

Konzeption eines binationalen CAS Schulentwicklung – Leitende Kriterien der Planung

Frank Brückel & Jacques Schildknecht

ABSTRACT

Wie muss eine Weiterbildung konzipiert werden, die den Anspruch hat, international breit diskutierte Themen der Schulentwicklung aufzugreifen und von Lehrpersonen und Schulleitungen aufgenommen zu werden, weil sie einen nachhaltigen Effekt auf den Arbeitsalltag der Teilnehmenden verspricht?

Der von der Pädagogischen Hochschule Zürich (CH) und dem Nationalen Finnischen Weiterbildungsinstitut OPEKO entwickelte und erstmals 2008/2009 durchgeführte CAS (Certificate of Advanced Studies) hat den Anspruch, dass Expertinnen und Experten der Schulentwicklung gemeinsam mit finnischen und schweizerischen Schulleitenden und Lehrpersonen aktuelle Themen der internationalen Schulentwicklung bearbeiten, um daraus konkrete Konsequenzen für den eigenen Schulalltag abzuleiten.

Der Beitrag stellt die Konzeption des Lehrgangs in den Mittelpunkt der Überlegungen. Dazu wird zunächst gezeigt, auf welche Analyseebenen bei der Konzipierung des Projekts zurückgegriffen wurde. Danach werden die Ausgangslage, die Grundidee und die damit verbundenen Ziele skizziert, bevor organisatorische Gesichtspunkte erläutert werden.

SCHLAGWORTE (DT.)

Binationale Lehrerfortbildung, Projektentwicklung, Konzepte der Lehrerfortbildung, Lernen in Tandems

SCHLAGWORTE (ENGL.)

binational in-service teacher education, projects development, conceptions of in-service teacher education, tandem learning

1. Internationalisierung der Bildungspolitik und deren Auswirkungen auf die Weiterbildung von Lehrpersonen

1.1. Allgemeine Entwicklung

Seit dem Beginn des neuen Jahrtausends und insbesondere mit der PISA-Studie kann eine fortschreitende Internationalisierung der Bildungspolitik festgestellt werden. Das ist in jeder einzelnen Schule spürbar: Die „großen Themen“ der Schulentwicklung der letzten Jahre werden international breit diskutiert und haben schon längst den Schulalltag erreicht. Besonders die Diskussionen über „guten Unterricht“, „Schulqualität“, „Schulentwicklung“, „Effektivität und Effizienz von Schulen“ sowie die Orientierung an Ergebnissen (*Outputs*) und Wirkungen (*Outcomes*) sind nicht ohne Folgen geblieben (vgl. Criblez, 2009).

Um aufzuzeigen, welche Konsequenzen diese Diskussionen im Schulalltag haben, muss der Blick auf einzelne Länder und Regionen gerichtet werden, da nationale Lösungen im Umgang mit den international diskutierten Themen höchst unterschiedlich ausfallen (vgl. Hörner et al., 2007). In der Schweiz zeigen sich die Auswirkungen beispielsweise in der verstärkten Orientierung an Konzepten des New Public Managements und der damit verbundenen größeren Autonomie der Schulen. Solche Konzepte berufen sich zumeist auf Ergebnisse der angelsächsischen Schulwirksamkeitsforschung. Konkret führte dies dazu, dass im Volksschulbereich seit der zweiten Hälfte der 90er-Jahre (nach 175 Jahren behördlicher Verwaltung) Schulleitungen für die operative Führung von Schulen eingerichtet wurden (vgl. für die Schweiz z.B. Criblez, 2009).

Diese zwei Neuerungen – mehr Handlungsspielräume der Schulen und die Einführung von Schulleitungen – haben inzwischen auch eine Reform der Schulaufsicht bewirkt und ziehen eine Vielzahl neuer Fragen nach sich. Allein an diesem Beispiel zeigt sich die Dynamik, die in den letzten Jahren entstanden ist. Neben Führungsfragen haben sich mittlerweile auch eine Reihe anderer Themen herauskristallisiert, die sowohl national wie auch lokal große Relevanz haben.¹

1.2. Auswirkungen auf Weiterbildungsangebote

Es kann kaum erstaunen, dass die Internationalisierung auch einen erhöhten länderübergreifenden Austausch auf universitärer und schulischer Ebene nach sich zieht. Bis heute existieren vielfältige Programme, die sich zum Ziel gesetzt haben, Schulleitungen und Lehrpersonen unterschiedlicher Länder zusammenzubringen, um an aktuellen Themen zu arbeiten (vgl. European Commission, 2009):

- Auf Ebene der Hochschulen bieten die meisten Universitäten und Fachhochschulen ihren Dozierenden und Studierenden die Möglichkeit zum internationalen Austausch, sei es durch Aufenthalte im Partnerland und/oder Teilnahme an internationalen Forschungsprojekten.
- Auch Schulleitende und Lehrpersonen erhalten die Möglichkeit, an einer Vielzahl von geförderten Austauschprogrammen teilzunehmen.

Der Erfolg dieser Programme scheint groß zu sein und werden nur selten in Frage gestellt.²

Auch Weiterbildungsverantwortliche sind gefordert, das Thema des internationalen Austauschs zu diskutieren und in ihre Programme aufzunehmen. Insbesondere deshalb, weil Weiterbildungsveranstaltungen die Möglichkeit eröffnen, Theorie und Praxis so zu verbinden, dass teilnehmende Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrpersonen und Behördenmitglieder sowie Hochschuldozierende aus verschiedenen Ländern zusammenkommen,

1 Mit den Themen wie „guter Unterricht“, „Schuleintrittsalter“, „Sprachen“, „Umgang mit Migration“, „integrative Förderung“ oder der Einführung von „Tagesstrukturen und Tagesbetreuung“ stehen schulpolitische Fragen im derzeitigen Mittelpunkt des Interesses, die in der Schweiz einerseits in der Regelungskompetenz der Kantone liegen, andererseits aber weit über die Landesgrenzen hinaus diskutiert werden (vgl. Bildungsrat Kanton Zürich, 2008).

2 Siehe dazu die vielfältigen EU-Programme, die den internationalen Austausch im Bildungsbereich fördern, wie zum Beispiel Grundvig, Comenius (siehe hierzu auch Hascher & Weyringer, in diesem Band), Erasmus oder Leonardo etc. (vgl. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc86_en.htm – Zugriff am 6. Juli 2009).

um den jeweils anderen Schulalltag kennen zu lernen und um aktuelle Fragen theoretisch vertieft zu diskutieren. Ein weiterer, nicht zu unterschätzender Vorteil von derartigen Weiterbildungen ist es, dass die Teilnehmenden ein national und international anerkanntes Studienzertifikat erwerben können. Der CAS „Schulentwicklung International: Finnland und die Schweiz“ bietet diese Chance. Bevor die Konzeption des Programms näher beschrieben und begründet wird, werden im Folgenden Kriterien vorgestellt, entlang denen der CAS ausgerichtet ist.

2. Kriterien für eine „zeitgemäße schulbezogene Weiterbildung“

In vielen Berufen gelten nach Baethge (2003) heute mindestens drei Merkmale, die einerseits für öffentliche Schulen³ nicht oder nur bedingt gelten und andererseits das Weiterbildungsverhalten erheblich beeinflussen: Erstens wird den Individuen für die Sicherung ihrer Beschäftigungsfähigkeit der regelmäßige Besuch von weiterbildenden Maßnahmen abverlangt. Zweitens ist die Chance auf beruflichen Aufstieg ein wesentlicher Anreiz für den Besuch von Weiterbildungen und drittens stellt ein nach der Weiterbildung in Aussicht gestellter höherer Lohn einen nicht zu unterschätzenden Motivationsfaktor dar (vgl. Baethge, 2003, S. 102).

Öffentliche Schulen bieten – abgesehen von der Funktion Schulleitung – bislang keine beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten an und sehen keinen mit dem Abschluss von Weiterbildungen gekoppelten höheren Lohn vor. In Kombination mit fehlenden Verpflichtungen⁴ sind Weiterbildungen für Lehrpersonen und Schulleitungen zunächst mit zusätzlichem Zeiteinsatz und persönlichen finanziellen Aufwendungen verbunden, die meist neben den anderen beruflichen Verpflichtungen geleistet werden müssen.

Für die Konzeption von Weiterbildungen bedeutet dies, dass sie so attraktiv sein müssen, dass sich Schulleitungen und Lehrpersonen aus eigenem Entwicklungsinteresse ohne äußere Anreize für eine Teilnahme entscheiden. Die Weiterbildung selbst muss dahingehend überzeugen, dass sie einen wesentlichen Beitrag zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit⁵ leisten kann.

Um dies zu erreichen, sind schon in der Konzeptionsphase u.a. drei Aspekte zu beachten: a) die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Teilnehmenden, b) die Relevanz der Themen für die Teilnehmer/innen sowie c) strukturelle und inhaltlich-didaktische Aspekte.

3 Baethge bezieht sich dabei auf Deutschland. Die Situation in der Schweiz ist jedoch vergleichbar, so dass die Ergebnisse hier übertragen werden können.

4 Im Kanton Zürich gibt es bislang noch keinen Berufsauftrag für Lehrpersonen, in dem eine verpflichtende Weiterbildungszeit vorgeschrieben wird. Davon ausgenommen ist die Berufseinstiegsphase.

5 In diesem Zusammenhang ist gemeint, dass sich die Teilnehmenden deshalb für eine Weiterbildung entscheiden, weil sie davon ausgehen, dass ihnen diese bei der Bewältigung ihres Arbeitsalltags hilft. Wir verwenden in diesem Zusammenhang nicht den Begriff der Professionalisierung, da dieser nicht einheitlich verwendet wird und weiteren Klärungsbedarf nach sich ziehen würde, der an dieser Stelle nicht geleistet werden kann.

2.1. Bedürfnisse der Teilnehmenden bezüglich relevanter Themen

Da schulische Weiterbildungen in der Schweiz und in Finnland in einem Quasimarkt operieren, können Angebote nur durchgeführt werden, wenn sie kostendeckend arbeiten.⁶ Das bedeutet, dass die Beachtung des Weiterbildungsverhaltens der anvisierten Zielgruppen eine nicht unwesentliche Rolle spielt. Daraus kann geschlossen werden, „dass Angebote dann gut sind, wenn Teilnehmende das lernen, was sie lernen wollen, und es anwenden können“ (Heine, 2007, S. 26).

Nach Wagner, Schmid und von der Meden (2007, S. 6) ist die Erklärung des Weiterbildungsverhaltens allerdings aufgrund der Komplexität und Vielfältigkeit mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden und bislang kaum bestimmbar. In der Schweiz ermittelt das Bundesamt für Statistik jedes Jahr Zahlen zur Weiterbildung, die leider so rudimentär und allgemein sind, dass sie kaum aussagekräftig sind (Schläfli & Sgier, 2008, S. 47). Auch im schulischen Umfeld gibt es derzeit keine einschlägigen Studien, die das Weiterbildungsverhalten von Lehrpersonen und Schulleitungen untersucht haben. In der Konsequenz bedeutet dies, dass es sinnvoll ist, potentielle Teilnehmende bereits in der Konzeptionsphase mit einzubinden.

Angesichts der thematischen Vielfalt des „Berufsfelds Schule“ muss in der Konzeptionsphase darauf geachtet werden, dass nicht zu viele Themen miteinander verknüpft werden. Es bedarf also einer begründeten Themenauswahl. Wagner, Schmid und von der Meden (2007) unterscheiden in einem ersten Schritt zwischen „berufsbezogenen Inhalten“ und „arbeitsplatzbezogenen Inhalten“, wobei diese Differenzierung in der Praxis oft fließend und damit nicht eindeutig trennscharf ist.

Unter berufsbezogene Inhalte fallen die Themen, die den Beruf im Allgemeinen und das „System Schule“ betreffen. Das Können und der Professionalisierungsgrad der einzelnen Person spielen dabei nur eine sehr untergeordnete Rolle. In der Regel geht es bei „berufsbezogenen Inhalten“ um Umsetzungen auf der Mesoebene. Gemeint sind Schulentwicklungsmaßnahmen, die oft mit Organisationsentwicklungsprozessen gleichgesetzt werden (zum Beispiel die Umsetzung von Reformen und Erlässen). Arbeitsplatzbezogene Inhalte zielen mehr auf die Professionalisierung einzelner Personen, also auf die Mikroebene. In der Regel betrifft dies Weiterbildungen zu Themen der Unterrichts- und Personalentwicklung.

Wenn es – wie in dem hier vorgestellten CAS – um mehrheitlich berufsbezogene Inhalte geht, dann stellt sich die Frage, welche Inhalte darunter verstanden werden sollen und wie diese in die Weiterbildung aufgenommen werden. Aus diesen Gründen gehen wir an dieser Stelle näher auf die Ausdifferenzierung dieser Inhalte ein und verzichten auf eine genaue Beleuchtung der arbeitsplatzbezogenen Inhalte.

Berufsbezogene Inhalte, die für die Weiterbildung relevant sind und alle Schulen und Lehrpersonen betreffen, haben unterschiedliche Hintergründe und Auslöser. Diese Themenbereiche können auf mindestens drei Ebenen angesiedelt werden: der bildungspolitischen Ebene, der erziehungswissenschaftlichen Ebene und der Ebene des Schulalltags.

⁶ Das heißt konkret, dass alle Weiterbildungsangebote der Pädagogischen Hochschule Zürich (Kurse, CAS, Tagungen etc.) bezüglich Personal- und Sachaufwand kostendeckend arbeiten müssen.

Nicht selten sind es Reformen wie Gesetzesänderungen, Lehrplanüberarbeitungen oder die Einführung neuer Lehrmittel, die einen Bedarf an Weiterbildung nach sich ziehen. Am Beispiel des im Jahre 2005 in Kraft getretenen neuen Zürcher Volksschulgesetzes kann aufgezeigt werden, welchen Einfluss politische Entscheidungen auf die Weiterbildung haben. Das Gesetz sieht für alle öffentlichen Volksschulen der Primar- und Sekundarstufe 1 ein ganzes Paket an Reformen vor, die zeitlich gestaffelt ab dem Schuljahr 2006/2007 bis Ende 2011 umgesetzt werden. Darunter fallen die Einführung geleiteter Schulen, die Mitwirkung von Schüler/innen und Eltern, die integrative Förderung, der Ausbau der Qualitätssicherung und -kontrolle sowie die bedarfsgerechte Einführung von Tagesstrukturen (vgl. www.vsa.zh.ch).

Alle diese Reformen haben einen unmittelbaren Einfluss auf die Weiterbildungsangebote. Einerseits müssen die Anbieter/innen diese Vorgaben beachten und entsprechende Angebote bereitstellen. Andererseits bedeutet dies auch, dass diese verpflichtenden Maßnahmen viele potentielle Teilnehmerinnen und Teilnehmer absorbieren.

Für nicht verpflichtende Angebote kann dies heißen, dass sie weniger Interesse auf sich ziehen. Die Frage der Aktualität und Dringlichkeit spielt dabei aber nur eine untergeordnete Rolle. Mit anderen Worten: Wenn eine Weiterbildung mangels Teilnehmerinnen und Teilnehmern abgesagt werden muss, kann dies auch daran liegen, dass die Zielgruppe kaum Kapazitäten frei hat. Das hat für den CAS „Schulentwicklung International“, deshalb eine Relevanz, da das Angebot nicht zu den Pflichtangeboten gehört. Wenn sich nun nur wenige Anmeldungen ergeben sollten, kann das einerseits daran liegen, dass das Angebot nicht den Bedürfnissen des Markts entspricht, es kann aber auch sein, dass viele Interessierte deshalb nicht kommen, weil sie andere verpflichtende Weiterbildungen wahrnehmen.

Neben bildungspolitischen Reformen generieren wissenschaftliche Untersuchungen eine Vielzahl von Ergebnissen, die für die Konzeption neuer Weiterbildungsveranstaltungen hoch relevant sein können. Prominente Beispiele für solche Einflüsse aus Untersuchungen sind etwa die Ergebnisse der PISA-Studie oder Untersuchungen zu „professionellen Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern“ (vgl. Rolff, 2007). Selbstverständlich können wissenschaftliche Untersuchungen politische Reformen nach sich ziehen. In diesen Fällen verschmelzen die beiden Ebenen.

Darüber hinaus gibt es eine Reihe von aktuellen Themen, die den Schulalltag von Schulen sehr dominant bestimmen können und abseits von politischen Reformen und wissenschaftlichen Untersuchungen stehen. Dies kann zum Beispiel daher kommen, dass der Schulalltag immer wieder nicht vorhersehbare Bedürfnisse weckt, die aus Sicht der langfristigen Weiterbildungsplanung schlecht absehbar sind. Beispiele hierfür sind derzeit die Frage des Umgangs mit Gewalt oder mit psychischen Auffälligkeiten, die Gesundheitsprävention oder der Umgang mit neuen Medien.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass bei der Frage nach inhaltlichen Schwerpunkten zunächst zwischen berufsbezogenen und arbeitsplatzbezogenen Inhalten unterschieden werden kann. Beide inhaltlichen Schwerpunkte können in einem zweiten Schritt in weitere Themenfelder unterteilt werden. Abbildung 1 zeigt exemplarische Themenfelder für berufsbezogene Inhalte im Überblick:



Abb. 1: Kriterienbezogene Ableitung möglicher Inhalte für die Konzeption von Weiterbildungen

2.2. Strukturelle und didaktisch-methodische Aspekte

Der dritte Aspekt, strukturelle und didaktisch-methodische Überlegungen, hat zum Ziel, eine hohe Wirksamkeit zu erreichen. Es geht um die Frage, wie eine Weiterbildung aufgebaut und durchgeführt werden muss, damit die Teilnehmenden möglichst viel „mitnehmen“. Wie Lipowsky in seinem Beitrag in diesem Buch deutlich macht, lassen sich Wirkungen von Weiterbildungen laut aktuellen empirischen Befunden auf vier Ebenen verorten:⁷

- Auf der Ebene der Einschätzungen und Reaktionen der Teilnehmenden, also z.B. an ihrer Zufriedenheit.
- An kognitiven Veränderungen, also an der Erweiterung von Einstellungen und Wissensbeständen.
- An Veränderungen im unterrichtspraktischen Handeln.
- An Effekten auf Seiten der Lernenden.

⁷ Für die genauen Ausführungen verweisen wir an dieser Stelle auf die Lektüre des Beitrags von Lipowsky in diesem Buch.

Während die ersten beiden Ebenen die Aussage von Heine (2007, S. 26) unterstreichen, dass „Angebote dann gut sind, wenn Teilnehmende das lernen, was sie lernen wollen, und es anwenden können“, beziehen sich die Ebenen drei und vier auf Veränderungen im Unterricht bzw. auf Seiten der Lernenden, also auf Angebote zu arbeitsplatzbezogenen Inhalten. Diese Kriterien sind auf berufsbezogene Inhalte in der Regel nur indirekt anzuwenden.

Selbstverständlich sollten alle Schulentwicklungsmaßnahmen – auch berufsbezogene – letztlich dazu dienen, dass der Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler der „ultimative Bezugspunkt“ bleibt (vgl. Rolff, 2007, S. 30). Ob und wie dieser Effekt bei Prozessen der schulischen Organisation allerdings tatsächlich erreicht wird, ist derzeit empirisch nicht ausreichend untersucht.

Für die Konzeption von Weiterbildungen bedeuten die vier Ebenen Lipowskys – unabhängig davon, ob sie sich auf berufs- oder arbeitsplatzbezogene Inhalte beziehen – wichtige Prüfkriterien, die es zu beachten gilt und die mit Rückfragen wie den folgenden zu fassen sind: Welche Erweiterung von spezifischem Fachwissen streben wir an? Welche Veränderungen im praktischen Handeln sollen im Schulalltag erreicht werden? Welche Veränderungen bei Schülerinnen und Schülern sind intendiert?

Bei der Konzipierung von CAS wurden weitgehend die empirisch abgesicherten Kriterien wirksamer Lehrerfortbildungen herangezogen (vgl. Lipowsky, in diesem Band).

Erfolgreiche Fortbildungsveranstaltungen

- sind in der Regel zeitintensiv und erstrecken sich über einen längeren Zeitraum;
- beziehen externe Expertinnen und Experten mit ein;
- haben einen eher engen thematischen Fokus;
- regen die Teilnehmenden zum vertieften Nachdenken über ihre eigene Praxis an;
- sind besonders veränderungswirksam, wenn es zu Dissonanzen zwischen den eigenen Erwartungen und Überzeugungen auf der einen Seite und der eigenen unterrichtlichen Praxis auf der anderen Seite kommt;
- stellen eine Kombination aus reflexions- und handlungspraktischen Erprobungsphasen dar und
- setzen an den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden an.

2.3. Kriterien für die Konzeption einer zeitgemäßen schulbezogenen Weiterbildung im Überblick

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass eine kriteriengeleitete Konzeption mindestens drei Aspekte beachtet: die Bedürfnisse der Teilnehmer/innen, die inhaltliche Ausrichtung darauf sowie strukturelle und inhaltlich-didaktische Aspekte. Abbildung 2 zeigt die Aspekte im Überblick, die in der Abbildung unterstrichenen Punkte werden anschließend näher erläutert.

Kriterien für eine zeitgemäße schulbezogene Weiterbildung

Beispiel CAS „Schulentwicklung International: Finnland und die Schweiz“

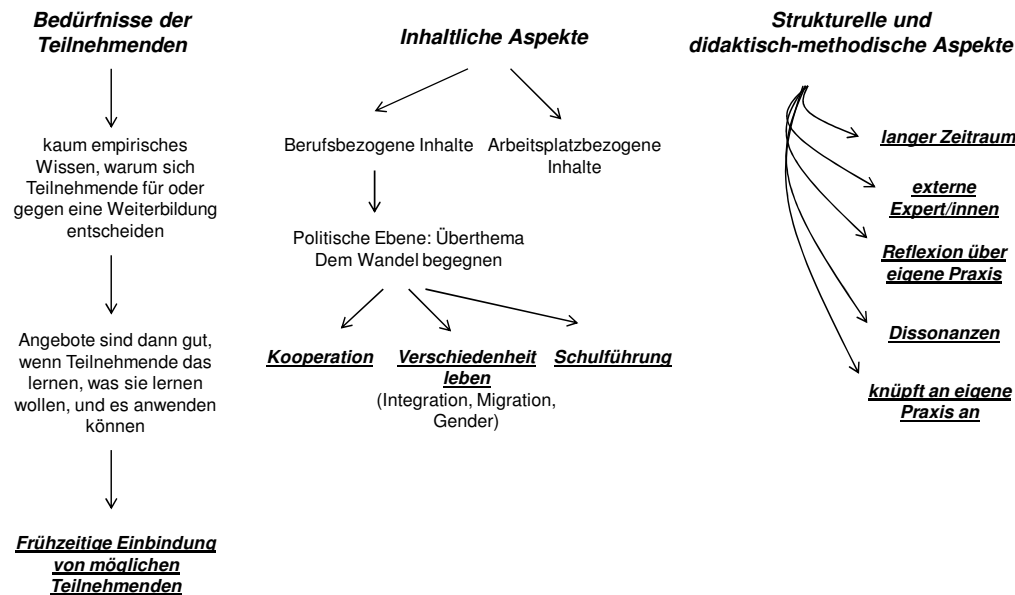


Abb. 2: Kriterien für eine zeitgemäße schulbezogene Weiterbildung im Überblick

3. Education for the Future: International Cooperation Programme for Education Professionals – Der CAS „Schulentwicklung International: Finnland und die Schweiz“ (CAS SEI)⁸

3.1. Kriterienbezug

Ausgangspunkt für die Konzeption des CAS „Schulentwicklung International: Finnland und die Schweiz“ (CAS SEI) waren die im einleitenden Kapitel dargestellten Tendenzen der Internationalisierung im Bildungswesen, die die Pädagogische Hochschule Zürich anfänglich mit einer Studienreise nach Finnland aufgriff. Als ein Fazit dieser Reise wurde von Teilnehmenden immer wieder der Wunsch geäußert, sich intensiver mit Lehrpersonen und Schulleitenden aus Finnland austauschen zu können. Gleichzeitig wurde dieses Anliegen auch von den gastgebenden Schulen in Finnland an das nationale finnische Weiterbildungsinstitut herangetragen.

⁸ An dieser Stelle wollen wir betonen, dass es ohne die großzügige finanzielle Unterstützung der Stiftung Mercator Schweiz deutlich schwieriger geworden wäre, das aufwändige und spannende Projekt zu finanzieren.

Diese Anregungen von Teilnehmenden dienten als Basis für die Konzeption und beziehen sich auf die folgenden Punkte:

- Der thematische Fokus muss eng festgesetzt werden.
- Ausgangspunkt muss der eigene Schulalltag der Teilnehmenden sein.
- Die Teilnehmenden müssen die Möglichkeit haben, sowohl fremde wie auch eigene Praxis zu reflektieren.
- Idealerweise werden Fragen gesucht, die in beiden Ländern aktuell sind, aber unterschiedlich beantwortet werden, damit es zu Dissonanzen zwischen eigener und fremder Praxis kommt.
- Der Lehrgang muss in beiden Ländern stattfinden, damit Hochschuldozierende und andere Expert/innen auf kurzen Wegen eingeladen werden können.
- Der Zeitraum des Lehrgangs muss sich über mindestens ein Jahr erstrecken.

3.2. Ausgangslage und Grundidee

Auswahl der Inhalte

Wenn Weiterbildungen geplant werden, die international ausgerichtet sind und bei denen zwei Partner/innen aus unterschiedlichen Ländern kooperieren, muss zunächst geklärt werden, welche gemeinsamen Interessen die Partner/innen haben und was Ziel eines solchen Lehrgangs ist.

Der CAS SEI ist für Schulleitungen und Lehrpersonen gedacht, die an ihrer eigenen Schule Entwicklungsprojekte planen und durchführen möchten. Dazu sollen sie mit Schulleitungen und Lehrpersonen aus dem jeweils anderen Land zusammenkommen, um gemeinsam für ihre Praxis zu lernen.

Wenn dieses Ziel erreicht werden soll, gilt es zu beachten, dass Schulen als lokale Institutionen spätestens seit der Veröffentlichung der PISA-Studie in einem Spannungsfeld stehen, das oftmals nicht einfach ist: Einerseits müssen sie sich auf die Bedürfnisse ihres Orts einstellen, andererseits werden sie mehr und mehr international verglichen. Diese Tatsache birgt sowohl Chancen wie auch Gefahren: Eine Gefahr besteht dann, wenn Standards formuliert werden, die zwar aus internationaler Sicht Sinn machen, die lokalen Bedürfnisse der Einzelschule jedoch nur ungenügend berücksichtigen. Oelkers weist in seinen Ausführungen zur Schulentwicklung auf diese Gefahr hin, dass es niemandem hilft, „wenn in Zukunft alle drei Jahre PISA-Resultate aufgeregt kommentiert werden und sich am System gar nichts ändert. Dieses Spiel kennt die [...] Bildungspolitik seit Jahrzehnten, wobei die ständige Wiederholung das Spiel nicht besser macht. Auch Leistungsmessungen für Lehrkräfte werden daran wenig ändern, wenn nicht Klarheit darüber herrscht, wie die Ergebnisse umgesetzt werden sollen.“ (Oelkers, 2003, S. 12)

Chancen hingegen können dann konstruktiv genutzt werden, wenn es gelingt, die „Internationalisierung der Schulentwicklungsdiskussion“ so aufzugreifen, dass jede einzelne Schule die Möglichkeit hat, Entwicklungspotential für ihre eigene Situation zu erkennen, dieses individuell aufzugreifen und umzusetzen.

Es geht also darum, eine Auswahl an Themen zu treffen, die sowohl international wie auch regional von Bedeutung ist und bei denen die Teilnehmenden einen unmittelbaren Praxisbezug sehen.

Konkret wurden drei Themen formuliert, die sich wie folgt umschreiben lassen: „Schulführung“, „Verschiedenheit leben“ und „Kooperation gestalten“. Alle diese Bereiche sind in hohem Maße praxisrelevant. Schulpolitisch besteht in beiden Ländern der Auftrag an jede Schule, dass sie möglichst passend auf ihr Umfeld umgesetzt werden.

Tandems

Wie in Kapitel 2 deutlich wurde, ist unter didaktisch-methodischen Aspekten die Anknüpfung an den eigenen Arbeitsalltag besonders dann lernförderlich, wenn die Teilnehmenden angeregt werden, ihre Arbeit mittels konstruktiven Dissonanzen spiegeln zu können. Im CAS SEI arbeiten die Teilnehmenden in Tandems: jede Person hat eine Partnerin oder einen Partner aus dem jeweils anderen Land, die/der in derselben Schulstufe arbeitet. Ausgangspunkt der Tandemarbeit ist je ein Schulbesuch. Nach diesen Praxisbesuchen werden ausgewählte Aspekte der aktuellen Schulentwicklung aus der oben dargestellten Themenpalette beider Länder in Seminaren bearbeitet und reflektiert. Zusätzlich muss jede/r Teilnehmende eine Projektidee des Partnerlands herausgreifen und in der eigenen Schule umsetzen.

3.3. Ziele des CAS Schulentwicklung International

Die Formulierung der Ausgangslage und der gemeinsamen Interessen leitet zu den konkreten Zielen des CAS über. Die Teilnehmenden beider Länder sollen einen Einblick in den Schulalltag des jeweils anderen Partnerlands bekommen. Sie können den eigenen Schulalltag gemeinsam mit einer Kollegin/einem Kollegen des Partnerlands reflektieren und bekommen eine Rückmeldung zur eigenen Schule/zum eigenen Unterricht. Hochschuldozierende aus beiden Ländern zeigen neueste Forschungsergebnisse zu den im Lehrgang fokussierten Themenfeldern und die Gruppe diskutiert Chancen und Grenzen der Umsetzung im eigenen Schulalltag.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen implementieren die Teilnehmenden je eine neue Schulentwicklungsmaßnahme an ihrer eigenen Schule. Schließlich werden die wichtigsten Tendenzen der internationalen Schulentwicklung aufgegriffen und diskutiert. Wie der Überblick in Abbildung 3 deutlich macht, werden die grundlegenden Kriterien bedient und prozessbezogen so weit vertieft, dass am Schluss die Umsetzung einer Projektidee im eigenen Schulalltag möglich wird.

Ziele des CAS „Schulentwicklung International: Finnland und die Schweiz“

Vertiefung und Umsetzung aktueller Schulentwicklungsthemen

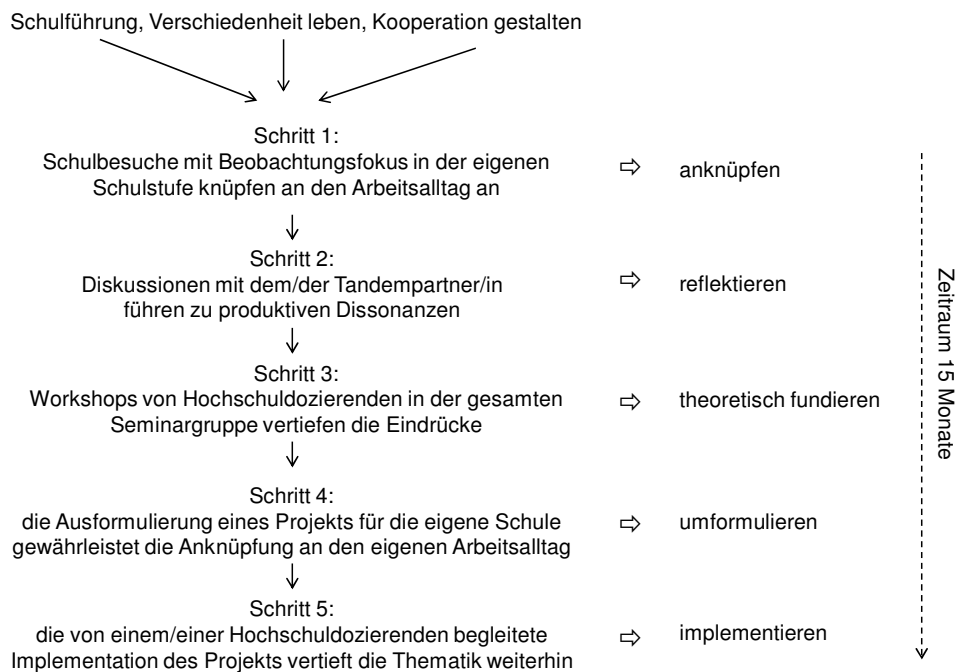


Abb. 3: Die Ziele des CAS Schulentwicklung International

3.4. Organisatorische Gesichtspunkte des CAS SEI

Grundsatzfragen

Neben diesen inhaltlichen und konzeptionellen Fragestellungen ist es wichtig, in einem nächsten Schritt abzuklären, ob beide Partnerorganisationen in ihren Angeboten und Strukturen so weit zusammenpassen, dass der Lehrgang in die eigenen Weiterbildungsstudiengänge integriert und anerkannt werden kann. Folgende Fragen galt es zu klären:

- Wie arbeiten beide Partner/innen mit dem Bologna-System?
- Arbeiten beide Partner/innen mit ähnlichen Zeitgefäßen (Kann der Lehrgang innerhalb von 15 Monaten abgeschlossen werden?) und in ähnlichen modularen Systemen?
- Wo soll der Lehrgang geographisch stattfinden?
- Wie viele Teilnehmende können aufgenommen werden?
- Gelingt es, Drittmittel zu gewinnen?
- Ist Begleitforschung sinnvoll und möglich?

Von der ersten Idee bis hin zur Vertragsunterzeichnung hat die Bearbeitung dieser Fragen ein gutes Jahr in Anspruch genommen. Dabei ist es gelungen, die Stiftung Mercator Schweiz als Drittmittelgeberin zu gewinnen, was den finanziellen Druck erheblich vermindert. Der CAS SEI ist sowohl auf Schweizer wie auch auf finnischer Seite voll anerkannt. In der Schweiz kann er zudem im Rahmen des Master of Advanced Studies zu einem Master-Diplom ausgebaut werden. Abbildung 4 zeigt die wichtigsten organisatorischen Eckpunkte im Überblick:

CAS „Schulentwicklung International“ – organisatorische Eckpunkte

- ➔ **Anerkennung:** “Der Lehrgang wird in beiden Ländern im Rahmen der Weiterbildungsstudiengänge anerkannt.
- ➔ **ECTS:** 15 ECTS-Punkte = 450 Stunden Arbeitszeit = ca. 200 Stunden Seminar; ca. 150 Stunden Eigenarbeit
- ➔ **Zeitraum:** 15 Monate = Juli 2008 – September 2009
- ➔ **Struktur:** 6 Module (insgesamt 23 Arbeitstage)
- ➔ **Aufteilung der Module:** 3 gemeinsame Module (= 14 Arbeitstage)
3 getrennte Module (= 9 Arbeitstage)
- ➔ **Orte:** 1 x Finnland, 2 x Schweiz
- ➔ **Anzahl Teilnehmende:** je 16 Personen
- ➔ **Drittmittel:** Stiftung Mercator Schweiz
- ➔ **Begleitforschung:** geplant ab der 2. Durchführung; Start Juli 2009

Abb. 4: Organisatorische Eckpunkte des CAS Schulentwicklung International

Konkrete Umsetzung

Die Bearbeitung der oben aufgezeigten Fragen lenkt den Blick auf ganz konkrete Umsetzungsfragen. Wie Abbildung 5 deutlich macht, besuchen sich Schulleitungen und Lehrpersonen aus beiden Ländern im ersten Halbjahr zunächst gegenseitig im Unterricht in Finnland. Die hier gewonnenen Eindrücke werden mit Hilfe von Hochschuldozierenden in anschließenden Workshops aufgegriffen und vertieft.

Neben diesen gemeinsamen Treffen ist es wichtig, dass in jeder Ländergruppe genügend Zeit bleibt, um die Eindrücke zu verarbeiten und länderspezifisch zu vertiefen.

Aus diesem Grunde ist der Lehrgang so aufgebaut, dass sich die Gruppen während des Lehrgangs je zur Hälfte gemeinsam und getrennt treffen.⁹

Im zweiten Halbjahr folgt in etwa das gleiche Programm in der Schweiz, nur dass sich das Thema ändert: In Finnland steht das Thema „Kooperation gestalten“ im Zentrum, in der Schweiz „Verschiedenheit leben“. Das dritte Thema „Schulführung“ wird in beiden Ländern immer wieder aufgegriffen. So wird der enge Fokus auf nur drei Themen gewährleistet. Am Schluss des Lehrgangs folgt ein Ausblick auf internationale Perspektiven der Schulentwicklung.



Abb. 5: Organisation des CAS Schulentwicklung International

4. Ausblick

Ausgehend von der Idee, dass Anliegen und Perspektiven der internationalen Schulentwicklung dann besonders fruchtbar in Schulen umgesetzt werden können, wenn Praktiker/innen und Hochschuldozierende aus unterschiedlichen Ländern zusammenkommen, um Chancen und Grenzen für den Schulalltag zu diskutieren, wurde der CAS SEI konzipiert.

⁹ Die Module 1, 3 und 5 finden in jeweils länderspezifischen Gruppen getrennt statt, die Module 2, 4 und 6 werden gemeinsam durchgeführt.

Dabei war es von Anfang an ein Anspruch, dass der CAS in der Konzeption und Umsetzung dem aktuellen Wissensstand über „erfolgreiche Weiterbildungen“ entspricht, also Kriterien berücksichtigt werden, die einen möglichst hohen Wissens- und Kompetenzzuwachs der Teilnehmenden ermöglichen. Diese Kriterien wurden aus drei Aspekten gewonnen, die von Weiterbildungsanbieterinnen und -anbietern – unabhängig vom Thema – berücksichtigt werden sollten. Der unsicherste Punkt der Konzeption ist letztlich die Frage, ob der Lehrgang von der Zielgruppe tatsächlich angenommen wird – auch wenn die erste Durchführung auf beiden Seiten ausgebucht war und erste Evaluationsergebnisse eine hohe Zufriedenheit bescheinigen.

Eine besondere Herausforderung dieses CAS besteht darin, dass länderübergreifend gearbeitet wird. Ob, was und wie viel die Teilnehmenden letztlich lernen, kann erst nach der ersten Durchführung mittels Begleitprojekten festgestellt werden.

Literatur

- Baethge, M., Buss, K.-P. & Lanfer, C. (2003). Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung, lebenslanges Lernen. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Bildungsrat Kanton Zürich (2008). Bildung und Integration. Leitlinien des Bildungsrats vom 14.1.2008. Online unter <http://edudoc.ch/record/26648/files/?ln=de> [09.01.2009].
- Criblez, L. (2009). Die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens in der Schweiz seit 25 Jahren. In F. Brückel & U. Schönberger (Hrsg.), *Querblick. Alternative Schulen in privater Trägerschaft in der Schweiz* (S. 15-45). Zürich: Pestalozzianum.
- Dalín, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008). *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008*. Bielefeld: Bertelsmann.
- European Commission (2009). *Comenius for School Education*. Online unter http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc84_en.htm [2009-01-09].
- Heine, S. (2007). Erstklassige Lehrer gesucht. *Weiterbildung*, 18(3), 26-29.
- Hörner, W., Döbert, H., Von Kopp, B. & Mitter, W. (2007). *The Education Systems of Europe*. Dordrecht: Springer.
- Lipowsky, F. (2009). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- Oelkers, J. (2003). *Wie man Schule entwickelt*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H. G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Schläfli, A. & Sgier, I. (2008). *Porträt Weiterbildung Schweiz*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Senge, P. M. (2006). *Die fünfte Disziplin*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wagner, B., Schmid, A. & von der Meden, B. (2007). *Allgemeine arbeitsweltbezogene Weiterbildung. Ergebnisse eines Innovationsprojektes*. München: R. Hampp.