

Lehrerweiterbildung – massgeschneidert und passgenau

Nadja Badr | Zürich

Formarsi e progredire continuamente, questo i docenti del secondo ciclo del secondario lo vogliono e lo devono fare da sempre. Ciò che un tempo era però una faccenda personale – a seconda del tempo e della voglia di seguire uno dei corsi a disposizione –, assume un nuovo volto sotto la spinta delle attuali esigenze di professionalizzazione. I docenti approfittano di molteplici offerte di formazione continua per attualizzare il loro sapere e le loro competenze attinenti alla materia, alla pedagogia, alla didattica e alla psicologia. A fianco dei corsi tradizionali, effettuati centralmente e seguiti da persone di varie regioni, varie scuole e vari livelli scolastici, vengono proposti sempre più spesso corsi di formazione per un'intera scuola o un intero corpo docente miranti al progresso tanto personale quanto istituzionale. E questi corsi hanno luogo sul posto e vengono adattati alle esigenze situative e contestuali della scuola e dei docenti. Si tratta di corsi di formazione flessibili, dinamici e adattabili che, essendo fatti su misura e a pannello, consentono di praticare intense occasioni di apprendimento e possibilità di sperimentazione. Due esempi illustrano questa moderna forma di formazione di docenti e indicano le condizioni di riuscita nonché le eventuali pietre di inciampo da evitare.

Weiterbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe II

Es mangelt nicht an Weiterbildungsangeboten für Lehrerinnen und Lehrer. Wer sich z.B. auf der Internet-Plattform ‚Webpalette‘ (www.webpalette.ch) einen Überblick verschafft, findet eine Fülle unterschiedlichster Angebote, so zum Beispiel einen eintägigen Kurs zu den Fliessgewässern und deren Bioindikation für Lehrpersonen der Biologie und Chemie, einen einwöchigen Intensiv-Rätoromanischkurs, einen Kurs in Rope Skipping oder die Tagung „Gesundheit x Qualität = Sek II“. Die meisten Angebote richten sich primär an Fachlehrerinnen und Fachlehrer, ein paar wenige sind Schulleiterinnen und Schulleitern vorbehalten. Üblicherweise werden die Kursangebote nach Fächern oder nach Zielgruppen (Lehrpersonen, Mitglieder der Schulleitung) gegliedert. Sinnvoller erschien es mir hingegen, zumindest diejenigen Angebote, die sich an Lehrpersonen richten, aus der Perspektive der beruflichen Aufgaben zu betrachten. Zu solchen berufsbezogenen Kernaufgaben gehören nebst der stetigen Vertiefung und Aktualisierung

des eigenen fachlichen sowie fachdidaktischen Wissens und Könnens insbesondere die Anregung und Unterstützung von Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler. Das Befördern von Lernprozessen darf als die wichtigste Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern bezeichnet werden. Diese hochkomplexe Aufgabe umfasst die Fähigkeit, curriculare Vorgaben zu überblicken, geeignete Inhalte begründet auszuwählen und den Unterricht lernförderlich zu gestalten. Lernförderlicher Unterricht zeichnet sich gemäss Hatties umfangreicher Metastudie (2009 und 2012) unter anderem aus durch effektive Klassenführung, herausfordernde Lernziele, Arbeit mit Lösungsbeispielen, direkte und klare Instruktion, formative Beurteilung sowie ein gutes Verhältnis zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern. Ebenfalls zentral sind Erziehungs-, Beratungs- und diagnostische Kompetenz, also die Fähigkeit, Lernleistungen zu analysieren und zu beurteilen. Ergänzend zu diesen unterrichtsbezogenen Aspekten braucht es die Kenntnis von Strategien zur Erhaltung und Förderung der eigenen psychischen Gesundheit sowie die Auseinandersetzung bezüglich der Mitwirkung an der Schulentwicklung, denn die Partizipation von Lehrpersonen an Schulentwicklungsprozessen ist sowohl Bedingung als auch Motor von institutionellen Entwicklungen und Qualitätssicherungen (vgl. Rahm & Schröck, 2004; Brägger & Posse, 2007).

Diese sieben Aufgabenbereiche können durch Weiterbildung vertieft werden. Auf der Angebotsseite agieren üblicherweise Personen mit explizitem Fach- und/oder Praxiswissen und bilden zumeist einzelne Personen in zentralen und klassischen Kursformaten und zuweilen ganze Schuleinheiten dezentral und somit vor Ort weiter. Letztgenannte Weiterbildungsangebote, die sich an eine gesamte Schuleinheit richten, halte ich für besonders vielversprechend: Unterrichts-

Lehrerweiterbildung – massgeschneidert und passgenau

Massgeschneidert: Vertreterinnen und Vertreter der Schule und Schulleitung bereiten die Weiterbildung gemeinsam mit der Lehrerbildnerin/dem Lehrerbildner vor.

Passgenau: Das Weiterbildungsangebot berücksichtigt die kontextuellen Rahmenbedingungen sowie die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schulleiterinnen und Schulleiter explizit und fokussiert auf schul- und unterrichtsrelevante Themen.

Einstieg: Das Kollegium wird in einem Referat von 30–45' über das Weiterbildungsthema und -angebot informiert. Die Teilnahme ist freiwillig. Interessierte Lehrpersonen melden sich an. Im Bedarfsfall werden die teilnehmenden Lehrpersonen entlastet, so zum Beispiel mit ein bis zwei Semesterstunden.

Flexibilität: Das Weiterbildungsangebot ist so flexibel, dass prozessbedingte Anpassungen vorgenommen werden können. Das Kollegium wird regelmässig über den Projektstand, Wünsche und Ideen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer informiert. Es besteht die Möglichkeit, zu einem späteren Zeitpunkt in die Weiterbildung einzusteigen oder sich an einzelnen Teilprojekten zu beteiligen.

Ressourcen: Grössere Weiterbildungsvorhaben brauchen genügend Zeit, eine entsprechend sorgfältige Planung und ausreichend personelle sowie finanzielle Ressourcen.

Verankerung: Die Weiterbildung ist so angelegt, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Fähigkeit erwerben, das „Thema zu hüten“. Die Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner ziehen sich allmählich zurück.

und Schulgestaltung sowie die Bewältigung der beruflichen Kernaufgaben dürfen keinesfalls als rein individuelle Aufgabe von Lehrpersonen aufgefasst werden. Brägger & Posse (2007, S. 69ff) legen ausführliche, gut begründete und praxistaugliche Überlegungen und Hinweise zur Zusammenarbeit an Schulen vor und begründen dies mit der Erfahrung, dass Lehrerinnen und Lehrer voneinander, miteinander und füreinander lernen können, wenn sie gemeinsam vorbereiten, unterrichten und reflektieren (vgl. Altrichter & Posch, 2006; Helmke 2003). Damit dies gelingt, brauchen Lehrerinnen und Lehrer zunächst Gelegenheiten zur gemeinsamen Unterrichts- und Schulgestaltung. Ob in Jahrgangsteams, mit Fachschaften oder im Teamteaching – gegenseitige Unterstützung und vor allem die Zusammenarbeit bei der Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung erhöhen die Professionalität und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler (vgl. Hattie, 2009, 2012). Darüber hinaus bedürfen die Lehrerinnen und Lehrer der Bereitschaft, offen und wertschätzend mit ihren Kolleginnen und Kollegen umzugehen und sich auch auf Veränderungsprozesse einzulassen. Initiiert werden solche Zusammenarbeits- und Austauschformen durch Weiterbildungen, die an der Schule dem ge-

samten Kollegium vorgestellt werden und an deren Vertiefungsangeboten sich interessierte Personen aus freien Stücken beteiligen können. Voraussetzung für deren Gelingen wie auch für nachhaltige (Veränderungs-)Prozesse ist die nicht nur einmalige oder punktuelle, sondern vielmehr langfristige und mit ausreichenden zeitlichen Gefässen angelegte Planung des spezifischen, ja gar massgeschneiderten Weiterbildungsangebotes. Idealerweise umfasst ein solches Angebot mehrere Bezüge zu den relevanten Aufgaben von Lehrpersonen und ermöglicht sowohl einen intensiven Austausch innerhalb des Kollegiums als auch zwischen Lehrpersonen und Fachexpertinnen und -experten. Die Aussicht, dass Lehrpersonen erfolgversprechende und -reiche Praxen tatsächlich in ihre Klassenzimmer tragen, erproben und beibehalten, steigt markant, indem unterrichts- und schulbezogene Fragen, Anliegen, Prozesse und Veränderungen von mehreren Beteiligten thematisiert, beleuchtet, reflektiert und handlungsbezogen bearbeitet werden.

Es stellt sich somit die Frage, wie solche adaptiven Weiterbildungen, die nachhaltige Austausch- und Entwicklungsprozesse ermöglichen, konzipiert werden sollen. Gerne berichte ich von zwei ganz unterschiedlichen Projekten, die ich in Zusammenarbeit mit weiteren Fachpersonen mehrfach erprobt und durchgeführt habe. Das eine Weiterbildungsangebot fokussiert auf dialogischen Unterricht, während das andere die Gesundheit der Lehrpersonen ins Zentrum stellt.

Beispiel I: Unterrichtsentwicklung mit Dialogischem Lernen

Die Weiterbildung zum „Dialogischen Lernen“¹¹ richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, die an Maturitätsschulen unterrichten und ist im Kontext einer eher konstruktivistischen Unterrichtsgestaltung und somit in Hinblick auf eine schülerorientierte und fachbezogene Förderung zu verstehen. Sie ermöglicht den Lehrerinnen und Lehrern während eines Semesters, ihren Unterricht mit einigen einfachen Instrumenten (s. Kasten S. 77) grundlegend zu dynamisieren, indem sie ihr fachliches Angebot von den Schülerinnen und Schülern intensiv und zu einem hohen Anteil schriftlich nutzen lassen.

Die Partizipation von Lehrpersonen an Schulentwicklungsprozessen ist sowohl Bedingung als auch Motor von institutionellen Entwicklungen.

Instrumente des Dialogischen Lernens

Ausgehend von einer *Kernidee* initiiert die Lehrerin/der Lehrer eine fachliche Auseinandersetzung, indem sie das biografisch und/oder curricular begründete Herausforderungspotenzial eines fachlichen Inhaltes bündelt und in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt.

Eine Kernidee aus meinem Pädagogikunterricht lautet beispielsweise: „Zwei Dinge sollen Eltern ihren Kindern geben: Wurzeln und Flügel“. Mit dieser Kernidee eröffne ich das Unterrichtsquartal, das in die Grundlagen der Pädagogik einführt.

Mit einem schriftlichen *Auftrag* initiiert die Lehrerin/der Lehrer eine intensive Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler mit einem fachlichen Gegenstand. Dieser Auftrag zielt auf die motivational-emotionale wie auch auf die kognitive Aktivierung und schafft vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten.

Ein entsprechender *Auftrag*, den ich meinen Schülerinnen und Schülern im Pädagogikunterricht stelle, fordert auf, herauszufinden, was wirklich wichtig sei in der Erziehung. Neben der Auseinandersetzung mit Erziehungszielen, -stilen und -massnahmen forschen die Schülerinnen und Schüler alleine oder zu zweit an dieser Leitfrage. Bezüglich ihrer Literaturrecherchen, des methodischen Vorgehens und der Erstellung ihres Projektberichts erhalten sie von mir Hinweise, indem ich ihnen gelungene Beispiele zeige und konkrete Instruktionen erteile. Zudem beraten sie sich gegenseitig in Kleingruppen.

Im *Lernjournal* halten die Schülerinnen und Schüler fest, was sie denken und fühlen im Umgang mit einem mathematischen Problem, beim Verfassen eines Textes oder beim Schreiben eines Dialoges in einer Fremdsprache. Diese schriftlichen Einträge werden von der Lehrperson und/oder von den Mitlernenden gelesen und mit Rückmeldungen versehen.

Die *Rückmeldungen* beziehen sich auf Passagen im Lernjournal, die besonders gelungen sind und machen explizit, welche erfolgversprechenden Vorgehensweisen weiterverfolgt werden sollen bzw. können. Zudem werden die Einträge der Schülerinnen und Schüler bewertet.

Zunächst wird das gesamte Kollegium über die Projektziele, das Dialogische Lernen sowie über die Form der Mit- und Zusammenarbeit informiert. Interessierte Lehrerinnen und Lehrer melden sich an und erarbeiten unter Beratung und Begleitung erfahrener Expertinnen und Experten sowie ihrer Kolleginnen und Kollegen Materialien für einen dialogisch konzipierten Unterricht in ihrer Projektklasse. Während der Erprobung dieser Unterrichtsform finden im Abstand von wenigen Wochen mehrere Treffen statt, bei denen die Erfahrungen besprochen, Probleme diskutiert und Erfolgsfaktoren ausgetauscht werden².

Ein bedeutsamer Gelingensfaktor ist die Entlastung der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer. Ihr Engagement wird mit einer Semesterstunde entschädigt. Zudem bewähren sich die regelmässigen Treffen und das Angebot, sich bei Fragen oder Schwierigkeiten mit den Expertinnen und Experten auszutauschen. Ein Einstieg und Anschluss weiterer Kolleginnen und Kollegen ist erwünscht und wird nach ersten Erfahrungen und Präsentationen laufender Unterrichtsprojekte ermöglicht.

Die Evaluation dieses Vorgehens an einem Deutschschweizer Gymnasium macht deutlich, dass die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer das Weiterbildungsangebot überwiegend gut akzeptiert haben. Sie schätzten es sehr, dass die Weiterbildung an ihrer Schule und über einen längeren Zeitraum stattfand. Zudem vermerkten sie es als positiv, dass sie ihre spezifischen, situativen und fachlichen Anliegen stets einbringen konnten und auch Beratung von den Kolleginnen und Kollegen erhielten (vgl. Badr, 2007).

Beispiel II: Förderung der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern

Dieses Weiterbildungsangebot richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen und zielt auf den Erhalt bzw. Aufbau eines gesunden Arbeitsverhaltens und -erlebens. Dazu gehören Engagement für guten Unterricht, sichtbare Erfolge, positive Emotionen und Widerstandskraft (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Thematisiert werden zum Einen sinnvolle Bewältigungsstrategien zur Verminderung des Belastungserlebens und zum Anderen effiziente Varianten erfolgversprechender Unterrichtsgestaltung.

Interessierte Schulen ermöglichen ihrem Kollegium, ausgehend von einer Befragung zur Arbeitszufriedenheit und dem Belastungserleben der Lehrerinnen und Lehrer, konkrete Massnahmen zu entwickeln, zu implementieren und zu verankern.

In einem ersten Schritt werden dem Kollegium in einem Referat gezielte Informationen über Belastungen des Lehrberufs sowie Merkmale psychischer Gesundheit vorgestellt. Parallel dazu erhalten die Schulleitung sowie die (bereits vor-

handenen oder zu bildenden) Gesundheitskommissionen unterstützende Hinweise zu ihren Bemühungen um die Förderung und Erhaltung der Gesundheit an ihrer Schule. In einem zweiten Schritt konzipieren die Vertreterinnen und Vertreter dieser Gremien gemeinsam mit den Fachexpertinnen und -experten ein ein- bis mehrtägiges Weiterbildungsprojekt für das Kollegium. Im Zentrum steht die Stärkung vorhandener und möglicher Gesundheitsressourcen. Weiter ermöglicht ein spezifisches Kursangebot jenen Lehrpersonen, die ihren Beruf als stark belastend erfahren, die vertiefte Auseinandersetzung mit ihren beruflichen Gestaltungsmustern und beleuchtet typische und konkrete Schwierigkeiten im schulischen Berufsalltag. Ein besonderes Augenmerk wird der Identifikation von Stressoren sowie möglichen Strategien zur Verminderung stressauslösender Einstellungen, Erfahrungen und Situationen gewidmet. Ebenfalls thematisiert werden Gestaltungsvarianten zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung eines vielfältigen, variablen und effizienten Unterrichts, in dem sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Schülerinnen und Schüler gesund, gerne und gut arbeiten (s. Kasten).

Gesundheitsressourcen-Training

Dieses Kursangebot richtet sich an Kleingruppen von ca. acht Personen, die starke berufliche Belastung erleben. Die insgesamt fünf Trainingseinheiten dauern zweieinhalb Stunden und finden im Abstand von drei bis vier Wochen an der Schule statt. Diese Abfolge ermöglicht die Erprobung einzelner Bewältigungsstrategien und den allmählichen Aufbau nachhaltiger Gesundheitsressourcen.

Trainingsprogramm

1. Die Fülle des Lehrerlebens: Stressoren identifizieren und mildern
2. Achtung Verbrennungsgefahr! Passende Interventionen für sich selber finden
3. Gesund, gut und gerne unterrichten: Sich den Beruf zu dem machen, den man gerne ausübt
4. Immer mit der Ruhe! Positiv mit sich und andern umgehen
5. Support vor Ort: Gesundheitsfördernde Massnahmen an der Schule

Auch dieses Weiterbildungsangebot wird dem gesamten Kollegium vorgestellt und findet vor Ort statt. Die Teilnahme an der Befragung, die Mitarbeit bzw. die Nutzung einzelner Angebote ist freiwillig. Den Rückmeldungen der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer ist zu entnehmen, dass sie in ihrem beruflichen Alltag vermehrt gesundheitsorientierte Verhaltensweisen zeigen und insbesondere den Austausch mit ihren Kolleginnen und Kollegen und die daraus resultierende gegenseitige Unterstützung sehr positiv erleben.

Gemeinsamkeit als Gelingensbedingung

Interessierte Lehrerinnen und Lehrer könn(t)en sowohl das Dialogische Lernen als auch Aspekte zur Förderung der Lehrergesundheit in einem klassischen, zentral angebotenen Kurs lernen und vertiefen. Dennoch gibt es drei gute Gründe, diese beiden (sowie viele andere)



Weiterbildungsangebote vor Ort und für das ganze Kollegium durchzuführen:

- Gemeinsame Schwerpunktthemen wirken dynamisierend, da mehrere Personen mitdenken und mitwirken. Indem Lehrerinnen und Lehrer, Mitglieder spezifischer Kommissionen, Schulleiterinnen und -leiter und je nach Möglichkeit auch Schülerinnen und Schüler mitarbeiten, werden die Wünsche, Anliegen, Voraussetzungen und Bedenken vieler am schulischen Leben und Arbeiten beteiligten Personen und Interessengruppen einbezogen. Dies steigert die Akzeptanz eines Themas bzw. eines Entwicklungsvorhabens.
- Indem nicht einzelne Personen die eine oder andere Innovation erproben, sondern mehrere Beteiligte gemeinsam explorieren und sich austauschen, verbessert sich die Wahrnehmung sozialer Eingebundenheit. Zu erfahren, welche Probleme (auch) bei anderen auftreten, wie diese gelöst werden können und welche erfolgreichen Strategien und Projekten andere kennen und nutzen, gehört kaum zum Alltagserleben von Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe II. Endlich Einblick zu erhalten ins Wirken und Schaffen und Erleben der Kolleginnen und Kollegen fördert das Verständnis für sich wie für andere – und gefährdet das eigene, autonome Handeln keineswegs.
- Die situative Passung des Weiterbildungsangebots nutzt die vor Ort vorhandenen Strukturen und Ressourcen, macht bereits vorhandene Stärken und Qualitäten sichtbar und regt spezifische, massgeschneiderte Entwicklungen und Veränderungen an. Dies stärkt einzelne Personen, das Team wie auch die Schule.

Damit dies gelingt, dürfen weder Lehrerinnen und Lehrer noch Schulleiterinnen und Schulleiter belehrt oder bestimmte vorgegebene starre Konzepte implementiert werden. Es geht vielmehr darum, dass das Kollegium gemeinsam und während einer längeren Phase ein Schwerpunktthema bearbeitet und ausgehend von den vorhandenen und veränder- wie erweiterbaren Strukturen und Ressourcen eine für einzelne Personen, für ausgewählte Fachschaften oder Gruppen oder gar für einen grösseren Teil der beteiligten Personen passende und produktive Veränderung und Entwicklung gestalten und erfahren können. Ermöglicht wird dies durch bewährte Zusammenarbeitsformen, bei denen Kleingruppen zusammenarbeiten, sich austauschen und unterstützen und gegebenenfalls vom Team oder von den begleitenden Expertinnen und Experten beraten werden. Bewährt haben sich zum Beispiel Unterrichtsentwicklungsteams (vgl. Brägger & Posse, 2007) oder KESS-Gruppen (vgl. Sieland & Heyse, 2010).

Damit bedeutende Schwerpunktthemen und Innovationen nicht einfach versanden, ist eine langfristige Planung notwendig: Gute Projekte brauchen Zeit und benötigen ausreichend personale, finanzielle und zeitliche Ressourcen. Und um der Beliebtheit von Reformen und Projekten sowie der Überforderung von allzu vielen Veränderungs- und Entwicklungsvorhaben proaktiv zu begegnen, ist es ratsam, sich auf wenige und wichtige Themen und Projekte zu konzentrieren und die beteiligten Personen mitwirken bzw. mitgestalten zu lassen und somit deren situative Voraussetzungen und Wünsche aktiv einzubinden. Daraus folgt, dass entsprechende Weiterbil-

dungen wohl dem ganzen Kollegium angeboten werden und dennoch jede Lehrerin und jeder Lehrer selbst bestimmen kann, ob und in welcher Form sie bzw. er mitwirken möchte. Auch ein späterer Einstieg soll möglich sein, indem mehrere unterschiedliche Angebote zu unterschiedlichen Zeitpunkten bereitgestellt werden und/oder indem die beteiligten und im Schwerpunktthema erfahrenen Lehrpersonen Zusammenarbeits- und Begleitformen anbieten.

Anmerkungen

¹ Das Dialogische Lernen wird von Ruf & Gallin (2003) umfassend und mit zahlreichen Unterrichtsbeispielen sowie von Ruf & Badr (2002) in Kürze vorgestellt.

² Eine detaillierte Beschreibung dieses Unterrichtsentwicklungsprojektes sowie weiterer Varianten zur Schulung zum Dialogischen Lernen findet sich in Badr, 2009.

Literatur

Altrichter, H. & Posch, P. (2006). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsvaluation durch Aktionsforschung*. (4. überarb. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Badr, N. (2007). *Das Dialogische Lernmodell. Grundlagen und Erfahrungen zur Einführung einer komplexen didaktischen Innovation im gymnasialen Unterricht*. München: Meidenbauer.

Badr, N. (2009). Gemeinsam, konkret und einfach anfangen, dialogisch zu unterrichten. In K. Maag Merki (Hrsg.). *Kooperation und Netzwerkbildung* (pp. 53–65). Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.

Brägger, G. & Posse, N. (2007). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen IQES. Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können. Band 1: Wege zur guten Schule*. Bern: hep.

Deci, E.L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für die Pädagogik*, 39, 223–238.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.

Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten und verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

LCH, Dachverband Schweizerischer Lehrerinnen und Lehrer (2008). *LCH-Berufsleit-Bild LCH-Standesregeln*. Verfügbar unter www.lch.ch; abgerufen am 24.01.2013.

Rahm, S. & Schröck, N. (2004). Mitwirkung an der Schulentwicklung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (pp. 489–501). Kempten: Klinkhardt.

Ruf, U. & Gallin, P. (2003). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Band 1 und 2. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Ruf, U. & Badr, N. (2002). Dialogischer Unterricht als pädagogisches Versuchshandeln. Instruktion und Konstruktion in einem komplexen didaktischen Arrangement. In R. Voss (Hrsg.), *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht* (pp. 66–84). Neuwied: Luchterhand.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.

Sieland, B. & Heyse, H. (2010). *Verhalten ändern – im Team geht's besser. Die KESS-Methode: Handbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Nadja Badr

Fachdidaktikerin für Pädagogik & Psychologie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Gesundheitsressourcen-Moderatorin an der Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen sowie Mittelschullehrerin am Gymnasium Unterstrass.