mit vorhandenen Strategien ausgeglichen und egalisiert.

Diese naturgemäße Homöostaseneigung hat seine Vorteile: Alltägliche Krisen und Schwankungen wie z. B. weniger Studierende, neuer Abteilungsvorstand usw. können von Institutionen „ausgeregelt“ werden. Sie werden als Störungen registriert, ohne dass diese das System und die Organisation grundlegend aus dem Gleichgewicht bringen. Ohne diese Fähigkeit zur Homöostase hätten Institutionen zu wenig Containment und würden den Mitgliedern zuviel emotionale Schwankungen zumuten.

Diese Absicherungskultur hieße im Falle der Umstrukturierung der Pädagogischen Akademien zu „Pädagogischen Hochschulen“, schnelle, unüberlegte Entscheidungen zu treffen, die längerfristig keinen Erfolg bringen. So eine Entscheidung wäre zum Beispiel die Auffassung, dass die Pädagogische Akademie in Feldkirch kaum Chancen hat, eine eigenständige Pädagogische Hochschule zu werden und man sich deshalb die Mühe, der Herausforderung zu stellen, gar nicht machen muss.

„Es regelt sich schon von selber“ oder „Warten wir nur, bis wieder andere Parteien in der Regierung sind“ sind Aussagen, die diese Tendenz widerspiegeln.

Im Falle der Umstrukturierung der Pädagogischen Akademien zu Pädagogischen Hochschulen handelt es sich aber um echte Veränderungen, die einem evolutionären Charakter in Ökosystemen gleichkommt. Mehrere Steuergrößen ändern sich gleichzeitig. Die

dabei von einem Teilsystem ausgehende Expansion gewinnt immer weiteren Einfluss und drängt andere Teilsysteme immer stärker zurück, bis es schließlich (im Jahre 2007) zu einem Umkippen der Homöostase in einen Veränderungszustand und in eine neue evolutionäre Stufe kommt.

- Leugnen des Risikos

Am anderen Pol liegt die Leugnung des Risikos: Die Bedrohung wird schlechthin nicht wahrgenommen, man beruhigt sich leichtfertig. Es kommt zu einer illusionären Verkennung, zu einem Verlust des Realitätskontaktes, der oft einhergeht mit einer Allmachtsphantasie, z.B. „Wir sind so gut, dass und nichts passieren kann“. (M. Lohmer 2000, 23)

Eine Folge dieses Symptoms wäre im Falle der PädAk in Feldkirch, dass die Bedrohung, in Zukunft nicht mehr eigenständig zu sein, gar nicht wahrgenommen wird und deshalb auch nichts unternommen wird.

### **1.2.2.2 Welche Organisationsleistungen sind nun notwendig, um der gefährlichen Wirkung solcher psychosozialer Abwehrmechanismen und der daraus resultierenden Symptome gegenzusteuern?**

Das Bedürfnis, sich die Beschäftigung mit Konflikten zu ersparen, ist in Organisationen immer präsent. Es braucht also eine ständige bewusste Anstrengung der Organisation, um das zu erreichen, was Bion den Zustand einer Arbeitsgruppe genannt hat.

*„In diesem Zustand ist eine Gruppe oder eine Organisation an der jeweiligen Aufgabe ausgerichtet und zu einer rationalen und relativ spannungsfreien Leitung und Gefolgschaft in der Lage.“* (Lohmer 2000, 25)

Die Realität der Umwelt kann angemessen berücksichtigt werden. Unter Umwelt sind alle Kräfte von außen, die auf Änderung drängen, verstanden.

Folgende Organisationsleistungen scheinen dafür besonders bedeutsam zu sein:

- Zuständigkeit und Verantwortung auf allen Ebenen

Es sollte eine Organisationskultur geschaffen werden, die ein Bewusstsein von Zuständigkeit und Verantwortlichkeit auf allen Ebenen, den Führungsebenen wie den nachgeordneten, fördert. Dies beinhaltet eine neue Vorstellung von Leadership. *„Nach dem Verständnis von Bion kann jeder Mitarbeiter ein Work-group leader sein, d.h. jemand, der über seine Aufgabe im engeren Sinne hinaus die Autorität wahrnimmt und von anderen zugebilligt bekommt, besondere Verantwortung für das ganze oder einen speziellen Aspekt der gemeinsamen Arbeit zu übernehmen“.* (Lohmer 2000, S 25)

- Die Förderung eines offenen Umgangs mit Fehlern

Fehler werden immer wieder gemacht, es muss aber kollektiv aus ihnen gelernt werden. Dadurch, dass alle ermutigt werden, aus Fehlern zu lernen, wird die Risikobereitschaft gefördert und die Hemmschwelle, Fehler „zuzugeben“ gesenkt. Dadurch können Gefährdungen rascher und angstfreier behoben werden.

- Auseinandersetzung mit dem allgemeinen Risiko

Es müssen sinnvolle, angstreduzierende Rituale an die Stelle unbewusst bleibender psychosozialer Abwehrmechanismen treten.

- Ein dauerhaft institutionalisierter Außenblick

In der Wirtschaft kann dies durch einen ausreichend häufigen Wechsel von Mitarbeitern zwischen den verschiedenen Subsystemen des Unternehmens geschehen.

Dadurch kann vermieden werden, dass sich Subsysteme zunehmend in Abgrenzung zu anderen definieren. Auch eine externe Supervision kann diesen Außenblick vermitteln.

### **1.2.2.3 Wie reagiert die PA Feldkirch und welche oben beschriebenen Organisationsleistungen werden hier umgesetzt?**

- Zuständigkeit und Verantwortung auf allen Ebenen

Ich denke, dass das Bewusstsein von Zuständigkeit und Verantwortlichkeit auf allen Ebenen gegeben ist. Jede der acht „neuen Arbeitsgruppen“ (sie sind am Ende dieser Seite erwähnt und werden auf der nächsten Seite weitergeführt) kann für sich autonom notwendige Entscheidungen treffen. Letztendlich ist natürlich die Direktion für alles verantwortlich. So gesehen gibt es viele *Work-group-Leaders*, die besondere Verantwortung für einen speziellen Aspekt der gemeinsamen Arbeit übernehmen.

Dir. Dr. Ivo Brunner hat als Vorsitzender der Bundes-Leitungskonferenz der Pädagogischen Akademien Informationen zu allen Nahtstellen, ist deshalb bestens informiert und gibt auch diese Informationen an die Kolleg/innen weiter. Der horizontale Informationsfluss funktioniert. Ein Beispiel dafür ist das sogenannte „Positionspapier“.

Um der Weiterentwicklung der Pädagogischen Akademie des Bundes in Vorarlberg am Standort Feldkirch einen weiteren Impuls zu verleihen, vermittelte die Direktion der PA Feldkirch der Studienkommission das Positionspapier zur Hochschulentwicklung, das am 23.11.2000 freigegeben wurde.

Neben dem im Akademiestudiengesetz 1999 enthaltenen Auftrag der Bundesregierung zur Umwandlung der Pädagogischen Akademie in Hochschulen für pädagogische Berufe“ steht unter Punkt 2.:

Kernelemente der Hochschule für pädagogische Berufe sind vornehmlich:

- Wissenschaftlich fundierte und praxisorientierte Qualifikation für pädagogische und soziale Berufe in Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung,
- Berufsfeldbezogene und grundlagenorientierte Forschung und Entwicklung,
- Orientierung der Lehre am aktuellen stand der Forschung,
- Nationale und internationale Kooperationen in Forschung und Lehre,
- Modularisierung der Studienbedingungen,
- Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und der Qualitätssicherung,
- Einbeziehung der bisherigen Schulen der Akademien (Übungsschulen) in die Entwicklung.

Schon vor diesem Positionspapier zur Hochschulentwicklung wurden an der PädAk in Feldkirch Gruppen gebildet, um sich für die neue Aufgaben vorzubereiten.

Fachgruppe A: Gruppe der Humanwissenschaftler

Fachgruppe B. Gruppe der Fachwissenschaftler

Fachgruppe C. Gruppe der VS Didaktiker

In diesen Gruppen wurden die fachspezifischen Probleme und Vieles mehr erörtert, organisatorische Änderungsvorschläge besprochen und über sie abgestimmt.

Zusätzlich zu diesen Fachgruppen haben sich, um den neuen Anforderungen gerecht zu werden, folgende acht neue Arbeitsgruppen gebildet:

- PR-Gruppe,
- Hochschuldidaktik,
- Schulpraktische Studien,
- Grundschulpädagogik und Schuldidaktik,
- Kernsätze für die PA Feldkirch (Leitbild),

- Qualitätssicherung,
- Forschungsgruppe (Unterstützung, Steuerung und Förderung von Projekten),
- Woche der Pädagogik (Organisation und Durchführung einer Woche der Pädagogik im Herbst 2001).

- Die Förderung eines offenen Umgangs mit Fehlern

Nach meiner Einschätzung ist die Kultur, offen mit Fehlern umzugehen, an der PA Feldkirch nicht sehr ausgeprägt. Aus Sicht der Verwaltung gibt es leider drei Gruppen unter dem Aspekt der Konformität. Zur ersten Gruppe gehören jene Kolleg/innen, denen die Verwaltung sehr wohlwollend gegenüber agiert und denen sicher auch offen Fehler zugestanden werden. Die zweite Gruppe ist die „Oppositionsgruppe“, die nur schwer an Informationen kommt und bei denen Fehler bewusst gesucht werden. Diese Gruppe formiert sich um die Personalvertretung. Diese Strategie, eher auf Fehler der anderen zu schauen als auf die eigenen, wird sowohl von der Verwaltung als auch von der Gruppe der Personalvertretung bevorzugt. Eine dritte Gruppe bilden jene Kolleg/innen, die nicht eindeutig den ersten beiden Gruppen zuzuordnen sind.

- Auseinandersetzung mit dem allgemeinen Risiko

Was bedeutet es, in einer Institution zu arbeiten, die vielleicht in naher Zukunft nicht mehr eigenständig ist, sondern aus Synergie- und finanziellen Gründen mit Innsbruck gekoppelt wird, in der vielleicht ganze Teile (HS Lehrer-Ausbildung) ausgegliedert werden? Ich denke, dass die PA Feldkirch ganz klar bewusst eine Vorwärtsstrategie entwickelt hat, um dem Ministerium gegenüber zu zeigen, dass sie eigenständig bleiben kann. Somit ist eine permanente Auseinandersetzung mit dieser „Gefahr“ gegeben. Doch bleiben unbewusst psychosoziale Abwehrmechanismen in Richtung Leugnen des Risikos. „Was kann mir schon passieren? Ich bin pragmatisierter Beamter“ kann immer wieder von einigen Kolleg/innen gehört werden.

- Ein dauerhaft institutionalisierter Außenblick

Der institutionalisierte „Außenblick“ ist an der PA Feldkirch nur begrenzt möglich. Ein häufiger Wechsel von Mitarbeitern zwischen den verschiedenen Subsystemen wie in großen Firmen findet hier nicht statt. Die Gefahr, dass sich Subsysteme in Abgrenzung von anderen definieren, ist sehr stark gegeben. Einen Außenblick gewinnen jene Kolleg/innen, die auf Fortbildungsveranstaltungen Kolleg/innen anderer PädAks treffen und dort über ihre eigene Situation an „ihrer“ PädAk erzählen und sehen, wie diese Fragen woanders organisiert werden oder Dinge möglich sind, die an der eigenen PA als „unmöglich“ eingestuft werden. Die Arbeit in den verschiedenen neuen Arbeitsgruppen gibt auch allen Beteiligten die Möglichkeit, eigene Probleme zur Sprache zu bringen. In diesen kleinen Gruppen kommen Mitglieder der Humanwissenschaft, der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik und der Übungsschule zusammen. So gesehen gibt es in einfacher Form die Möglichkeit des „Außenblicks“.

Als Vorsitzender der Bundesleitungskonferenz der Pädagogischen Akademien ist es natürlich Dir. Dr. Brunner ein Anliegen, gegenüber anderen PädAks glaubwürdig zu sein, und deshalb engagiert er sich sehr stark an der Entwicklung an der eigenen Institution. Mit Dr. Otmar Gassner, der zwei Jahre Abteilungsvorstand der Studiengänge war, hatte er einen guten Mitarbeiter auf der Verwaltungsebene, der ständig darauf drängte, die neuen Auflagen schnell umzusetzen.

### 1.3 Wie reagiert die Vorarlberger Landesregierung?

Die Vorarlberger Landesregierung hat großes Interesse, eine eigenständige Pädagogische Hochschule in Vorarlberg zu haben.

#### 1.3.1 Gründe

- Die besondere geopolitische Situation

In Vorarlberg gibt es keine universitären Einrichtungen. Die nächste Universität ist in Innsbruck, deshalb wäre es für das Prestige des Landes wichtig, eine Ausbildungsstätte für Lehrer/innen zu haben.

- Bildungspolitische Gründe

Es gibt zwar eine Vielzahl von Fachhochschulen, die von der Wirtschaft sehr stark gefördert werden. Die Hochschule für pädagogische Berufe ergäbe ein Gegengewicht zu diesen wirtschaftlich orientierten Fachrichtungen. Eine eigene Hochschule birgt sicher Vorteile für solche Jugendliche, die einen pädagogischen Beruf wählen wollen.

- Föderalistische Gründe:

Die Interessen und Besonderheiten des jeweiligen Landes können natürlich viel besser an der regionalen Hochschule umgesetzt und berücksichtigt werden.

#### 1.3.2 Arbeitsgruppe „Lehrerbildung in Vorarlberg“

Vom Landesschulrat für Vorarlberg wurde eine Arbeitsgruppe „Lehrerbildung in Vorarlberg“ eingesetzt, die aus zehn Experten zusammengesetzt ist. Mitglieder dieser Arbeitsgruppe, die sich für den Standort Vorarlberg einsetzen, sind:

- 2 Mitglieder des Landesschulrates: Präsident und Direktor,
- 2 Landesschulinspektoren der Höheren Schulen und der Pflichtschulen,
- 1 Herr der Schulabteilung,
- 1 Direktor der PA,
- 3 Direktoren der PIs – PI des Bundes, PI des Landes, Religionspädagogisches Institut (RPI) ,
- 1 Mitglied der PEK (Planungs- und Evaluierungskommission)

Diese Gruppe erarbeitete ein Konzept, den Standort „Pädagogische Hochschule Vorarlberg“ zu sichern.

Am 20. April 2001 wurden von dieser Gruppe ein Grundsatzpapier über die Pädagogische Hochschule in Vorarlberg zusammengestellt und an Bundesministerin E. Gehrler und an die PEK weitergeleitet. Folgende Grundsätze werden hier festgehalten:

- Die Lehrerbildung ist grundlegende Aufgabe des Staates. Die Pädagogische Hochschule Vorarlberg als juristische Person des öffentlichen Rechts ist wirtschaftlich und rechtlich selbstständig.
- Die Gesamtverantwortung für die Lehrerbildung trägt der Hochschulrat der pädagogischen Hochschule Vorarlberg.
- In der „Pädagogischen Hochschule Vorarlberg“ werden bestehende Lehrerbildungseinrichtungen zusammengeführt. Der Rektor, der Prorektor für die Ausbildung und der Prorektor für die Fort- und Weiterbildung bilden zusammen den Vorstand der Pädagogischen Hochschule.



- Das Lehrpersonal der Pädagogischen Hochschule wird durch eine Bestimmungskommission ausgewählt.
- Das schrittweise Zusammenführen der bestehenden Institutionen wird durch eine Entwicklungsgruppe geleitet.
- Die bestehende innere Struktur der einzelnen Institutionen bleibt während der Übergangszeit vorerst erhalten.
- Die Verbindung zu den lokalen Schulbehörden und Schulen wird gesichert.
- Qualität in Lehre (Aus-, Fort- und Weiterbildung) und Forschung steht an erster Stelle und ist durch Evaluation nachzuweisen.

Durch die geplante Zusammenlegung der PA und der verschiedenen PIs des Landes wird dem Punkt (3) der Kernaussagen der PEK gerecht – Die Hochschulen für pädagogische Berufe nehmen im Sinn des Professionalisierungskontinuums Aufgaben der Aus-, Fort – und Weiterbildung verknüpft wahr.

Es ist aus diesen Grundsätzen auch klar sichtbar, dass es ein großes Anliegen der Vorarlberger Landesregierung ist, eine Pädagogische Hochschule im Land zu haben und macht ihre politische Macht in die Diskussion geltend.

Die PA Feldkirch „kämpft an vielen Fronten“ für die Beibehaltung des Standortes: auf bundespolitischer Ebene (Bundskonferenz, Evaluierungs- und Planungskommission), auf Länderebene (Gruppe Lehrerbildung in Vorarlberg) und natürlich auf institutioneller Ebene (PA intern). Es ist zu hoffen, dass all diese Bemühungen den erwünschten Erfolg bringen.

## **C) Von der Makroebene zur Mesoebene**

Während die Makroebene sich auf das System an sich bezieht, betrifft die Mesoebene die Ebene der einzelnen Schule.

Schulen werden nicht mehr nur als Anlagen des Systems betrachtet, sozusagen als Filialen mit einheitlichem Assortiment. Sie sollen im Gegenteil ihr eigenes Profil und ihre eigene Identität entwickeln.

### **1. Koppelung der Übungsschule mit der PA**

Die Übungsschulen sind nicht nur organisatorisch mit der PA verbunden. Mit der Entwicklung und der Umstrukturierung der Pädagogischen Akademien zu Pädagogischen Hochschulen müssen die Aufgaben der Übungsschulen neu überdacht werden.

Im Rahmen der Diskussion über den § 1 des AstG 1999, in dem der Auftrag steht, dass der Bund innerhalb von acht Jahren hochschulische Einrichtungen für die Ausbildung der Pflichtschullehrer schaffen soll, wurden unweigerlich auch die Aufgaben der Übungsschulen in Frage gestellt. Vor allem unter dem Aspekt der Einsparung von finanziellen Mitteln scheint eine Auflösung der Übungsschulen „sinnvoll“, wenn sie nur Praxisschulen sind. Denn die Praxisbetreuung, heißt es, kann auch an jeder anderen Schule durchgeführt werden.

Um dieses Argument einschätzen zu können, ist ein Exkurs zur Frage des Leitbildes von Übungsschulen notwendig.

## 2. Theoretischer Exkurs: Leitbild von Übungsschulen

Welche Qualitätsmerkmale sind angesichts der konkreten Situation für unsere Schule wichtig? - Das Leitbild der Übungsschulen

### 2.1 Zugänge zur Formulierung von Leitbildern

Leitsätze bringen die Grundorientierung, die „Philosophie“ einer Schule zum Ausdruck.

Es gibt verschiedenen Zugänge, gemeinsame Qualitätsansprüche herauszuarbeiten und Leitsätze zu formulieren:

- Den Weg, Leitsätze aus Visionen zu entwickeln: Bei diesem Zugang können alle Beteiligten direkt ihre Wunschvorstellung formulieren. In Kleingruppen werden dann diese Wunschvorstellungen besprochen und präsentiert. Diese Gruppenergebnisse werden dann im Plenum zusammengefasst. Ähnliche Interessen werden mit einem Leitsatz versehen. Oft können Leitsätze im Plenum wiederum zusammengefasst und gebündelt werden, bis eine „Erstversion“ eines gemeinsamen Leitbildes entsteht.
- Das „Qualitätshearing“: Im Rahmen eines von Lehrer/innen, Erziehungsberechtigten und Schüler/innern möglichst paritätisch besetzten „Qualitäts-Hearing“ werden die Aussagen und Argumente diskutiert, nach ihrer Bedeutung gewichtet und gemeinsame Qualitätsschwerpunkte für die ganze Schule sichtbar gemacht. In einem weiteren Schritt werden prägnante Leitsätze formuliert, die als Fundament für ein Schulprogramm dienen. Die an der Schule zusammengetragenen Qualitätsmerkmale können durch Anregungen von außen noch angereichert werden.

Diese Diskussionen werden von folgenden Leitfragen geleitet:

- Welchen gemeinsamen Weg fühlen wir uns verpflichtet?
- Worin besteht unsere Philosophie, unsere pädagogische Grundorientierung?
- Worin besteht unser Auftrag?
- Welche Vision von „guter Schule“ steht hinter all dem?
- Welche Regeln bestimmen unser Zusammenleben, unsere gemeinsame Arbeit?

(vgl. Schratz, Iby, Radnitzky, 2000, S 44)

Somit ist ein Leitbild ein Ausdruck einer Perspektive und Entwicklungslinie, nicht unbedingt des Ist-Zustandes einer Schule, sondern deren Entwicklungsrichtung.

Es gibt noch andere Ansätze, Leitvorstellungen der Schule zu erarbeiten. Alle diese Ansätze haben gemeinsam, dass jede einzelne Schule im Rahmen der gesetzlichen Regelung selbst präzisieren muss, was „Schulqualität“ bedeutet.

Im vorliegenden Fall war das aber nicht der Fall. Das Leitbild: „Übungsschulen sind Praxis-, Modell- und Forschungsschulen“ wurde von den Abteilungsvorständen der Übungsschulen in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur gewählt. Es handelte sich um eine Top-down-Strategie. Bei dieser Strategie beginnen die Interventionen durch Beratung an der Organisationsspitze (in diesem Fall im BMUK und Abteilungsvorstandskonferenz) und sollen von dort aus durch die Hierarchie auf die unterste Ebene fortsetzen.

*Die Einsicht der Notwendigkeit einer Innovation wird dort erzeugt, wo die Verantwortung für die Organisation und die notwendigen Kompetenzen vorhanden sind. Dies erlaubt eine optimale Steuerung des Prozesses, führt aber auch zu Abwehrreaktionen auf den unteren Ebenen, weil es nahe liegt, dass vorrangig allein die Interessen der Organisationsspitze berücksichtigt werden und im Zweifelsfall mit Macht durchgesetzt werden. (Rolff, Bühren, Lindau-Bank, Müller 1999, 35)*

## 2.2 Der Kernprozess der Führung

*Vor allen Dingen handelt Führung von einer Vision und einer Strategie für die Zukunft. In einer Vision liegt ein bestimmter Grad von Leidenschaft. Strategie ist dagegen ein „kälteres“ Element von Führung, das das Ziel vorgibt, das die Organisation in der Zukunft erreichen soll. In diesem Sinn hat die Strategie die Funktion, die Vision zu zügeln, indem sie erreichbare Ziele festlegt und damit der Realität gerecht wird. Die Strategie hilft damit, die Vision zu erreichen. (Obholzer 2000, 80)*

Bei Führung geht es somit um ein Management des Wandels. Dieser Wandel muss natürlich von den Mitarbeitern sanktioniert werden. Die Verweigerung von Zustimmung kann deshalb als Widerstand gegen den Wandel aufgefasst werden.

Es ist eine Kunst der Führung, den Mitarbeitern die Situation ernsthaft spürbar werden zu lassen, ohne gleichzeitig zu entmutigen oder einzuschüchtern.

In diesem Sinne hat der Führende die Aufgabe, in sich die Spannung zu halten und zu bedenken. *„Er ist derjenige, der dauerhaft die Organisation in seinem Bewusstsein (mind) hält und die in ihr auftretenden Spannungen und Bedrohungen verarbeitet“.* (Lohmer 2000, 33)

Diese Haltung hat Bion als Containment beschrieben. Der Führende dient der Organisation als „Container“, in der die Organisation unverarbeitete Elemente wie Ängste, Konflikte usw. als „das Enthaltene“ (contained) projizieren können. Die Ausübung dieser Containing-Funktion ist für die psychische Gesundheit in einer Organisation von außerordentlicher Bedeutung. Das entwicklungspsychologisch frühe Bedürfnis von Menschen, unverarbeitbare Anteile nach außen zu verlagern, ihnen auszuweichen, sie loszuwerden, aber auch die Hoffnung zu haben, dass jemand anders damit zurecht kommen kann, bleibt lebenslang bestehen. In Krisen- und Spannungssituationen kommt es zu solchen Projektionen auf die Führenden. Durch seine Befindlichkeit, sein Angestecktwerden mit Sorgen, Ängsten, durch die Wahrnehmung der emotionalen Atmosphäre seiner Organisation kann der Führende ein viel vollständigeres Bild über den emotionalen Zustand seiner Organisation bekommen als durch eine rein rationale Analyse.

Es ist wichtig, dass Führungskräfte in einem Unternehmen diese Funktion auch wahrnehmen – ein Grund, warum eine hohe Identifikation mit dem Unternehmen von so entscheidender Bedeutung ist. Kann die Führungskraft die emotionalen Spannungen einer Situation ertragen und darüber nachdenken, ermöglicht sie es gleichzeitig den Mitarbeitern, dies auch zu tun. Die Führung kann nur dann als Container fungieren, wenn sie diese Rolle verstanden hat, wenn sie ihren Mitarbeitern gegenüber formulieren kann, inwiefern sie Bedenken und Sorgen versteht und auch zulässt, dass diese Sorgen geäußert werden.

M. Kets de Vries und K. Balazs (2000, 187) schreiben: *„Effektive Führungskräfte scheinen einen hohen Grad an emotionaler Intelligenz zu verfügen; oft besitzen sie etwas, das als Teddy-Bär-Faktor beschrieben werden könnte: die Fähigkeit, eine Umgebung zu schaffen, welche die Emotionen anderer im Sinne eines Containers auffängt. Führungskräfte, die emotionale Intelligenz besitzen, erzeugen ein Gefühl der Sicherheit bei den Mitarbeitern, sie inspirieren das Vertrauen. Führungskräfte, die im Umgang mit anderen den Teddy-Bär-Faktor zeigen, lassen ihre Mitarbeiter wissen, dass sie Gegenstand ihrer vollen Aufmerksamkeit sind und das ihnen zugehört wird: Solche Führungskräfte schaffen ein Umfeld, das den Wandel begünstigt, und ermutigen andere Führungskräfte in der Organisation, sich auf ähnliche Weise zu verhalten“.*

Der Vision kommt in erster Linie eine interne Orientierungs-Aufgabe zu, um die internen Energien auf einen Punkt zu bündeln. Um Sinn zu geben und die freiwillige Ausrichtung der Mitarbeiter in eine Richtung zu ermöglichen. Damit wieder alle in einem Boot sitzen, an

einem Strang ziehen. Und das auch noch in die gleiche Richtung. Vertrauen soll aufgebaut und gestärkt werden. Als vertrauensbildende Maßnahme gilt es die Art und Weise der Visions-Verkündigung nach außen gründlich zu überlegen. Denn es kann sein, dass in der Vision Dinge stehen, die man als Anspruch nach außen nicht in der gleichen Weise formulieren möchte.

Sobald wir unsere Vision in Taten umsetzen, handeln wir politisch. Die erste Frage lautet jetzt: "Wer teilt meine Absichten und meine Vision?" Das finden wir durch Gespräche heraus. Also - wer hat die gleiche Vision oder zumindest eine, die mit meiner vereinbar ist? Auf eine identische Vision werden wir nur selten stoßen, aber oft kann unsere Vision mit anderen sehr gut koexistieren. Also müssen wir viel miteinander reden, denn nur so finden wir heraus, wer unsere Vision teilt. Zwei Aspekte entscheiden darüber, ob Menschen zu unseren Verbündeten oder Feinden werden: Übereinstimmung (Kongruenz) und Vertrauen (Offenheit). Entweder herrscht Übereinstimmung über das von uns gesteckte Ziel, oder wir streiten uns. Entweder herrscht Vertrauen über den Weg dorthin oder Misstrauen.

Vertrauen nach Kobi (1994,S.22) heißt

- Vorbild sein ,
- Offenheit und Ehrlichkeit ,
- Freiräume schaffen ,
- An die Entwicklungsfähigkeit der Mitarbeiter/innen glauben und damit die inneren Kräfte aktivieren.

Keine Ressource wird so schlecht genutzt, wie diejenige der Mitarbeiter/innen. Deshalb steht im Leitspruch eines großen Chemieunternehmens: "Wo Menschen als Menschen wachsen, wächst auch die Organisation." Die sachliche Unternehmensführung muss mit der Idee der Entwicklung der eigenen Kräfte ergänzt werden. Das heißt nach Kobi:

- ständig ermutigen,
- Fehler machen dürfen ,
- partnerschaftliche Zusammenarbeit ,
- wenig ausgeprägte Hierarchien.
- 

*„.....Freiraum geben, Experimente ermöglichen, schwierige Aufgaben übertragen verlangt Vertrauen. Vertrauen ist hierfür die Vorbedingung, damit Mitarbeiter/innen wagen, Neuland zu betreten. Die Vorleistung des Vorgesetzten besteht darin, den Mitarbeiter/innen einen Vertrauensvorschuss zu geben, ihnen Sicherheit zu vermitteln und sie nötigenfalls abzuschirmen. Einem anderen vertrauen, kann nur derjenige, welcher sich selber auch vertraut und die nötige Souveränität, Gelassenheit und Geduld besitzt“.*

Ein konkreter Ansatz kann nach Kobi die Einführung des Grundsatzes: "Was nicht verboten ist, ist erlaubt" darstellen. (Kobi,1994,60)

### **2.3 Dramaturgie eines pädagogischen Tages**

Durch die Autonomisierung des Schulwesens erhalten pädagogische Konferenzen/Tagungen als Steuerungsinstrument für die Entwicklung der Schule immer größere Bedeutung.

*„Pädagogische Konferenzen werden dabei zum Ort der lebendigen Kommunikation und Kooperation. Wenn – etwa bei der Erstellung eines Schulprogramms – entscheidende Weichen für die Zukunft der Schule gestellt werden sollen. In Veränderungsprozessen kann sie zum Marktplatz der Entwicklung werden, wenn es das Kollegium vermag, aus einem ermüdenden Dauerplenum eine lebendige, kreative und ergebnisreiche Konferenzdramaturgie zu machen“.* (Schratz, Iby, Radnitzky, 2000, S 204)

Aus systematischer Sicht von Schule und deren Entwicklung ist eine Verbesserung der Zusammenarbeit im Lehrerkollegium eine Aufgabe aller.

### **Was gehört zu einer erfolgreichen Dramaturgie eines pädagogischen Tages?**

- Eine intensive Vorbereitung
  - Erarbeitung des Designs durch ein Vorbereitungs-Team,
  - Thematische Aufbearbeitung der Inhalte (Sichtung, Gewichtung, Standortbestimmung),
  - Briefing (Kurzberichterstattung) durch Information an relevante Kontaktpersonen,
  - Festlegen der Arbeitsformen (Moderationsform, Gruppenaufträge),
  - Vorbereitung einer Tischvorlage (Ablaufplan, Zeitleiste, methodische Hinweise etc.).
- Eine sach- und personorientierte Moderation
  - Effiziente, aber dennoch persönlich ansprechende Form der Gesprächsleitung,
  - Klärung der inhaltlichen Ziele und Rückkoppelung mit Konferenzmitgliedern,
  - Professioneller Umgang mit der vorgegebenen Zeitstruktur,
  - Klarheit in den getroffenen Entscheidungen schaffen,
  - Umsetzung der Beschlüsse sicherstellen.
- Eine ergebnissichernde Auswertung
  - Reflexion der Tagungsgestaltung im Team,
  - Auswertung der Ergebnisse,
  - Sicherstellung der Umsetzung,
  - Konsequenzen für Folgekonferenzen formulieren.

(vgl. Schratz, Iby, Radnitzky, 2000, S 205)

## **3. Der pädagogische Tag für die Übungsschule**

### **3.1 Vorbereitung**

Nach dem Modul VI des PROFIL Lehrganges in Weyregg am Attersee zum Thema „Schulprogramm“ im Juli 2000 bat mich Abteilungsvorständin der ÜS Magda Netzer, ob ich mir vorstellen könne, die Pädagogische Tagung der ÜS zu Schulbeginn auf der Bieler Höhe zu leiten. Sie glaubte, dass ich durch meine Ausbildung am IFF das geeignete Werkzeug besitze und auch von allen Kolleg/innen akzeptiert würde. In diesem Zusammenhang habe ich zum erstenmal erfahren, welches Leitbild für alle Übungsschulen vorgesehen worden ist.

- Erarbeitung des Designs durch ein Vorbereitungs-Team

AV Frau Netzer besprach mit mir die Vorgaben des Ministeriums und wir beide entwickelten gemeinsam eine Zeitstruktur.
- Thematische Aufbearbeitung der Inhalte

Zu den drei Teilbereichen der ÜS (Praxis-, Modell- Forschungsschule ) überlegten wir uns einige Fragen:  
„Praxisschule“  
Wie definieren wir das Berufsfeld Übungsschullehrer/in?  
Welche Aufgaben habe ich als Lehrer/in an der ÜS in Bezug auf die Schulpraxis, Betreuung von Erasmus-Studierenden, Weiterbildung etc.?

„Modellschule“

Welche Unterrichtsmodelle und alternative Methoden können wir in Zukunft anbieten?  
Integrationsklasse? Offenes Lernen? Innere Differenzierungsmaßnahmen?  
Wie können wir den Lehrplan 99 umsetzen?

„Forschungsschule“

Welche Forschungsaufträge wären für mich wichtig?  
Wie stellen wir uns die diesbezügliche Zusammenarbeit mit der PA vor?  
Welche Vorteile erwachsen uns aus der Zusammenarbeit mit der PA?  
Welche Themen können wir für Forschungsprojekte vorstellen, die im Schuljahr 2000/2001 umgesetzt werden können?

### Briefing

Ende August wurde ein Schreiben von mir an vier Kolleg/innen geschickt, von denen ich annahm, dass sie bei der Tagung eine tragende Rolle spielen werden, damit sie sich entsprechend vorbereiten können. In diesem Schreiben wurden sie gebeten, Gruppenleiter/innen zu sein. Auch Informationen über die geplante pädagogische Tagung auf der Bieler Höhe wurde mitgeschickt. (Die Einladung ist im Anhang auf Seite 2. )  
Dieses Schreiben beinhaltete neben der Bitte, als Gruppenleiter/in zu fungieren auch Informationen zum Leitbild mit den oben angeführten Fragen.  
Diese Kolleg/innern wurden auch gebeten, sich schon Gedanken zum Leitbild zu machen.

## **3.2 Durchführung**

### **3.2.1 Eröffnung**

AV Frau Magda Netzer eröffnete die Konferenz

### **3.2.2 Einstiegsreferat von Dir. Dr. Ivo Brunner**

32 Kolleginnen und Kollegen der Übungsschule nahmen an dieser Tagung im Silvretta Haus der Bieler Höhe teil. Zu Beginn berichtete Dir. Ivo Brunner von einer Tagung mit Ministerialrat Dr. Fahl, in der unter anderem die Aufgaben der ÜS besprochen worden waren. Er berichtete auch, dass die Übungsschulen rein statistisch aus Sicht der Finanzierung nicht günstig abschneiden. Er begründete dies mit folgenden Aussagen:

- ÜS Lehrer/innen verdienen mehr als „normale“ HS Lehrer/innen.

*Anmerkung:* ÜS Lehrer/innen sind im L1 Gehaltsschema, wie AHS / BHS - Lehrer/innen.

- ÜS sind sehr personalintensiv. Vergleicht man die Anzahl der ÜS Lehrer mit der Anzahl der ÜS Schüler/innen, dann gibt es überproportional viele Lehrer/innen.

*Anmerkung:* Viele ÜS Lehrer/innen sind sowohl in der ÜS als auch an der PA als Fachdidaktiker, in der PA Verwaltung, in der Schulpraxisbereuung usw. eingeteilt. Daraus ergibt sich ein Ungleichgewicht zwischen der Schüler/innen und Lehrer/innenanzahl.

- Auch teilte er uns mit, dass statistisch gesehen die ÜS Lehrer/innen gegenüber anderen Lehrer/innen wenig Fortbildungsveranstaltungen besuchen.

*Anmerkung:* Dieser Vorwurf traf sehr hart, da von ÜS Lehrer/innen verlangt wird, ständig auf dem neuesten Stand zu sein. Wenn nur PI-Kurse als Fortbildungsveranstaltungen herangezogen werden, dann mag das stimmen. Ich weiß jedoch, dass viele Kolleg/innen andere Seminare besuchen, selbst PI-Kurse leiten, regelmäßig Bücher aus der PA Bibliothek holen usw.

Seine Botschaft wurde von vielen Kolleg/innen als Drohung empfunden und auch als Vorwurf, sich weniger als andere fortzubilden und dafür auch noch mehr Geld zu bekommen. Mit diesem Einstieg hat Dir. Ivo Brunner sehr viel „Widerstand“ erzeugt. Die Strategie war vermutlich, uns der Tatsache bewusst zu machen, dass wir „hart“ in dieser Tagung arbeiten müssen und dass in „Wien“ aus Kostengründen die Übungsschulen nicht mehr haltbar sind. Anstatt zum „Container“ der Ängste zu werden, schürte er Widerstände und Unbehagen.

Nach diesem Einstieg, in dem Dir. Brunner den Ernst der Lage kennzeichnen wollte, präsentierte er auf Folien die Zukunftsaufgaben der Übungsschulen:

- **Forschungsauftrag an die Hochschule für Pädagogische Berufe**
  - Möglichkeiten der Forschung unter Einschluss der Übungsschulen
- **Die Zukunft der Übungsschulen**
  - Derzeitige Stärken nützen und ausbauen,
  - neue spezifische Aufgaben orten und umsetzen,
  - Gesamtausbildung besser vernetzen.
  - Entwicklungschancen zur Standortfestigung
- **Vorteile der Übungsschulen**
  - Mit der Hochschule „unter einem Dach“ (organisatorisch, räumlich,...),
  - langjährige Erfahrung im Kernbereich der Ausbildung,
  - eigener Status der US ermöglicht flexible organisatorische und inhaltliche Zusammenarbeit,
  - kurze und erprobte Wege der Kommunikation PA – US.
- **Übungsschulen als**
  - Praxis-,
  - Modell- und
  - Forschungsschulen.

#### **Praxisschule**

- Nur spezielle Praxisaufgaben in Verbindung mit einzelnen LV der Hochschule,
- Erproben von Ausbildungscurricula,
- Erfahrungsfeld begleitend zu Diplomarbeiten,
- Erfahrungsfeld für spezielle komplexere Inhalte für Aufbaustudien,
- Einsatzfeld für die Projektschiene der neuen Ausbildung.

#### **Modellschule**

- Entwicklung und Evaluierung neuer pädagogischer Modelle,
- Veranschaulichung theoretischer (HW, FW, FD) Fragestellungen,
- Information- und Präsentationsfunktion zum Österreichischen Schulwesen im Rahmen internationaler Zusammenarbeit,
- Einsatz in der Lehrerfortbildung.
- .....

#### **Forschungsschule - Schülerebene**

- 6 - 14-jährige Schüler,
- Handlungsfelder Unterricht und Erziehung,
- spezielle Methoden, z.B.: Modelle für den Fremdsprachenerwerb,
- Pilotstudien für größere Vorhaben im österreichischen Schulwesen,
- Pilotstudien zu Testverfahren etc.

### **Forschungsschule - Studierendenebene**

- Strategien für Teilbereiche der Praxisausbildung entwickeln, z.B.: Gestaltung von Vor- und Nachbesprechungen,
- diese Strategien erproben und optimieren durch den Einbau neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse,
- diese Strategien dann multiplizieren (BE - Ausbildung),
- Modelle für reflective papers entwickeln,
- Entwickeln und Erproben eines Anforderungsprofils (Kompetenzkatalog) .

### **Notwendige Schritte**

- Status der ÜS besser klären,
- Verlagerung der „turnusmäßigen Praxis“ an die Besuchsschulen,
- Gleichstellung der Tätigkeit im Modell- und Forschungsbereich mit der bisherigen Tätigkeit im Praxisbereich,
- Ausbildungsstandard der Übungsschullehrer/innen im Bereich der Forschung heben,
- (Hochschulabschluss oder Didaktikum - eigene Ausbildungsschiene der Pädagogischen Hochschulen - oder...),
- Koordination der Forschung Österreich weit.

Ein wichtiger Aspekt der Aufgaben der Übungsschulen ist die Zusammenarbeit mit der PA in allen drei Bereichen. Bisher war der Schwerpunkt der Zusammenarbeit auf der Praxisebene, was auch die Bezeichnung „Übungsschule“ klar zum Ausdruck bringt. In Zukunft soll es zu einer Gleichstellung aller drei Tätigkeitsbereiche „Praxis, Modell und Forschung“ kommen.

### **3.2.3 Formulieren der Ziele**

*Schulentwicklungsprozesse sind mehr als eine stetige Anpassung an sich verändernde innere und äußere Bedingungen und Gegebenheiten. Vielmehr handelt es sich um einen aktiven, geplanten und vor allem zielgerichteten Prozess.* (Rolff, Buhren, Lindau-Bank, Müller 1999, 109)

Dabei habe ich die Kolleg/innen gebeten, sich von folgenden Fragen leiten zu lassen:

- Welchem gemeinsamen Weg fühlen wir uns verpflichtet? Was ist unser Anspruch? Was wollen wir erreichen?  
Der gemeinsame Weg kann nur sein, zu überlegen, wie wir dem Ministerium gegenüber begründen, dass es für eine optimale Ausbildung der zukünftigen Lehrer/innen Übungsschulen braucht.
- Vor welchen Herausforderungen stehen wir?  
Wir müssen dem Leitbild, eine Praxis-, Modell- und Forschungsschule zu sein, gerecht werden. Wir müssen unsere Stärken (räumliche, personelle und zeitliche Kooperation mit PA) mehr bewusst machen und ausbauen.
- Welche Maßnahmen erscheinen uns geeignet und umsetzbar, die gesteckten Ziele zu erreichen? Was tun wir, um diesem Ziel zu entsprechen?  
Es müssen vor allem Maßnahmen sein, die eine enge Kooperation mit der PA voraussetzen.
- Was tun wir, um die geplanten Vorhaben zu verwirklichen?  
Wir erstellen einen Aktionsplan, den wir bis Ende des Schuljahres erfüllen wollen.



### 3.2.4 Festlegen der Arbeitsformen

Ziele haben immer auch Konsequenzen, die sorgfältig diskutiert werden müssen. Erstellen von Schulprogrammen ist immer Aufgabe der ganzen Schule. Es war mein Anliegen, möglichst viel in Arbeitsgruppen arbeiten zu lassen und möglichst wenig im Plenum. Schulentwicklung ist ein Aushandlungsprozess aller Beteiligten und Betroffenen.

#### Wie bilde ich drei gleich große, effektiv arbeitende Arbeitsgruppen?

Für Vopel ist eine Arbeitsgruppe eine Sonderform eines Teams. Ein Team wiederum eine Sonderform einer interagierenden Gruppe. Integrierende Gruppen sind Gruppen, deren Mitglieder voneinander abhängen und eine gemeinsame Aufgabe ausführen. *Ein Team ist eine kleine Gruppe von Personen, deren Fähigkeiten einander ergänzen und die sich für eine gemeinsame Sache, gemeinsame Leistungsziele und einen gemeinsamen Arbeitseinsatz engagieren und gegenseitig zur Verantwortung ziehen.* (Rollff, Buhren, Lindau-Bnk, Müller; 1999, 175)

Lernen in Gruppen und Teamentwicklung ist ein Kernprinzip. Lernen geschieht in Gruppen als spezifische Einheiten der Organisation. *Das was bei der Entwicklung von Teams gelernt und erfahren wird, nämlich Kommunikation und Kooperation, ist von Bedeutung für die Steuerung des organisatorischen Wandels. Organisationsentwicklung ist daher eine Fortbildungsmaßnahme in Realgruppen.* (Rollff, Buhren, Lindau-Bank, Müller; 1999, 24)

Folgende Hintergrundinformationen sind - so glaube ich - notwendig, um meine Vorgangsweise für die Gruppeneinteilung verstehen zu können:

#### 3.2.4.1 Exkurs: Das Wertequadrat nach F. Riemann

Richtig ist immer die Synthese/ Balance positiver Polaritäten - Veränderung in Organisationen geschieht meist über die Aktivierung von Gegenqualitäten

Veränderung in Organisationen geschieht meist über die Aktivierung von Gegenqualitäten. Die Prämisse lautet: Jeder Wert (jede Tugend, jedes Leit-Prinzip, jedes Persönlichkeits- und Charakter-Merkmal) kann nur dann zu einer konstruktiven Wirkung gelangen, wenn er sich in ausgehaltener Spannung zu einem positiven Gegen-Wert, einer "Schwester-Tugend", befindet. Statt von ausgehaltener Spannung lässt sich auch von Balance bzw. Synthese sprechen.

Beim Werte-Quadrat ist die Vorstellung eines optimalen Fixpunktes aufgegeben und durch die Vorstellung einer dynamischen Balance ersetzt.

Das Wertequadrat basiert auf den vier Grundformen der Angst nach F. Riemann:

Angst vor Nähe - schizoid

Angst vor Distanz - depressiv

Angst vor Veränderung - zwanghaft

Angst vor Festlegung – hysterisch

Diese vier Grundängste sind in jedem Menschen vorzufinden.

Auf Grund der Erkenntnisse, dass Veränderung in Organisationen meist über die Aktivierung von Gegenqualitäten geschieht und dass jede Meinung gefragt ist, präsentierte ich auf einer Folie das Wertequadrat nach F. Riemann. (siehe Anhang S 5)

In diesem Schema werden zwei Gegensatzpaare zueinander in Verbindung gesetzt:

Wunsch nach Dauer – Wunsch nach Wechsel

Wunsch nach Nähe – Wunsch nach Distanz

Auf diese Weise sind vier Quadranten entstanden.

#### Distanz – Dauer Quadrant (violett)

Dieser Quadrant ist durch Sachlichkeit geprägt, die in der Übersteigerung zu Zwanghaftigkeit und Erstarrung führen kann. Personen, die hier „zu Hause“ sind, sind die Skeptiker und Systemerhalter. Sie lieben die Sachlichkeit, die Stabilität, die Orientierung an Regeln. Sie sorgen sich für das Funktionieren des Alltags. Sie lieben präzise Vorgaben, Ordnung und klare Zuständigkeiten. Sie können schwer mit Veränderungen umgehen. Sie erscheinen oft als Bremser gegenüber neuen Ideen. Die These „Das geht nicht“ wird oft verwendet.

#### Distanz – Wechsel Quadrant (lachs)

Dieser Quadrant ist durch kritische Auseinandersetzung geprägt, die in der Übersteigerung zu Chaos und Zerfall führen kann. Personen, die hier „zu Hause“ sind, machen sich gerne selbst Gedanken, fordern individuelle Leistung und verändern oft viel. Sie lieben die Freiheit, die Eigenständigkeit und das Einzelkämpfertum. Es sind Individualisten, die jede Vereinnahmung ablehnen. Sie sind schwer einzubinden und zeigen wenig Solidarität. Sie sind gefährlich und wichtig zugleich. Diese Individualisten haben ein hohes Veränderungspotential in sich.

#### Nähe – Dauer Quadrant (gelb)

Dieser Quadrant ist durch das Wir-Gefühl geprägt, das in der Übersteigerung zur Verschmelzung führen kann. Personen, die hier „zu Hause“ sind, schätzen zwischenmenschliches Verständnis, Geborgenheit und freundlichen Umgang. Gegenseitig Anerkennung wird als besonders wichtig empfunden. Ein Klima des Wohlfühlens wird als wichtig erachtet. Sie sehen sich oft als Opfer in „ihrer“ Schule. Einzelgänger und abweichende Meinungen irritieren sie und sie tendieren dazu, sich bei Herausforderungen und Konflikten zurückzuziehen.

#### Nähe – Wechsel Quadrant (grün)

Dieser Quadrant ist durch Kreativität geprägt, die in der Übersteigerung zur Zerrissenheit führen kann. Personen, die in diesem Quadranten „zu Hause“ sind, lieben Projekte, suchen immer wieder etwas Neues, wollen andere mitreißen, ignorieren Rollenunterschiede und erwarten viel Zustimmung. Sie lassen sich leicht für Ideen begeistern, zeigen aber oft wenig Beharrlichkeit bei ihrer Realisierung. Sie sind wichtig, neue Ideen einzubringen, bleiben aber oft an der Peripherie, weil sie Realitäten zu wenig beachten.

Für die Qualität der Leistungen einer Institution ist es entscheidend, zwischen den vier Wertorientierungen eine dynamische Balance zu erstellen:

Der Quadrant Nähe – Wechsel ist wichtig, damit Ideen kommen.

Der Quadrant Distanz – Wechsel ist wichtig, damit Ideen geprüft werden.

Der Quadrant Nähe – Dauer ist wichtig, damit Ideen in einer Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens entwickelt werden können.

Der Quadrant Distanz – Dauer ist wichtig, damit positive Erfahrungen in Routinen und Regeln verankert werden.

Veränderung ist möglich, wenn Personen, die sich in ihrem „Heimatquadranten“ wohlfühlen, etwas von gegenüberliegenden Quadranten zulassen. Wesentliche Bedingungen dafür sind gegenseitiger Respekt und die von der Führung gestützte Gelegenheit für jeden, in der Institution „Spuren“ zu hinterlassen.

Nach der Präsentation dieses Wertequadrats wurden violette, lachsfarbene, grüne und gelbe Quadrate weitergereicht. Diese Farben repräsentierten die vier verschiedenen Quadranten - die gleichen Farben waren auch auf der Präsentationsfolie zu sehen. Alle Kolleg/innen wurden gebeten, ein zu ihnen passendes Quadrat zu nehmen und den Rest weiterzureichen.

Zu meiner Überraschung gab es kein Gelächter und Gemunkel darüber, wofür sich die einzelnen Kolleg/innen entschieden hatten.

Als nächsten Schritt konnten sich alle Kolleg/innen den einzelnen Gruppen zuordnen, entweder zur Praxis, zur Modell- oder Forschungsgruppe. Auch hier gab es keine Unstimmigkeiten. Auf die Frage, wer z.B. zur Gruppe „Modellschule“ will, hoben die Interessierten ihre farbigen Karten. Es wurde einerseits darauf geachtet, dass etwa ein Drittel der Kollegenschaft sich meldete und dass alle „Farben“ etwa gleichmäßig vertreten waren. Überraschenderweise verlief auch dieser Prozess ohne jegliche Schwierigkeiten.

### 3.3 Arbeit in Gruppen

Jede Gruppe wurde in ihren Seminarraum geschickt. Die Kolleg/innen, die von mir noch in den Ferien Hintergrundinformationen zugeschickt bekamen, übernahmen die Rolle des Sprechers für ihre Gruppe. Die Aufgabe der Gruppenarbeit bestand darin, die Leitfragen zu beantworten.

#### 3.3.1 1. Schritt: Entwicklungsstand und Ziele

Leitfragen für die verschiedenen Gruppen:

Was ist unser Anspruch?

Was wollen wir erreichen?

Was haben wir bisher schon erreicht?

Nach welchen Vorstellungen wollen wir unser künftiges schulisches Handeln im Bereich Praxis-, Modell- und Forschungsschule“ ausrichten?

Welche Kriterien (Qualitätsmerkmale) sind in diesem Zusammenhang geeignet?

Bis zum Abendessen arbeiteten die Gruppen in ihren Seminarräumen, schrieben ihre Lösungen auf ein Flipchartpapier und präsentierten ihre ersten Ergebnisse am nächsten Tag nach dem Frühstück dem Plenum.

#### Die ersten Ergebnisse der Gruppenarbeit

##### **Gruppe ÜS als Modellschule:**

Referentin: Gerti Gfader

Modelle entwickeln, anwenden und evaluieren

##### **Ziele:**

- **Kompetenzen zu fördern, Informationen zu finden, prüfen und zu werten**
  - ❖ In erster Linie geht es um unterschiedliche methodische Möglichkeiten, nicht um die einzelnen Fächer,
  - ❖ Wissen selbständig aneignen können.
  
- **Attraktivität der Schule erhöhen** - Voraussetzung:
  - ❖ Geeignete Rahmenbedingungen (Räume, Internet,..) ,
  - ❖ Koordination mit der PädAk,
  - ❖ Modelle werden auch medial präsentiert.
  
- **Bereiche:**
  - ❖ Informationsbeschaffung,
  - ❖ Fremdsprachen,
  - ❖ Konkrete Zusammenarbeit mit Didaktikern,
  - ❖ Fächerübergreifende Vorhaben,

- ❖ Pilotprojekte: Zusammenarbeit mit Wirtschaft.

### **Gruppe ÜS als Praxisschule**

Referent: Günther Ladstätter

- Überlegungen auf zwei Ebenen
- Berufsbild US Lehrer
  - Visionen für die Zukunft

### **Berufsbild US Lehrer**

- ❖ Bindeglied zwischen Theorie und Praxis
- ❖ Längerfristige Betreuung und Beratung von Studierenden (Tagespraktiken, Beratung von Diplomarbeiten, Begutachten des Praktischen Teils der Diplomarbeiten)

### **Visionen für die Zukunft:**

- ❖ Breite Öffentlichkeitsarbeit ist notwendig,
- ❖ höhere Kompetenz bei Benotung der Schulpraktikums (Gleichheit mit Betreuern),
- ❖ engere Zusammenarbeit mit Didaktikern,
- ❖ flexiblere Auseinandersetzung mit Praxisstunden (auch außerhalb der offiziellen Praxisstunden),
- ❖ Vermehrte Einbindung der Schüler der 4. Klasse VS in HS Aktivitäten,
- ❖ Arbeiten von Studierenden öffentlich zugänglich machen,
- ❖ Erprobung neuer Unterrichtsmaterialien und Geräten.

### **Gruppe ÜS als Forschungsschule**

Referentin: Dagmar Fend-Wunsch

### **Forschungsfelder:** Was ist interessant zu erforschen?

- ❖ Effizienz von Leistungsgruppen und deren Berechtigung,
- ❖ Kontinuität des Fremdsprachenunterrichts (6-14 Jährige),
- ❖ Nahtstellenproblematik zwischen VS und HS und Sekundarstufe II,
- ❖ Entwicklung von standardisierten Tests an den Übergangsstufen.

### **Studierende erforschen Lehr- und Lernformen bei den US Lehrern**

- ❖ Einflüsse des Praxisbetriebs auf Schüler, ÜSL und Studierende,
- ❖ Forschungstagebuch,
- ❖ Erforschung der Effizienz verschiedener Lehr- und Lernformen bzw. Unterrichtsmaterialien Evaluierung des Schulprofils,
- ❖ Erforschung der Vielfalt von Erziehungsmaßnahmen,
- ❖ Zusammenhänge zwischen Raumsituation und Wohlbefinden und pädagogischen Handlungsmöglichkeiten.

### Kommentar:

Es war Aufgabe der ersten Gesprächsrunden, sich Gedanken über den Entwicklungsstand der ÜS zu machen und Ziele für die nächsten Jahre zu formieren.

Betrachten wie die Ergebnisse, so wurden vor allem Ziele und Wunschvorstellungen präsentiert. Antworten auf die Fragen: „Was ist unser Anspruch?“ und „Was wollen wir erreichen?“ standen im Mittelpunkt der Überlegungen.

Auf den ersten Blick hat es den Anschein, dass auf den derzeitigen Entwicklungsstand und auf die Frage „Was haben wir bisher schon erreicht?“ nicht eingegangen wurde.

Formulierungen wie z. B. „Höhere Kompetenz...“, engere Zusammenarbeit..., flexiblere Auseinandersetzung..., vermehrte Einbindung...“ lassen jedoch den Schluss zu, dass bei den

Überlegungen sehr wohl Bezug zum Ist-Zustand genommen wurde. Eine detaillierte Bestandsaufnahme, Eindrücke davon, was die Schule bereits erreicht hat, wäre bestimmt sehr sinnvoll gewesen, da aufgrund dieser Auflistung gezieltere Konsequenzen und Ziele erarbeitet hätten werden können.

### **3.3.2 2. Schritt: Indikatoren formulieren, die es ermöglichen sollen zu beurteilen, ob die festgelegten Kriterien (Zielsetzungen) erfüllt sind:**

Die Leitfragen für die Gruppenarbeit lauteten:

Wir sind eine Praxisschule – Woran erkennen wir das?

Wir sind eine Modellschule – Woran erkennen wir das?

Wir sind eine Forschungsschule – Woran erkennen wir das?

Nach der ersten Präsentation im Plenum wurden die Gruppen wieder gebeten, in ihren Seminarräumen gemeinsame Vorhaben zu planen, die dann im gemeinsamen Aktionsplan eingefügt werden können.

Nach einer Stunde wurden die überarbeiteten Ergebnisse wiederum dem Plenum präsentiert:

#### **Gruppe: ÜS als Praxisschule**

Referent: Günther Ladstätter

#### **Erprobte Schulpraxis**

- ❖ Schrift und Form (Elfi Sturm, Sigfried Schmidinger),
- ❖ Zusammenarbeit der Englischdidaktiker : VS – HS,
- ❖ Einsatz von neuen Medien (Christoph Kessler),
- ❖ Biologische Langzeitprojekte (Günther Ladstätter),

#### **Gruppe: ÜS als Modellschule**

Referentin: Gerti Gfader

- ❖ VS: Förderung lernschwacher Kinder,  
Begleitung: Studierende und Fachwissenschaftler
- ❖ VS / HS: schulstufenübergreifende Bewegungsmodelle : Irene Stadelmann
- ❖ 1. Klasse HS: Leichterere Übergang VS - HS im musisch-technischen Bereich
- ❖ Informationstechnologie: Studierende werden mit eingebunden schwerpunktmäßig in den 3. Klassen HS
- ❖ Fremdsprachen:
  - BALL: Modell in der 1. Klasse VS; (Gunar Winkler, Franz Ludescher)
  - Alternative Lehr- und Lernmethoden (Erproben einiger Elemente (5. Semester HS)
- ❖ Beruf, Wirtschaft und Außenbeziehungen (Gerti, 4. Klasse HS)

#### **Gruppe: ÜS als Forschungsschule**

(Referentin: Dagmar Fend-Wunsch

- ❖ Kontinuität des FU  
Portfolio: Arnold

- ❖ Zusammenarbeit mit PA
  - Begleitung von Diplomarbeiten (Praxisteile)
  - Berichte über Erprobung von Unterrichtsmaterialien

### 3.3.3 3. Schritt: Ergebnissichernde Auswertung; Festhalten von Terminvorgaben und Verantwortlichkeiten

Damit die Ergebnisse auch wirklich umgesetzt werden und nicht bloß gute Vorsätze bleiben, ist es notwendig, Konsequenzen für die zukünftige Arbeit an der Schule zu ziehen. Dazu sind Leitvorstellungen, Ziele und Maßnahmen zu vereinbaren und als Kern eines neuen Schulprogramms schriftlich festzuhalten. Es ist auch notwendig, durch ein vom Kollegium gemeinsam erstelltes Arbeitsprogramm mit klaren Aufträgen und namentlich Verantwortlichen Verbindlichkeit herzustellen. (vgl. Schratz, Iby, Radnitzky 2000, 75)

Im Plenum wurde dann gemeinsam anhand der Flipchartbögen, auf denen die bisherigen Maßnahmenpakete festgehalten wurden, ein Durchführungsplan erstellt. Gemeinsam wurden geeignete Vorhaben ausgesucht. Diese Vorhaben wurden dann inhaltlich gleichen Gebieten zugeordnet.

Leitfragen zur Erstellung des Aktionsplanes waren:

- Welche Aufgaben sind im Einzelnen durchzuführen?
- Welche Personen sind jeweils dafür verantwortlich?
- Wer ist daran beteiligt und arbeitet dabei mit?
- Bis wann sind die einzelnen Arbeiten zu erledigen?
- Wie wird der Erfolg gemessen?

Jetzt wurden der Aktionsplan gemeinsam ausgearbeitet und in einen Raster eingefügt.

<b>Vorhaben Vereinbarung</b>	<b>Wer? Verantwortlich?</b>	<b>Wann? Zeitraum?</b>	<b>Verantwortlich für Evaluation</b>
<b>Information - Kommunikation</b>			
Fachspezifische Lernziele unter Verwendung kommunikations- und informationstechnischer Möglichkeiten	Brand Herbert, Reinberger Peter Franz. Revolution: Buch - Internet FW.FD	SS 2001	Herbert Brand, Peter Reinberger
<b>Fremdsprachen</b>			
Fremdsprachen Umsetzung alternativer Modelle im FU. BALL	Winkler Gunar, Ludescher Franz	ganzes Schuljahr	Ludescher Franz
Portfolio	Gritsch Arnold, Fend- Wunsch Dagmar	ganzes Schuljahr	
<b>Leibeserziehung</b>			
Schulstufenübergreifende Bewegungsmodelle Beobachtung körperl. Entwicklung Kinder- Jugendliche	Stadelmann Irene, Studierende,	SS 2001	
<b>Berufsfelder erschließen</b>			
Realleben durch Analogiemodelle simulieren	Gfader Gerti	ganzes Schuljahr	

<b>Förderung</b>			
Spezielle Förderung lernschwacher Kinder im Klassenverband	Bachmann Karin, Schmid M. - L., Studierende	ganzes Schuljahr	
<b>Erprobte Schulpraxis</b>			
Schrift und Form	Sturm Elfi, Schmidinger Sigi	WS 2000/2001	Studierende
VS- Englisch	Bachmann Karin, Schmid M.L., Ludescher Franz, Studierende	ganzes Schuljahr	Ludescher Franz
Langzeitprojekte BU	Sturm Elfi, Ruhm Brigitte, Ladstätter Günther	ganzes Schuljahr	
<b>Medien</b>			
Erneuerung: Medienlandschaft	Kessler Christoph	bis 1. Dezember	Kessler Christoph
Feldkirch-Aktuell / Feldkirch for kids; Link bei offizieller Homepage von Feldkirch	Schmidinger Sigi, Vith Georg	SS 2001	Studierende, Vith Georg

### 3.3.4 Ausblick und Schlussworte

Die Organisation des Pädagogischen Tages hat es den Teilnehmer/innen ermöglicht, über ihre konkrete Einschätzung zu sprechen. Sie konnten ihre Vorstellungen, Konzepte und Fragen formulieren. Diese gemeinsame Arbeit an der Konzeption ihrer Vorstellungen der Übungsschule ermöglichte es ihnen, statt das Problem zu verleugnen, konkrete Vorstellungen und einen Aktionsplan zu entwickeln.

## 3.4 Rückblick

### 3.4.1 Stimmung

Die Pädagogische Tagung auf der Bieler Höhe verlief aus meiner Sicht sehr konstruktiv. Die Strategie des Herrn Direktors Dr. Ivo Brunner, den Ernst der Lage zu dokumentieren, indem er anfangs das Bild des Übungschullehrers in ein sehr schlechtes Licht rückte und dabei eine Außenansicht darstellte, hat die Stimmung zunächst sehr gedrückt. Der wunderbare Rahmen der Tagung – das Silvretta Haus auf 2030 m Höhe, direkt am Speichersee Silvretta mit wunderbarem Ausblick auf den Piz Buin, das Ambiente der großzügigen Seminarräume – aber sicher auch die allgemeine Stimmungslage direkt nach den langen Sommerferien haben dazu beigetragen, dass sich alle nach dieser anfänglichen „kalten Dusche“ wohl fühlten. Die gute Organisation, die passenden Arbeitsaufgaben und die „idealen“ Gruppenzusammensetzungen machten diese Pädagogische Tagung in dem wunderschönen Ambiente zum Erfolg.

### 3.4.2 Ergebnisse

Wie können wir feststellen, ob und wie weit die Vorhaben auch verwirklicht wurden?

#### 3.4.2.1 Verschriftlichung

Dieser Aktionsplan wurde auf A1 Größe gedruckt und im Konferenzzimmer aufgehängt, um einen ständigen „Reminder“ zu haben. *Verschriftlichung fördert Verbindlichkeit – Das gilt für die vom Kollegium erarbeiteten Vorschläge, die als Belege und zugleich als Stimulanz gemeinsamer Bemühungen dienen.* (Schratz, Iby, Radnitzky 2000, 87)

Durch viele Gespräche während des Schuljahres mit Kolleg/innen wurde ich als „Moderator“ der Tagung am Laufenden gehalten: Ich wurde informiert, was gerade gemacht wurde, wo Schwierigkeiten entstanden sind, warum etwas noch nicht in Angriff genommen werden konnte, was sie in Zukunft anders machen würden usw.

Auch nützte ich jede Konferenz, die Kolleg/innen wieder an den Aktionsplan zu erinnern. Bis Ende des Schuljahres haben die meisten Kolleg/innen ihre Erfahrungen über ihre Vorhaben schriftlich bei mir abgegeben.

#### 3.4.2.2 Beispiele und Auswertung

Was haben wir getan, dem Ziel, dem Ministerium gegenüber zu zeigen, dass es für eine optimale Ausbildung der zukünftigen Lehrer/innen Übungsschulen braucht, gerecht zu werden? Wie wurden wir den Vorgaben, eine Praxis-, Modell- und Forschungsschule zu sein, gerecht?

Vor allem jene Maßnahmen schienen uns dafür geeignet, die eine enge Kooperation mit der PA voraussetzen.

Anhand von drei Beispielen – exemplarisch je ein Beispiel aus den Aufgabenbereichen Praxis-Modell- und Forschungsschule - möchte ich zeigen, wie wir versuchten, diesem Anspruch zu entsprechen.

##### • Beispiel 1: aus dem Bereich: Übungsschule als Praxisschule

Vorhaben	Erprobte Schulpraxis; VS – Englisch
Wer? Verantwortlich?	Bachmann Karin, Schmid Maria Luise (die beiden Klassenlehrerinnen), F. Ludescher (Didaktiker), Studierende
Wann? Zeitraum?	Ganzes Schuljahr
Verantwortlich für Evaluation	F. Ludescher

##### Hintergrundinformation

Dadurch, dass die Übungsschule unter dem gleichen „Dach“ wie die PA ist und den gleichen Zeitplan hat – gleicher Unterrichtsbeginn, gleiche Zeiteinteilung – ergeben sich große organisatorische Vorteile für die Einbeziehung der Studierenden in die Unterrichtspraxis.

Auf der Grundstufe I (1. und 2. Klasse) müssen alle Volksschullehrer/innen eine Fremdsprache integrativ, das heißt im Rahmen des Gesamtunterrichts lehren. „Teaching across the curriculum“ ist hier das Schlagwort. Die Volksschullehrer/innen müssen im Rahmen einer Wochenstunde etwa zehnmütige Englischsequenzen täglich halten. Die Inhalte orientieren sich nach Themen der jeweiligen Woche.

##### Ziele des Vorhabens



- Die Studierenden können während ihrer Ausbildung zusätzliche praktische Erfahrungen sammeln.
- Sie können die Theorie gleich mit der Praxis verbinden.

Ich unterrichte die Studierenden der VS-Ausbildung in Didaktik Lebende Fremdsprache. Im Sommersemester des Schuljahres 2000/01 lautete der Schwerpunkt für das 4. Semester „Planung von Unterrichtssequenzen für den integrativen Englischunterricht auf der Grundstufe I“.

Durch die zeitliche Abstimmung der ÜS und PA lassen sich jetzt geplant kleine Unterrichtssequenzen außerhalb der regulierten Schulpraxis ansetzen. Ich bekomme von den Volksschullehrer/innen die Themen der jeweiligen Woche. Zusammen mit den Studierenden erarbeiten wir dann Lieder, Geschichten, Reime, Spiele usw., die auf dieses Thema abgestimmt sind. Eine Woche im Voraus werden diese „Sequenzen besprochen und geplant“. In der darauffolgenden Woche können die Studierenden ihre geplanten Einheiten in der 2. Klasse durchführen. Diese Unterrichtseinheiten werden dann anschließend in der Didaktikstunde besprochen.

Somit kann die ÜS flexibel auf schulpraktische Bedürfnisse reagieren.

#### Auswertung der Ergebnisse

- Die Schülerinnen bekommen einen abwechslungsreichen, auf neuestem Stand der Didaktik aufgearbeiteten zusätzlichen Englischunterricht.
- Alle Studierenden eines Semesters bekommen die Möglichkeit, ihr in der Theorie erarbeitetes Wissen in die Praxis umzusetzen. Die Möglichkeit, die geplante Einheit gleich zu unterrichten birgt ein wesentlich höheres Motivationspotential als nur das Planen für die Zukunft.
- Die Studierenden haben eine Fülle von gegenseitig ausgearbeitetem Material, das sie in Zukunft verwenden können.
- Das Feedback findet sofort statt und wird von der ganzen Gruppe getragen.
- Der Didaktiker kann den didaktischen und methodischen Aspekt gleich an konkrete Anlässe binden.

#### Änderungsvorschläge für die Zukunft

- es wäre praktisch, könnte man die Didaktikstunden als Doppelstunden alle zwei Wochen ansetzen. Die Vorbereitung und Nachbesprechung / Evaluierung fiel leichter.

#### • **Beispiel 2 aus dem Bereich: Übungsschule als Modellschule**

##### Aktionsplan

Vorhaben	Schulstufenübergreifende Bewegungsmodelle Beobachtung körperlicher Entwicklung Kinder- Jugendlicher
Wer? Verantwortlich?	Stadelmann Irene, Studierende,
Wann? Zeitraum?	Sommersemester 2001
Verantwortlich für Evaluation	Irene Stadelmann

#### Hintergrundinformation

Schulübergreifende Bewegungsmodelle sind eine Form der inneren Differenzierung des Unterrichts. Ästhetisch koordinierte Bewegungen von Schülerinnen unterschiedlicher Altersstufen nach einer vorgegebenen Choreographie mit Musik stehen im Vordergrund. Die altersspezifischen Bewegungsmöglichkeiten und – voraussetzungen werden berücksichtigt.

Als Ergebnis entsteht ein Gesamtbild, zu dem jeder einzelne seinen Beitrag leistet. Durch das Einbeziehen des Unterrichts in Musikerziehung und Werkerziehung kommen Elemente des fächerübergreifenden Lernens dazu.

### Ziele des Vorhabens

- Möglichkeiten schulstufenübergreifender Bewegungsmodelle für die Übungsschule und damit auch für die Studierenden an der PA schaffen.
- Beobachten des Sozialverhaltens der Schülerinnen,
- Einbeziehung der Studierenden der PA,
- Arbeiten im Team,
- Schülerinnenbeteiligung bei der Unterrichtsplanung.

Die Übungsschule in Feldkirch bietet für die schulstufenübergreifende Bewegungsmodelle gute Voraussetzungen: Volks- und Hauptschule sind in einem gemeinsamen Schulgebäude untergebracht und mit der PA in einem Gebäudekomplex vereint. Das ermöglicht eine relativ einfache organisatorische Umsetzung.

60 Schülerinnen der dritten bis achten Schulstufe nahmen daran teil. In vier Lernabschnitten lernten sie die Schritte zu „Lord of the Dance“. Die ersten zwei Arbeitsschritte erfolgten im Klassenverband, die Stufen drei und vier als schulstufenübergreifendes Bewegungsmodell. Sämtliche Lern- und Übungsphasen konnten im stundenplanmäßigen Unterricht durchgeführt werden, das heißt, dass keine Freizeit der Schülerinnen verwendet wurde. Die Studierenden der PA waren von Beginn an eingebunden. Anhand von Videoaufnahmen hielten sie die richtige Ausführung der Schrittfolgen und die Choreographie fest. Diese erleichterten ihnen die Arbeit im Teamteaching.

### Auswertung

Für die Studierenden

- Die Organisationsform der Durchführung war eine Bereicherung und eine neue Erfahrung im schulpraktischen Bereich.

Für die Schülerinnen

- Sie lernten, dass nicht die Einzelleistung, sondern das Zusammenwirken sehr wichtig war.
- Die älteren Mädchen lernten, den jüngeren Kindern tatkräftig zu helfen.
- Sie lernten ein beeindruckendes Gemeinschaftserlebnis bei der Vorführung des Tanzes

### Änderungsvorschläge für die Zukunft

- Durch den relativ geringen Zeitaufwand hatten die Schülerinnen wenig Möglichkeiten, sich in die Gestaltung einzubringen.
- Es wäre auch wünschenswert, wenn geschlechtsheterogene Gruppen sich einer solchen Aufgabe stellen konnten.

### • **Beispiel 3 aus dem Bereich: Übungsschule als Forschungsschule**

Vorhaben	Fachspezifische Lernziele unter Verwendung kommunikations- und informationstechnischer Möglichkeiten
Wer? Verantwortlich?	Brand Herbert , Reinberger Peter : Französische Revolution: Buch – Internet Fachwissenschaft - Fachdidaktik
Wann? Zeitraum?	Sommersemester 2001
Verantwortlich für Evaluation	Herbert Brand, Peter Reinberger

## Hintergrundinformationen

An der Übungshauptschule gibt es zwei dritte Klassen. Die Mathematikstudierenden des 5. Semesters bekamen die Aufgabe, den Lernfortschritt der Parallelklassen zu untersuchen. Beide Klassen bekamen im Fach Geschichte Fragen über die Französische Revolution. Eine Klasse arbeitete mit dem Unterrichtslehrwerk und verschiedenen Büchern, die Kontrollgruppe versuchte die Informationen aus dem Internet zu holen.

### Ziele des Vorhabens:

- Vergleich der Informationsbeschaffung der beiden Gruppen,
- Auswertung der Ergebnisse mittels eines Fragebogens,
- Selbstständiges Suchen unter Verwendung von Suchmöglichkeiten im Internet.

Beide Gruppen bekamen vom Geschichtslehrer einen Fragekatalog: Sie mussten zwei Fragen zum Begriff Revolution beantworten, drei Ursachen für den Ausbruch der Französischen Revolution finden, vier Fragen zum Ausbruch und Verlauf der Revolution beantworten, Errungenschaften, die die Revolution hervorgebracht hat, suchen und vier Antworten zur These „Die Revolution frisst ihre Kinder“, finden. (der Fragebogen ist im Anhang auf S 10) Beide Gruppen hatten insgesamt zwölf Unterrichtsstunden zur Verfügung.

### Auswertung:

Positiv war, dass

- die Schüler begeistert Informationen gesucht haben (entdeckendes Lernen),
- sie lernten, kooperativ zu arbeiten (soziales Lernen),
- sie selber entscheiden konnten, was sie wann, wie, warum,... taten (offenes Lernen),
- sie sehr wohl – jedenfalls teilweise – erfolgreich waren und wirklich den erhofften Lernerfolg zeigten.

Negativ war, dass

- die technischen Voraussetzungen für ein rasches Arbeiten nicht gegeben waren (Ladezeiten, Computerausfall,...),
- das Thema zu schwer bzw. zu umfangreich war und dadurch die Schüler Schwierigkeiten hatten, aus der Fülle der Informationen das Gewünschte herauszunehmen,
- manchmal das „Sammelbedürfnis“ im Vordergrund zu stehen schien.

Interessant war darüber hinaus zu beobachten, dass

- die Schüler immer zielstrebig arbeiteten und
- sie mit dieser Art zu Lernen zuerst ihre Schwierigkeiten hatten.

Die Schüler/innen mussten als Mitarbeitskontrolle ein Arbeitsblatt ausfüllen, auf dem die Antworten mit verschiedenen Punkten „honoriert“ wurden. Beide Gruppen hatten alle Fragen beantwortet. Es kam jedoch zu einem gegenseitigen Informationsaustausch, was natürlich die Ergebnisse stark beeinträchtigte.

Die Studierenden erarbeiteten einen Fragebogen für die „Computergruppe“:

Bitte beantworte folgende Fragen! Schreibe die Zahl 1 in jene Zeile, die deiner Meinung nach am nächsten kommt.

	++	+	°	-	--
Die Verwendung des Internets zur Informationsbeschaffung hat Spaß gemacht.	3	6	6	2	
Ich hatte keine Schwierigkeiten, die notwendigen Informationen zu finden.		4	7	5	
Es war auch nicht notwendig, Hilfe des Lehrers zu erhalten.	1	8	6		1
Ich würde gerne öfters auf diese Art Informationen beschaffen.	7	2	4	3	
Die Vielzahl der Informationen war beeindruckend!	2	6	5	1	2
Ich konnte alle gefundenen Informationen zur Beantwortung der Fragen verwenden.		3	7	4	2
Das Herausfinden der entsprechenden Information war völlig problemlos.		1	6	5	4
Größerer historische Zusammenhänge konnten mittels CUU gut erkannt werden.	1	6	6	3	
Ich würde gerne auch in anderen Fächern mir selbstständig Informationen beschaffen.	10	2	3	1	
Ich finde, dass das Internet im Unterricht der Zukunft eine große Rolle spielen wird.	13	2			1
<b>Summe</b>	<b>37</b>	<b>40</b>	<b>49</b>	<b>24</b>	<b>10</b>
<b>Wertigkeit</b>	<b>74</b>	<b>40</b>	<b>0</b>	<b>-24</b>	<b>-20</b>
<b>Gesamtbild:</b>	<b>+70</b>				

Analysiert man die Ergebnisse diese Fragebogens, so überwiegen ganz klar die positiven Werte. Vor allem hat sich das Medium „Internet“ sehr positiv auf die Motivation ausgewirkt. Die Anforderungen wurden als „hoch“ eingestuft.

### 3.5 Bereits geplante Vorhaben für die Zukunft

Geplant war ein Forschungsprojekt „Ist computerunterstützter Unterricht wirklich besser? – Eine kommentierte Erhebung“ für das Wintersemester 2001. Es wurde leider abgelehnt.

### 3.6 Die Ungewissheit bleibt

Trotz der internen Bemühungen, den Vorgaben des Ministeriums gerecht zu werden, besteht aus Sicht der Übungsschullehrer weiterhin die Ungewissheit, mit der Umstrukturierung der Pädagogischen Akademien zu Pädagogische Hochschulen aus Kostengründen abgeschafft zu werden. Es wird auch kolportiert, dass Übungsschulen Bestandteil der Pädagogischen Akademien seien, aber dass es keine universitäre Ausbildung mit Übungsschulen gäbe. Um die Frage, wie sinnvoll Übungsschulen im Rahmen einer universitären Lehrerausbildung sind, zu klären, ist ein Blick in andere Länder hilfreich.

## 4. Ein Blick über die Grenzen

Gibt es im Ausland Übungsschulen an universitären Ausbildungen? Gibt es ausländische Wissenschaftler, die eine Übungsschule befürworten bzw. fordern?

## 4.1 Übungsschulen an Universitäten

Während eines Workshops als Koordinator eines Comenius 3. 1 Projekts in Rovianemi, Finnland, konnte ich Informationen über die Pflichtschullehrerausbildung in diesem skandinavischen Land gewinnen.

In Finnland findet die Pflichtschullehrerausbildung an Universitäten statt. Die dreizehn *teacher training schools* sind Bestandteile der *faculties of education* an finnischen Universitäten. Diese „Übungsschulen“ haben fünf Aufgaben:

- Regelschule  
Unterricht für den Pflichtschulbereich und für den Oberstufenbereich  
*Providing teaching for the comprehensive and upper secondary levels – providing high quality teaching to pupils.*
- Praxisschule: Betreuung der Studierenden  
*Supervision of teacher trainees,  
Playing a significant role in training prospective teachers to be professional educators.*
- Modellschule  
*Teaching experiments,  
Acting as development centres for learning.*  
Einerseits werden die Lehrenden auf den Universitäten ständig weitergebildet, andererseits ermutigt, neue Methoden an ihren Schulen umzusetzen.
- Forschungsschule  
*Research,*  
Die Lehrenden arbeiten eng mit den Universitäten zusammen. Diese Forschungsarbeiten werden dann auch angerechnet. *In their work they are supported by various opportunities for professional upgrading.*
- Fort- und Weiterbildung  
*Providing continuing education for teachers.*  
Die Lehrenden an den *teacher training schools* sind auch an Fortbildungsveranstaltungen eingebunden, wo sie als Kursleiter/innen fungieren. Diese Veranstaltungen finden auch an ihren auf neuestem Stand eingerichteten Schulen statt.

Es ist sicher kein Zufall, dass die Aufgabenbereiche der finnischen „Übungsschulen“ sich mit den Vorgaben des Ministeriums für unsere Schulen decken. Auch auf der Ebene der Übungsschulen ist der Druck der Globalisierung zu spüren. Zusätzlich zu den „österreichischen“ Aufgaben kommt in Finnland noch der Auftrag der Fort- und Weiterbildung hinzu.

Die Pädagogische Hochschule wird auch bei uns in Zukunft nicht nur für die Ausbildung der Studierenden, sondern auch für die Weiterbildung der Lehrer/innen zuständig sein. (vgl. Akademien –Studiengesetz 1999 – AstG)

Aus dem Aufgabenbereich der „Übungsschulen“ in Finnland ist die enge Kooperation mit der Universität ersichtlich. Ich denke, dass diese Schulen als Vorbild für die Entwicklung der Übungsschulen in Österreich herangezogen werden können und dass sie ein starkes Argument für die Weiterführung dieser Einrichtungen darstellen.

## **4.2 Wissenschaftliche Unterstützung** – Referat von Fritz Oser über Standards in der Lehrerbildung

Fritz Oser ist Direktor des Departementes für Erziehungswissenschaften und Lehrstuhlinhaber für Pädagogik und pädagogische Psychologie an der Universität Freiburg. In seinem Referat über Standards der Lehrerbildung berichtet er von einem Forschungsprojekt an dieser Universität. Unter wissenschaftlichen Standards versteht er einerseits Leistungs- und Qualitätsniveaus hinsichtlich bestimmter professioneller Handlungsformen, andererseits bedeuten sie auch Richtschnur für alles, was in der Ausbildung fundamental angestrebt werden soll.

Wichtige Standards, die täglich und immer wieder neu von jungen Lehrer/innen praktiziert werden müssen sind z.B. Lernsituationen für Erfahrung und Erleben schaffen. Eine zweite ist die sogenannte Präsupposition, das heißt Zumutung, dass der andere es tun kann, praktizieren. Ein anderer wichtiger Standard heißt „Umgang mit Fehlern“, eine Fehlerkultur ermöglichen können, denn im Grunde lernen wir nur aus Fehlern. Ein weiter wichtiger Standard ist für Oser der Mitvollzug von Lernabläufen der Schüler/innen. Das heißt, dass die Lehrperson innerlich dabei ist, weil dann die Schüler/innen das Gefühl haben, ernst genommen zu werden. Der letzte Standard heißt Selbstwirksamkeit schaffen. Schüler/innen haben das Gefühl, dass sie etwas bewirken und dass das, was sie tun, sinnvoll ist.

Ein Ergebnis dieses Forschungsprojekts ist, dass junge Lehrer/innen die Möglichkeit bekommen sollten, Standards praktisch auszuführen. Der Zusammenhang zwischen universitärer Betreuung und praktischer Ausbildung ist notwendig.

Um diese Standards umzusetzen verlangt Oser universitäre Übungsschulen, Laborschulen, Kontaktschulen, also Orte, die von Expertenlehrer/innen betreut werden.

Ich denke, dass einerseits die Tatsache, dass Übungsschulen an universitären Ausbildungsstätten so wie in Finnland Realität sind, andererseits die Forderung nach Übungsschulen aus wissenschaftlicher Sicht zwei starke Argumente für die Beibehaltung dieser Einrichtungen sind. Natürlich bekommen sie dann - wie in Österreich gefordert - neben dem Praxisauftrag für die Studierenden auch den Auftrag, eine Modell- und Forschungsschule zu sein.

Damit bekommt die Forderung der Bundesleitungskonferenz vom 27. 11. 2000, die bisherigen Schulen der Akademien (Übungsschulen) in die Entwicklung einzubeziehen, mehr Gewicht. Außerdem steht im 1. Bericht Arbeitsjahr 1999/2000 an den Nationalrat zum Akademien – Studiengesetz unter anderem: Laut Kommuniké der ersten gemeinsamen Sitzung sind die PEK und die Vorsitzenden der BLKs (Bundesleitungskonferenz) übereingekommen, dass für die Weiterentwicklung der berufsrelevanten Handlungskompetenzen Ausbildungsorte für die Schulpraxis sichergestellt werden. Der Begriff Übungsschulen wird hier nicht erwähnt.

## **D) Reflexion**

### **1. Woher kamen die Auslöser für Neuerungen?**

#### **Entwicklung als Fernsteuerung oder indirekter Steuerung**

Die ganze Schulentwicklung ist ein Agieren und Reagieren. Die europäischen Unterrichtsminister reagieren auf globale Anforderungen, was sich an der Bologna Deklaration und den folgenden Treffen in Lissabon und Prag manifestierte, die österreichische Regierung muss wiederum auf diese internationalen Vereinbarungen reagieren

und beschließt das Akademien- Studiengesetz 1999 – AstG). Alle 51 Institutionen (kurz AstG-Akademien), darunter die pädagogische Akademien, müssen auf dieses Gesetz reagieren und bis 2007 die Forderungen erfüllen. Jede Ebene steuert die Steuerungsstrategien der jeweilig unteren Ebenen.

Der Veränderungsimpulse kamen von einer „top-down“ Vorgangsweise. *Ob eine Innovation erfolgreich verläuft, hängt nicht so sehr davon ab, von welcher Hierarchieebene die Initiative ausgeht, sondern vielmehr davon, wie mit der Initiative umgegangen wird.* (M. Krainz-Dürr 1999, S 248).

Die Pädagogische Akademie in Feldkirch hat den Entschluss gefasst, die Auflagen des Bundes zu erfüllen und möglichst viele Kolleg/innen in die verschiedenen Gremien zu schicken, um aktiv an der Umstrukturierung mitarbeiten zu können.

Sie hat die Initiative als Herausforderung angenommen und wächst an ihr.

## **2. Wie wird versucht, die Herausforderungen zu implementieren?**

### **2.1 Wie wird bundesweit vorgegangen?**

Neben der Installierung eines bundesweiten Evaluierungs- und Planungskommission (PEK), die ein Arbeitsprogramm über die Evaluierung der Pflichtschullehrerausbildung im Hinblick auf deren Weiterentwicklung und ein Konzept zur Schaffung dieser hochschulischen Einrichtung erstellen soll, gibt es einen Forschungsbeirat, der in Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen die Erarbeitung von Vorschlägen auf dem Gebiet der berufsbezogenen Forschung und die Beratung der Akademien bei der Entwicklung von Forschungsschwerpunkten und bei den Maßnahmen der Evaluierung hilft.

Natürlich sind auch die Bundesleitungskonferenzen (BLK) in den Umstrukturierungsprozess mit eingebunden. Daneben gibt es noch verschiedene Ausschüsse (Struktur-, Studien-, Ökonomie-, Entwicklungs-, Ressourcenausschuss), die alle mit der Entwicklung beteiligt sind.

### **2.2 Wie wird schulintern der Lehrkörper involviert?**

Auch innerhalb der PA sind viele Kolleg/innen in Arbeitsgruppen tätig, die dem Auftrag der Akademiestudiengesetzes 1999 entsprechen. Es gibt eine PR-Gruppe, eine Gruppe „Hochschuldidaktik“, eine Gruppe für Schulpraktische Studien, eine weitere für Grundschulpädagogik und Schuldidaktik, eine für „Kernsätze für die PA Feldkirch (Leitbild)“, eine Qualitätssicherungsgruppe, eine Forschungsgruppe und schließlich eine Gruppe „Woche der Pädagogik“.

Fast jede/r Kollege/in arbeitet in einer der Gruppen mit.

Auch auf der Ebene der Übungsschule wurde schon einiges unternommen, um dem Auftrag des Ministeriums zu entsprechen.

### **2.3 Wie erfolgt schulintern die Ideenverbreitung?**

*In der Organisation ist der einzelne nicht als Person sondern in seiner Funktion wesentlich. Organisationsprozesse bedeuten, dass nie alle mit allen kommunizieren können, vieles findet „hinter dem Rücken“ von Betroffenen statt, die Kommunikation verläuft indirekt und oft anonym.* (vgl. M. Krainz-Dürr 1999, 280)

Emotional leidet man unter „Informationsmangel, der Misstrauen erzeugt und oft individuelle und kollektive Phantasien beflügelt.

Wer nicht dabei ist, fühlt sich ausgeschlossen und zu wenig informiert. Unsere Schule hat jedoch eine Größe angenommen (über einhundert Kolleg/innen), bei der eine persönliche Anwesenheit bei allen Gesprächen oder Aktivitäten nicht möglich ist.

Konferenzen, pädagogische Nachmittage und pädagogische Tage sind vorwiegend jene Anlässe, an denen die Kolleg/innen informiert werden und an denen darüber diskutiert wird, was gemacht werden kann. Trotzdem gibt es natürlich bei dieser Vielfalt an Aktivitäten keine Transparenz und Offenheit.

## **2.4 Gibt es externe Hilfsmittel wie Beratung?**

Auf Bundesebene gibt es sehr wohl externe Berater, die vor allem in der PEK sitzen. Experten und Expertinnen aus allen Bereichen der Pädagogik, Psychologie, Erziehungswissenschaften, aber auch aus der Gewerkschaft und Personalvertretung sitzen in diesem wichtigen Gremium. Die Tagung für Abteilungsvorstände „Qualitätsmanagement / Leitbild erstellen“ wurde von einer Unternehmungsberatung geleitet.

## **2.5 Welche Umwelten werden mit einbezogen?**

Schüler/innen und Eltern werden als Umwelt des Systems Schule gesehen, aber auch das System des Arbeitsmarktes oder der Politik. *Wie alle Systeme stehen Schulen im Verhältnis zu einer Umwelt, welche sie beeinflusst, und zum Teil kontrolliert oder zu kontrollieren versucht. Systeme sind in diesem Sinne sowieso immer nur relativ autonom, weil sie durch die Interaktionen mit ihrer Umwelt veränderbar sind.*(vgl. W. Hutmacher 1997, 49)

### **2.5.1 System der Politik**

Wie aus den bisherigen Ausführungen ganz klar ersichtlich ist, beeinflusst die Politik stark die Veränderung und Entwicklung der Schule - die globale Politik wie auch die nationale Politik durch die Verabschiedung des Akademien-Studiengesetzes AstG 99.

Auch auf regionaler Ebene durch die Gründung der Gruppe „Lehrerbildung in Vorarlberg“, dessen Vorsitz der Amtsführende Präsident des Landesschulrates ist, wird versucht, Einfluss auf die Entwicklung zu nehmen und den Standort Vorarlberg zu sichern.

### **2.5.2 System des Arbeitsmarktes**

In unmittelbarer Nachbarschaft der PA Feldkirch wird ab dem Schuljahr 2001/02 eine Langform des BORG Feldkirch eingeführt. Da voraussichtlich die Schüler/innen aus dem gleichen Einzugsbereich wie die der ÜS kommen, befürchtet man, dass nicht mehr genügend Kinder in die ÜS kommen, da das Argument des längeren Schulweges ins Gymnasium in Feldkirch wegfallen. Um die eigene Schule attraktiver zu machen, überlegten die Kolleg/innen der ÜS, einen Schwerpunkt anzubieten. Die Übungsschule muss sich einer neuen Herausforderung stellen. Die ÜS als Praxis-, Modell- und Forschungsschule allein ist ein nicht sehr werbewirksamer Begriff. Man entschloss, aus der ÜS eine Hauptschule mit wirtschaftlichem Schwerpunkt zu machen. Als Informanten wurden zwei Herrn eingeladen. Einer davon war Dr. Braun, Direktor der Handelsakademie, der andere war Dr. Feigl von der Wirtschaftskammer in Vorarlberg. Für Dr. Feigl ist eine Stärkung der Hauptschulen ein grundlegendes Anliegen, da über 98% der Facharbeiter aus der HS kommen. Für ihn ergäbe sich aus einer HS mit wirtschaftlichem Schwerpunkt zwei wesentliche Vorteile, einerseits würde die Attraktivität der Schule steigen, andererseits könnte die Wirtschaft gewinnen, da sie Schüler/innen als Lehrlinge bekämen, die für die Wirtschaft besser ausgebildet worden waren.

Laut einer Wifo-Studie (Kleine Zeitung vom 24.4.2001) werden quer durch alle Branchen qualifizierte Arbeitsplätze fehlen. Der Bedarf liegt bis 2005 bei zusätzlichen 165.000



Arbeitern. Dadurch drohen der österreichischen Volkswirtschaft kräftige Wachstums- und Wohlstandseinbußen. Besonders hoher Bedarf besteht laut Studie künftig an Arbeitskräften mit Lehrabschluss beziehungsweise Absolventen von kürzeren berufsspezifischen Ausbildungen wie Fachhochschulen und Kollegs.

Vielleicht kann die derzeitige Diskussion der ÖVP wegen der Aufnahmenprüfungen an AHS, um den Zustrom zu Hauptschulen zu fördern, auch unter diesem Aspekt gesehen werden.

### 2.5.3 System der Eltern

In der PA gibt es keine gesetzlich vorgeschriebene Form, mit den Eltern zu kommunizieren. Auf der Ebene der Übungsschule gibt es das Schulforum als Gremium der gesetzlich verankerten Schulpartnerschaft. *„Es ist ein Merkmal der heutigen Schule, dass dieses Gremium, dessen Mitglieder gewählt werden, formal zwar wichtige Entscheidungen treffen, ihre Bedeutung in der Realität jedoch eher marginal erlebt wird“*, meint Krainz-Dürr (1999, 282)

Dies trifft jedoch auf das Schulforum der ÜS nicht zu. 1998 wurde dem Schulforum ein Modell vorgestellt, das von einer Steuerungsgruppe ausgearbeitet worden war. Dieses Modell sah unter anderem eine Umschichtung von Stunden in der Studentafel vor und auch den Vorschlag, im Englischunterricht die Schüler/innen der 1. und 2. Leistungsgruppe bei innerer Differenzierung gemeinsam zu unterrichten. Beide Vorhaben wurden vom Schulforum abgelehnt, mit der Begründung, dass sie zu spät informiert worden seien und nicht Gelegenheit bekamen, am Meinungsbild teilzunehmen. Das Schulforum wurde damals von vielen Kolleg/innen als Verhinderungsverein angesehen.

Wie wollten aus den Fehlern dieser „Niederlage“ lernen und zukünftig die Eltern vermehrt in die Diskussion einbinden. Trotz dieses Vorhabens waren die Eltern bei der pädagogischen Tagung auf der Bieler Höhe (Sept. 2000) nicht involviert. Jedoch wurden ihnen die geplanten Vorhaben und Projekte vor dem Schulforum vorgestellt, und sie haben diese Vorhaben auch „sanktioniert“. Bei der laufenden Planung, einen wirtschaftlichen Schwerpunkt einzuführen, sind sie in der Meinungsbildung auch nicht dabei. Jedoch wurden sie für den Informationsabend, bei dem die „Wirtschaftsexperten“ referiert haben, eingeladen. Eine intensivere Auseinandersetzung mit der Entwicklung der ÜS auf der 2. Schiene, nämlich ÜS mit wirtschaftlichem Schwerpunkt ist neben den Vorgaben des Ministeriums jedoch wünschenswert und notwendig.

### 2.5.4 System der Schüler/innen

Auf der Ebene der Übungsschule gibt es kein Gremium der Mitgestaltung für Schüler/innen. Auf der PA Ebene gibt es die Studienkommission, in der Vertreter der Studierenden sitzen. In dieser Kommission werden alle Beschlüsse gefasst. Es ist das oberste Gremium an der PA. Außerdem wird die österreichische Hochschülerschaft in die Entwicklung mit einbezogen. Sie sitzt in den gesetzlich fundierten „Akademievertretungen“. So verabschiedeten die Vertreter der Hochschülerschaft in einem Follow-up Kongress am 5. und 6. 4. 2001 in Wien sieben Forderungen zur Internationalisierung der Studien an Akademien:

- Gemeinsamer Austausch-Pool aller Akademien,
- tatsächliche Akzeptanz der ECTS credit points,
- mehrsprachige Lehrende an Österreichs Akademien,
- Ausbau des Buddy Network,
- Auslandsaufenthalte als Zusatzqualifikation bei der Anstellung,
- globale Werbung,
- Information der österreichischen Beauftragen über Akademiebesonderheiten,
- bessere Verteilung des Budgets zugunsten der studierenden, Reduktion des Verwaltungsaufwandes.

(aus Follow-up Kongress , 2001)

### **3. Welche Ziele und welche Visionen verfolgen wir?**

Eine gemeinsame Vision ist eine wesentliche Voraussetzung für Entwicklung und kollektives Lernen in Organisationen. Senge schreibt in seinem Buch „The fifth discipline“ neben Teamlernen, Persönlichkeitsbildung, Organisationsbewusstsein und Systemdenken eine gemeinsame Vision als wichtigstes Element lernender Organisationen. *„A shared vision is not an idea... It is, rather, a force in people's hearts, a force of impressive power..... You cannot have a learning organization without a shared vision. (Krainz-Dürr 1999, S 255)*

Visionen schaffen eine gemeinsame Identität von Menschen, die einander eigentlich misstrauen, verleihen Mut, wirken belebend, fördern die Risikobereitschaft und die Experimentierfreude.

Im Falle der PA Feldkirch besteht die Vision darin, die Auflagen der PEK bestens zu erfüllen, um dann als „Pädagogische Hochschule“ weiterbestehen zu können.

Die Vision der Übungsschule ist es, im Rahmen der Weiterentwicklung der PA als Praxis-, modell- und Forschungsschule bestehen zu können.

### **2.6 Welche Veränderungen wurden als Ergebnisse kollektiver Lernprozesse sichtbar?**

Es war bisher ein hartes Stück Arbeit, mühsam und emotional anstrengend. Neben der Hauptaufgabe – nämlich zu unterrichten, planen usw. – gab es bisher sehr viel zusätzliche Arbeit, in die viel Zeit und Energie investiert wurde. Der überwiegende Teil der Kolleg/innen ist sich jedoch darin einig, dass es sich gelohnt hat.

Der neue Schwung bei der Pädagogischen Tagung auf der Bieler Höhe hat einen nächsten Schritt ermöglicht. Auf der Basis des Leitbildes „ÜS mit wirtschaftlichem Schwerpunkt“ hat eine Arbeitsgruppe den Auftrag von Schulleitung und Kolleg/innen bekommen, an diesem Schwerpunkt zu arbeiten und Lösungsvorschläge auszuarbeiten. Schulentwicklung sieht man nicht nur als bedauerliches „Muss“, sondern auch als willkommene Herausforderung, gemeinsam etwas zu bewirken.

Die gemeinsame Aufgabe bedingte das Gefühl einer gemeinsamen Orientierung: Die gemeinsam vereinbarten Ziele und „Spielregeln“ vermittelten Orientierung und Sicherheit im schulischen Alltag und halfen gleichzeitig, sich gegen ausufernde Anforderungen von innen und außen abzugrenzen.

Die Diskussionen über Schulentwicklung, das gemeinsame Nachdenken über den Aufgabenbereich der Kolleg/innen haben die Anliegen des Schulganzen ins Blickfeld gerückt und die Identifikation mit der Schule gestärkt.

Als positives Nebenprodukt aus der Arbeit entstand die Fähigkeit, konstruktiv mit unterschiedlichen Positionen und Konflikten umzugehen. Die gemeinsame Entwicklungsarbeit führte zu persönlicher Horizonsweiterung in Bezug auf die eigene Arbeit und die Zusammenhänge in der Bildungspolitik.

## **5. Vorschau**

### **Wie geht es nun weiter und was ist noch zu berücksichtigen?**

Wir haben schon viel erreicht. Wie geht es aber weiter?

*Schulen sind- wie alle anderen sozialen Systeme auch – ständig in Bewegung. Sie ändern sich, gewollt oder ungewollt, unabhängig auch davon, ob eine Veränderung von ihren Mitgliedern angestrebt, geleugnet, bloß zur Kenntnis genommen oder freudig begrüßt wird.*

(Krainz-Dürr, 1999, S 246) Veränderung, „Bewegung“, ist also auch als ein Normalzustand von Schulen aufzufassen. Es gibt keinen Stillstand.

Wenn man an Schulentwicklung denkt, gibt man der Überzeugung Ausdruck, dass sich Schulen entwickeln. Sie werden nicht mehr wie stabile institutionelle Schablonen gesehen, sondern wie selbstorganisierte und über die Zeit durch dynamische Prozesse entwicklungsfähige, lernende Organisationen.

Auf der Ebene der Übungsschule müsste wieder ein Pädagogischer Tag eingeschaltet werden, damit neue Aktivitäten zur Festigung der Übungs-, Modell- und Forschungsschule besprochen werden können, die im Laufe des nächsten Schuljahres durchgeführt werden. Ein wichtiger Tagesordnungspunkt wäre bestimmt die gemeinsame Evaluierung des vergangenen Aktionsplanes. Ziel wird es auch sein, auf das vergangene Jahr zurückzuschauen und den Aktionsplan unter dem Gesichtspunkt, was es zur Weiterentwicklung der Schule beigetragen hat, zu diskutieren. Wollte man den Anspruch eines permanenten Lernens erheben, müssten wir uns die Frage stellen, wie wir mit dem Auftrag reflexiver Selbstevaluation umgehen und die Reflexionsprozesse organisieren. Auch die Frage, wie wir die Eltern vermehrt in den Entwicklungsprozess einbinden können, wird sich uns stellen. Ein weiterer Punkt muss sein, wie die Kolleg/innen der Fach- und Humanwissenschaft vermehrt in die Forschungsarbeit an der ÜS eingebunden werden könnte. Ein positives Beispiel war Koll. G. Vith, der als Kunsterzieher an der PA zusammen mit den Studierenden Kooperation mit der 4. Klasse der ÜVS einen Link bei der offiziellen Homepage von Feldkirch „Feldkirch for kids“ erstellt hat.

Natürlich werden wir uns auch weiterhin vermehrt um die Mikroebene der Schüler-Lehrerbeziehung und –praxis kümmern müssen: Wir sollen ausbilden und bilden, erziehen und Wissen vermitteln, den Einzelnen umfassend fördern und selektieren, Unterschiede ausgleichen und gleichzeitig produzieren, auf Zukunft vorbereiten und Traditionen weitergeben. Die Schule sollte zunehmend auch als „Lebensraum“ von Kindern begriffen werden, was weit über die Aufgabe der bloßen „Aufbewahrung“ hinausgeht. Das Kind, den Teenager, sollte man bei der ganzen Entwicklung der Schule in den Mittelpunkt stellen.

Auf der Ebene der AStG-Akademien wurde sehr viel erreicht:

Im Schuljahr 1999/2000 haben alle AstG-Akademien erstmals Studienkommissionen gewählt bzw. eingerichtet, die Arbeit in den sechs Bundesleitungskonferenzen gem. §23, in der Evaluierungs- und Planungskommission gem. §2, im Forschungsbeirat gem. §24 und in gesetzlich fundierten „Akademievertretungen“ der Studierenden aufgenommen sowie die studienrechtlichen Grundlagen als Ersatz für die früheren Lehrplanverordnungen geschaffen. Am Ende dieses Jahres lagen dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 139 autonome Studiengänge für Diplomstudien und eine noch größere Zahl an Studienplänen für unterschiedliche Akademielehrgänge vor.

Die europäischen Bestrebungen für eine bessere Vergleichbarkeit der Studienangebote (ECTS – European credits Transfer system) und Erleichterung der Anerkennung von Studienabschlüssen (auf Grundlage der Bologna Erklärung der europäischen Bildungsminister) sind in die AstG-Akademien voll eingebunden.

Auf der Ebene der PA Feldkirch wird im Rahmen der Autonomisierung bestimmt die Frage zu stellen sein, wie wir den Forderungen der PEK (Evaluierungs- und Planungskommission) gerecht werden können, die ein Konzept bezüglich der Schaffung hochschulischer Einrichtungen für die Ausbildung von Pflichtschullehrer/innen bis 2007 gemäß Gesetzesauftrag zu erstellen hat.

Zu den 10 Kernaussagen der PEK (siehe S 12) kommen noch Forderungen einer professionalisierenden Lehrer/innen/bildung, die ebenfalls im Akademien – Studiengesetz

verankert sind. Die Beschreibung dafür decken sich mit den Forderungen, die bei der Tagung in Innsbruck über strukturelle Erfordernisse einer professionalisierenden Lehrer/innen/bildung verlangt wurden (siehe Seite 5-6).

Ein großes Problem wird der persönliche Zeitfaktor spielen: Neben den Tätigkeiten in den verschiedenen Arbeitsgruppen wird es wichtig sein, Zeit und Raum zu bekommen, die Kommunikation zwischen den verschiedenen Arbeitsgruppen zu organisieren. „*Austausch und Kommunikation müssen „organisiert“ werden* (Krainz-Dürr 2000, 337)

Wo und wie werden die Erfahrungen, Lösungen und Probleme gesammelt, verglichen, kapitalisiert, rückgekoppelt? Wo wird regelmäßig über Stand und Tendenzen Bilanz gezogen und Bericht erstattet? Umdenken, Umlernen brauchen Austausch von Erfahrung und Reflexion und zwar zweiwegig, sowohl in der vertikalen wie in der horizontalen Dimension. Hier machen es die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien leichter möglich. Eine weitere wichtige Frage wird sein: „Wie gehen wir weiterhin mit dem Reformdruck um?“ Und „Wie gehen wir mit den unbewusst damit zusammenhängenden Ängsten um?“

Es gibt noch viele Fragen und wahrscheinlich mehrere Antworten darauf. Die Umstrukturierung der Pädagogischen Akademien zu Pädagogischen Hochschulen stellt sehr hohe Ansprüche an alle Beteiligte. Der Weg von den Regierungsbeschlüssen und -dekretten bis zur Verwirklichung ist weit, aber es ist viel Bewegung entstanden. Im Ganzen gesehen steht diese Entwicklung im Trend simultaner und miteinander verknüpfter Gewichtsverlagerungen:

- vom Wissensmalthusiasmus zum lebenslangen Lernen für alle,
  - von der Wissensverwaltung zur Lernschule (wo man auch zu lernen lernt),
  - von der Input- zur Outputorientierung,
  - von der Regelkonformität zur Zielkonformität,
  - von der bürokratischen zur professionellen Regulation
  - von der tayloristischen Arbeitsteilung zur Kooperation im Team,
  - vom Lehramt zur dynamischen Lernförderung,
  - vom belehrenden Lehrenden zum Lernenden,
  - von Unterwerfung und Folgsamkeit zu Kreativität und Innovation,
  - von der Abhängigkeit zur autonomen Initiative und Verantwortung, usw.
- wie es Hutmacher 1(997, 49) ausdrückt.

Ich denke, wir sind das, was Peter Posch eine bildungspolitisch bewusste Schule nennen würde. (Posch 1996, 174) Wir sind aufgeschlossen für Neues, entfalten eine Vielzahl von Aktivitäten und suchen nach einem gemeinsamen Selbstverständnis. Dadurch, dass Dir. Dr. Ivo Brunner Vorsitzender der Bundesleitungskonferenz ist, will er die PA Feldkirch in einer „Vorreiterrolle“ sehen, sodass er unsere Aktivitäten fördert und unterstützt.

## 6) Literaturverzeichnis

Hutmacher Walo: Strategien der Systemsteuerung. Von der Systemexpansion zum Systemumbau. In: Schulleitung und Schulaufsicht. Innsbruck Wien: Studienverlag 1997; S. 49 – 92

Kets de Vries M. und K. Balazs : Die Psychodynamik des Organisationswandels. In: M. Lohmer; Psychodynamische Organisationsberatung. Klett-Cotta; 2000, S 161 - 197

Kobi Jean Marcel: Management des Wandels. Die weichen und harten Bausteine erfolgreicher Veränderung; Verlag Paul Haupt, 1994

Lohmer Mathias, Corinna Wernz: Zwischen Veränderungsdruck und Homöostaseneigung: Die narzisstische Balance in therapeutischen Institutionen. In: M. Lohmer; Psychodynamische Organisationsberatung. Klett-Cotta; 2000, S 233 – 254

Lohmer Mathias: Das Unbewusste im Unternehmen: Konzepte und Praxis psychodynamischer Organisationsberatung. In: M. Lohmer; Psychodynamische Organisationsberatung. Klett-Cotta; 2000, S 18 – 39

Obholzer Anton: Führung, Organisationsmanagement und das Unbewusste. In: M. Lohmer; Psychodynamische Organisationsberatung. Klett-Cotta; 2000, S 79 - 97

Posch Peter: Rahmenbedingungen für Innovationen an der Schule. In: Alltricher Posch, H. /Posch, P.; Mikropolitik der Schulentwicklung, Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule. Studienverlag; 1996, S 170 – 206)

Rolff H.G. , C.G. Buhren, D Lindau-Bank, S. Müller: Manual Schulentwicklung, Beltz Verlag, 1999

Ross A. Lazar: Psychoanalyse "Group-Relations" und Organisation: Konfliktberatung nach dem Travistock-Arbeitskonferenz-Modell. In: M. Lohmer; Psychodynamische Organisationsberatung. Klett-Cotta; 2000, S 40 - 78

Schratz M., Iby M., Radnitzky E.: Qualitätsentwicklung; Beltz 2000

Karl Weber: Umriss einer neuen Steuerungspraxis. In: Die Vielfalt orchestrieren: Steuerungsaufgaben der zentralen Instanz bei größerer Selbständigkeit der Einzelschule. Hrsg. von Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Österreich) und der Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BRD), . Studienverlag Innsbruck-München – Wien; 2000, S195 - 223

### Vorträge:

Fritz Oser: "Standards in der Lehrerbildung", Vortrag, gehalten am Symposium "Lehrerbildung für eine Schule im Wandel" an der Pädagogischen Akademie der Erzdiözese in Wien, 18.10.1996.

### **Berichte auf europäischer Ebene:**

Council of the European Union: Outcomes of Proceedings: Report from the Education Council to the European Council “The concrete future objectives of education and training systems”, Brussels, 14 February 2001

Guy Haug and Christian Tauch: Trends in Learning Structures in Higher Education (II): Follow-up Report prepared for the Salamanca and Prague Conferences of March / May 2001; April 2001

### **Berichte auf nationaler Ebene**

Akademien – Studiengesetz: Erster Bericht Arbeitsjahr 1999/200 an den Nationalrat zum Akademie – Studiengesetz AstG 99; Wien, März 2001

Positionspapier der Bundes-Leitungskonferenz mit Pressespiegel zu Hochschulentwicklung vom 23. November 2000.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Follow-up Kongress der Österreichischen Hochschülerschaft zur Internationalisierung der Studien (Studium an Universitäten) sowie sieben Forderungen zur Internationalisierung der Studien (Studium an Akademien) GZ 17.154/4-VI/A/3/03; 6. Juni 2001

Landesschulrat für Vorarlberg: Pädagogische Hochschule Vorarlberg; Entwurf vom 16.3.2001

### **Workshop Unterlagen**

AFQM – Austrian Foundation for quality management: Workshop: „Leitbild erstellen am 18 und 19. 1. 2000 in Wien

### **Informationen aus dem Internet:**

Kobi J.-M.: Management des Managements. Die weichen und harten Bausteine erfolgreicher Bausteine, Bern 1994

Value – Action -Leadership Leitfaden

<http://www.kca.ch/unternehmen/philosophie/management-by-values/value-action-leadership-leitfaden.htm#visionen+vertrauen>

### **Zeitschriften:**

Kleine Zeitung, Wirtschaftsteil; Dramatischer Bedarf an Facharbeitern; 24. 4. 2001; S 25

## ANHANG

Hintergrundinformationen an Kolleg/innen für die Planung  
der Pädagogischen Tage auf der Bieler Höhe

- Brief an die „group leaders“ der Pädagogischen Tagung 2
  - Vorläufiges Programm für die Pädagogische Tagung 3
  - Thesen zum Wertequadrat 4
  - Wertequadrat 5
  - Bedingungen für Schulentwicklung 6
  - Leitbild – Schulprofil – Schulprogramm 7
  - Aktionsplan 7
- Fragebogen für das Projekt: Französische Revolution 8

Franz Ludescher  
Herrenhofgasse 2  
6800 Feldkirch

10. August 2000

Hallo .....

Du wirst sicher überrascht sein, von mir in den Ferien einen Brief zu bekommen. Am Ferienanfang war ich mit Arnold eine Woche lang auf einem Seminar über Schulentwicklung. Als ich zurückkam, erzählte ich Magda voller Begeisterung von unserem Seminar in Weyregg. Daraufhin fragte sie mich, ob ich mir vorstellen könnte, die Pädagogische Tagung auf der Bieler Höhe gleich zu Schulanfang zu moderieren. Ich bat um einige Tage Bedenkzeit, sagte dann zu.

Die Übungsschulen Österreichs werden zu Praxis-, Modell-, und Forschungsschulen. Ein Schwerpunkt der Tagung wird sein, Inhalte zu finden, damit wir in Zukunft dieser Forderung nachkommen können. Nach einem Impulsreferat von Dr. Fahl vom Ministerium werden wir in drei Arbeitsgruppen Inhalte zu diesen Schwerpunkten finden. Es geht auch darum, dass wir das Berufsfeld Übungsschullehrer/in neu definieren müssen.

Ich möchte dich bitten, in der Gruppe..... die Leitung zu übernehmen. Lass mich bitte wissen, wenn du aus irgendeinem Grund diese Aufgabe nicht übernehmen kannst/willst.

Damit du schon einen Informationsvorschuss zu den anderen Kolleg/innen hast und dich auch schon geistig auf diese Tagung vorbereiten kannst, schicke ich dir Hintergrundinformationen zu.

Ich wünsche dir noch erholsame Ferien

Franz



## **Pädagogische Tagung zur Entwicklung der Übungsschule der PädAk Feldkirch als Praxis-, Modell- und Forschungsschule**

Ort: Silvretta-Haus

Datum: 11. und 12. September 2000

### **Programm:**

#### **Montag. 11. 9.2000**

##### Vormittag:

- 11:00 Uhr: AL Magda Netzer: Begrüßung und Eröffnung der Tagung  
 11:15 Uhr: Dir. Dr. Ivo Brunner: Stellenwert der Übungsschule  
 1 1:30 Uhr: MR Dr. Fahl: Situation der Übungsschulen auf dem Weg der PädAks zur Pädagogischen Hochschule".  
 Diskussion  
 12:30 Uhr: Mittagessen

##### Nachmittag:

- 14:00 Uhr: Arnold Gritsch: Präsentation der Schulrecherche  
 14:30 Uhr: Franz Ludescher: Impulsreferate:
  - Motive für Lehrer/innen, sich um Qualitätsevaluation zu bemühen  
 Motive des Müssens, Wollens und Könnens ( nach Strittmatter)
  - Deine Meinung ist gefragt: Organisationen in Spannungsfeldern  
 Das Wertequadrat nach F. Riedmann
 1 5:00 Uhr Workshops  
 Die Übungsschule als Praxis-, Modell- und Forschungsschule

#### **Gruppe 1: „Die Praxisschule“:**

- Das Berufsfeld „Übungsschullehrer/in“ definieren
- Welche Aufgaben habe ich als Lehrer/in an der US in Bezug auf Schulpraxis, Betreuung von Erasmus-Studierenden, Weiterbildung,.....?

#### **Gruppe 2: Die Modellschule“:**

- Welche Unterrichtsmodelle und Alternativen Methoden können wir in Zukunft anbieten?
- Integrationsklasse? Offenes Lernen? Innere Differenzierungsmaßnahmen? »  
 Forderungen des Lehrplans 99 - Umsetzung

#### **Gruppe 3: „Die Forschungsschule“:**

- Welche Forschungsaufträge wären für mich wichtig?
- Wie stellen wir uns die diesbezügliche Zusammenarbeit mit der PädAk vor?
- Welche Vorteile erwachsen uns aus der Zusammenarbeit mit der PädAk?
- Erarbeitung von Themen *für* Forschungsprojekte, die im Schuljahr 2000/2001 umgesetzt werden können

18:30 Uhr: Abendessen

20:00 Uhr: Kamingespräche

*Dienstag. 12. 9. 00*

##### Vormittag

ab 7: 00 Uhr Frühstück

8:30 Uhr: Fortsetzung der Tagung  
 Reflexion

Erstellen eines Aktionsplans: Welche Vorhaben<sup>9</sup> Wer ist für was verantwortlich?

## Zeitraum? Evaluation?

Ein Ziel dieser Tagung ist es, kurz, mittel, und längerfristige Ziele zu definieren und Vereinbarungen im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses zu treffen, die dann in das Schulprogramm aufgenommen werden können.

### Thesen zum Wertequadrat

#### **1) Alle vier Quadranten sind für die Schulentwicklung wichtig**

Für die Qualität der Leistungen einer Institution ist es entscheidend, zwischen den vier Wert Orientierungen eine dynamische Balance zu etablieren.

Probleme treten meist dann auf, wenn einer der vier Quadranten stark dominiert.

#### **2) Personen gegenüberliegenden Quadranten bewundern einander und lehnen einander ab.**

Chance: Es besteht die Chance, sich gegenseitig von Zerrbildern abzuhalten (Chaos - Erstarrung bzw. Verschmelzung - Zerfall)

#### **3) Beweglichkeit zwischen den Quadranten besteht meist nur in Normalzeiten. In Krisenzeiten besteht die Tendenz, sich in den Heimat-Quadranten zurück zu ziehen**

Dies fördert die Entstehung von Cliques, Vereinzelung, Erstarrung von Routinen und die Produktion von Ideen, die keine Chance haben.

#### **4) Veränderung in Organisationen geschieht meist über die Aktivierung von Gegenqualitäten.**

Veränderung ist möglich, wenn Personen, die sich in ihrem "Heimatquadranten" wohl fühlen, etwas vom gegenseitigen Quadranten zulassen. Respekt und Anerkennung sind wichtig.

#### **5) Schulentwicklungsprozesse brauchen vermutlich unterschiedliche Phasen, in denen die Qualitäten bestimmter Quadranten betont werden.**

#### **Eine mögliche Abfolge ist:**

- **Dauer/Distanz:**

*Untersuchung der Ist-Situation auf institutionelle Stärken. Dynamik kann nur über Stärken entstehen.*

- **Dauer/Nähe:**

*Organisation von Ereignissen (z.B. Festen, Exkursionen), die zum Wir-Gefühl beitragen.*

- **Nähe/Wechsel:**

*Ideen und Experimenten Schulz gewahren (Insel-Konzept), aber sie als Experiment definieren.*

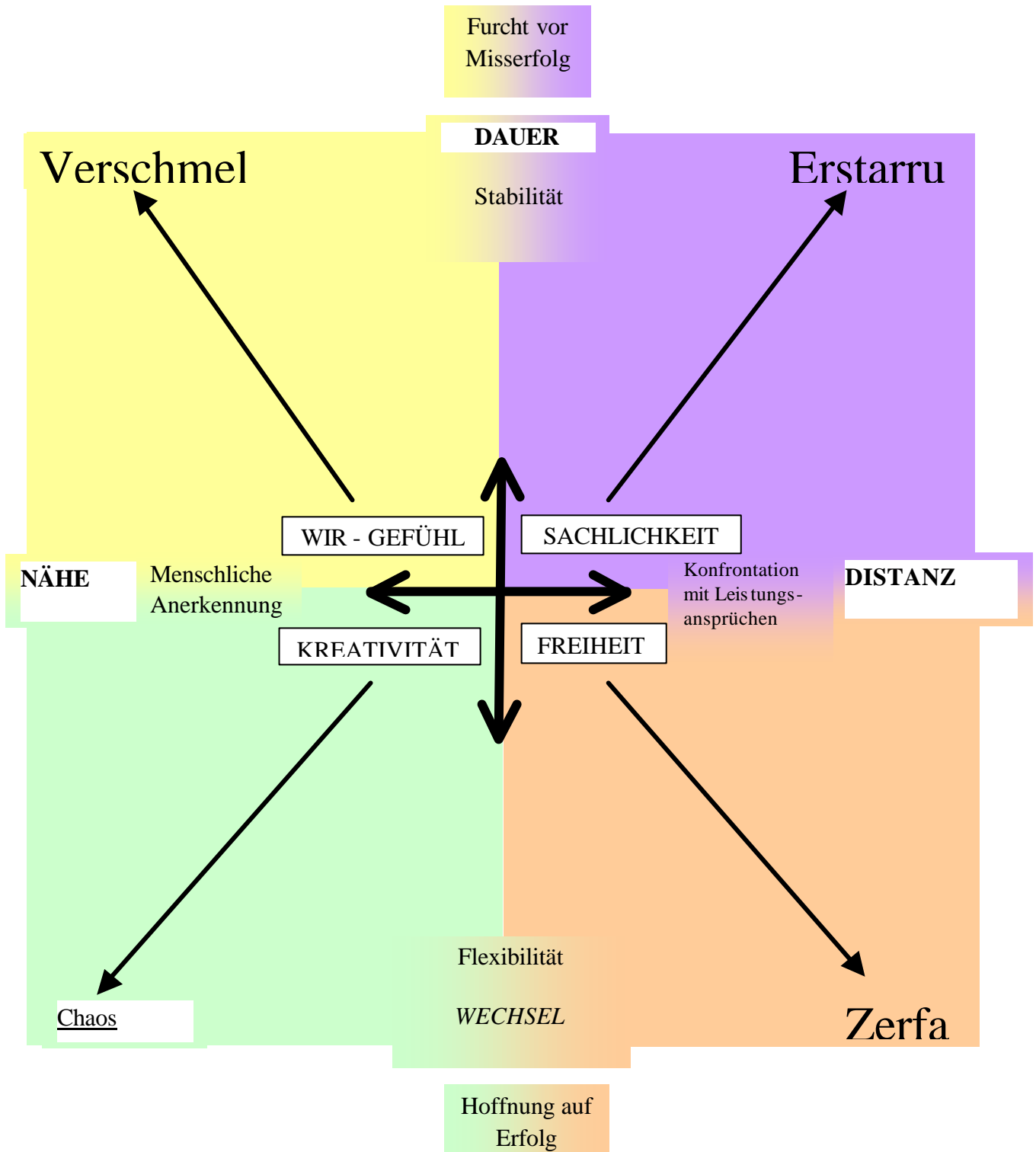
- **Distanz/Wechsel:**

*Ergebnisse kritisch evaluieren, Wertkonflikte bearbeiten*

- **Dauer/Distanz:**

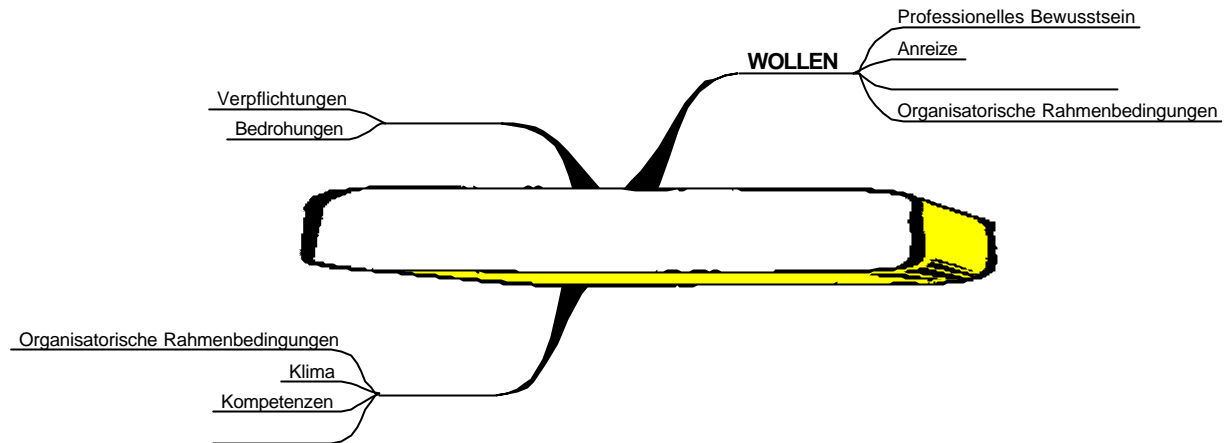
*Geprüfte und bewährte Innovationen einführen und in Routinen überführen (stabilisieren)*

## DAS WERTEQUADRAT



Schema nach F. Riemann:  
 Gegensatzpaare werden zueinander in Beziehung gesetzt:  
 Wunsch nach Dauer – Wunsch nach Wechsel

## Wunsch nach Nähe – Wunsch nach Distanz



### Müssen:

- **Verpflichtungen:**
- Laut Gesetz gibt es noch keine Verpflichtung
- Ab 2002 - 2003 wird es eine Verpflichtung zur Entwicklung der eigenen Schule geben.
- **Bedrohungen:**
- Schülerschwund
- durch externe Evaluation (Gefahr von Ranking)

### Wollen:

- Professionelle Verantwortung:
- Bewusstsein, Stärken zu pflegen und umzusetzen
- **Gestaltungsmöglichkeiten** (davon hängt auch die Bereitschaft ab) Vorschläge haben hohen Stellenwert
- **Anreize:**
- materielles Einkommen
- Anerkennung innerhalb und außerhalb  
"Wenn ich mich einlasse, dann tu ich mir was Gutes" - (Selbstbewusstsein)

### Können:

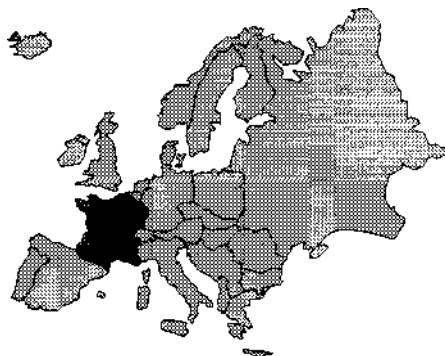
- **Organisatorische Rahmenbedingungen**
- Zeitressourcen werden eingeräumt
- Planung (z.B. 5. Stunde haben alle frei)
- **Unterstützung**
- formal (z.B., Materialien; Chatroom im Internet, ..)
- Beratung (externe Beratung)
- **Kompetenzen:**
- Erfahrung und Wissen, wie man an Entwicklung; heran geht
- theoretisch und praktisch (fachliche Kompetenz, Moderation, Feedback geben, . .)
- **Klima:**
- gegenseitige Akzeptanz, Kommunikation, Transparenz



A)  
Thema: Die Französische Revolution 1789

B)  
Zeit: Jänner 2001

C)  
Fragenkatalog:



**1.) Zum BEGRIFF „Revolution“:**

- a) Was ist eine „Revolution“? Was ist und will ein „Revolutionär“?
- b) Welche Arten von Revolutionen kannst du angeben? Welche Revolution(en) gibt es heute?

**2.) Zu den URSACHEN der Franz. Revolution:**

- Hilfe 1: Erinner dich an die Zeit des Absolutismus unter Ludwig XIV., an die gesellschaftlichen Unterschiede und Ungerechtigkeiten, an die Lage der Adligen, Bürger, Bauern und Arbeiter!
  - Hilfe 2: Erinner dich auch an die Ideen der Aufklärung, an die Ziele der „Aufklärer“!
- a) Gib mindestens drei Ursachen an und beschreibe sie kurz!
  - b) Welchen Einfluss hatten die Ideen der Aufklärung?



**3.) Zum AUSBRUCH und VERLAUF der Franz. Revolution:**

- a) Berichte über die Ereignisse in Paris (14. Juli 1789,...) am Anfang der Revolution!
- b) Was passierte mit der Bastille? Warum suchten die Revolutionäre gerade, sie aus?
- c) Was geschah mit vielen Adligen, mit dem König und den adeligen Besitzungen?
- d) Erkläre folgende Begriffe: Nationalversammlung / Parlament, Menschenrechte, Verfassung

**4.) Zu den ERRUNGENSCHAFTEN der Franz. Revolution:**

- a) Wie heißt die Parole der Franz. Revolution? Was soll(t)en die Worte bedeuten?
- b) Berichte über den Beschluss der Menschenrechte bzw. der Verfassung!
- c) Welche Fortschritte wurden erzielt? Welche Vorbilder hatten die Revolutionäre?

**5.) DIE REVOLUTION FRISST IHRE KINDER:**

- a) Welche drei Gruppen bekämpften sich in Frankreich? Beschreibe deren Anhänger und Ziele!
- b) Die Schreckensherrschaft der Jakobiner und das Schicksal Ludwigs XVI. sowie seiner Frau: Welche Informationen hast du gefunden? Fasse sie kurz zusammen!
- c) Berichte über das Direktorium! Wer ergriff die Macht nach dem Sturz des Direktoriums?

**Was blieb trotz der großen Rückschläge / Grausamkeiten von den Errungenschaften der Franz. Revolution übrig? Welche Fortschritte wirken bis heute fort?**