

Das Erste Axiom

Die Lernende Schule ist daran zu erkennen, daß sich ihre Entwicklung förderlich auf die Qualität des Unterrichts auswirkt.

Leitfrage: Was muß *die Schule* lernen, damit *im Unterricht* nachhaltig Relevantes für die Zukunft gelernt werden kann?

Dieser Grund-„Satz“ steht nicht von ungefähr an erster Stelle in unserer Axiomreihe, denn er trifft direkt ins Herz der Schule. Mitunter entsteht der Eindruck, *alles* andere sei im System Schule leichter bzw. schneller zu ändern als die Eigen-dynamik des Unterrichtsalltags mit seinen Gesetzmäßigkeiten und Paradoxien. Wenn Veränderungen den Unterricht nicht erreichen (sei es direkt, sei es über Umwege), wenn sie nicht für die SchülerInnen im Schulalltag spürbar werden, dann halten wir den Zweck noch so gutgemeinter Maßnahmen für verfehlt. Dabei reden wir aber nicht einer Innovationskultur der bloß oberflächlichen Änderungen das Wort, vielmehr geht es uns um die Veränderung von Verhalten aufgrund der Veränderung von Haltungen. Nur solche Veränderungen werden den Unterricht tatsächlich erreichen und dort wirksam werden.

Zur Illustration unseres Anspruches wollen wir zunächst das Schulentwicklungsprojekt eines großen städtischen Gymnasiums zur Diskussion stellen, von dem wir unlängst erfahren haben. Es wird extern betreut und geht gerade in sein zweites Jahr. Was sich (zur Überraschung der beiden externen BeraterInnen) zu Beginn in der Zielfindungsphase schnell als gemeinsames Anliegen des Kollegiums herauskristallisierte, war die Errichtung einer Lehrerküche, eines Ortes der Kommunikation und der Regeneration für die LehrerInnen, die ihre Schule aufgrund der Größe des Kollegiums oft als recht unpersönlich erlebt und einen solchen Ort bisher schmerzlich vermißt hatten. Bald jagte eine Sitzung die andere, Protokolle wurden geschrieben, Küchenfachleute herangezogen, Pläne erstellt, diskutiert, geändert, Geld aufgetrieben, der vorgesehene Raum adaptiert. Endlich war die Küche fertig und wurde unter reger Beteiligung des Kollegiums eingeweiht.

Gehen wir einmal davon aus, daß diese Küche als Ort der kollegialen Kommunikation im Schulalltag angenommen wird. Was bedeutet das für die Praxis? Bloß daß jetzt lieber in der Schule als außerhalb gekocht, Kaffee getrunken und geplaudert wird? Oder anders gefragt: Ist das Projekt Lehrerküche ein erfolgreiches Schulentwicklungsprojekt?

Nicht notwendigerweise, erst muß der Zusammenhang zwischen Küche und SchülerInnen hergestellt werden! Daß sich die LehrerInnen in der Schule jetzt wohler fühlen als zuvor, ist prinzipiell natürlich auch für die SchülerInnen positiv („Nur glückliche Hühner legen glückliche Eier!“ meinte auf einem Teambuildingseminar einmal ein Schulleiter zu uns), und die *Quantität* der Gespräche zwischen den KollegInnen dieser Schule wird aufgrund der neuen Einrichtung sicher zunehmen, möglicherweise aber auch Reibungspunkte und Beeinträchtigungen des Mikroklimas (Wer räumt auf? Wer zahlt für Lebensmittel wieviel?). Ob die *Qualität* der Kommunikation im Hinblick auf pädagogische Fragen steigt, ist damit noch nicht sichergestellt, ebensowenig die Schlußfolgerung, daß sich die größere Arbeits(platz)zufriedenheit der Lehrenden konkret auf den Unterricht auswirken wird. Gerade dieses Kriterium scheint uns aber höchst bedeutsam, denn der Unterricht, zweifellos das Herz der Schule, ist für uns auch das Herz der Schulentwicklung (siehe Abb. 5).

durchsetzen, sondern ein Minderheitenprogramm für ein paar engagierte LehrerInnen(-Gruppen) bleiben, solange sie isoliert an Aspekten des Lehrverhaltens bzw. an der Auswahl und Vermittlung von Wissen etc. ansetzt. Stattdessen gilt es, die zahlreichen - hinlänglich erforschten - Bausteine einer pädagogisch förderlichen Unterrichtssituation mit der Weiterentwicklung der Problemlösekapazität einer Schule zu verknüpfen. Deshalb ist eine Neubestimmung von Unterricht im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen notwendig, was voraussetzt, daß die *Zusammenhänge* zwischen der Organisation von Schule und den Bedingungen von Unterricht stärker in den Vordergrund gerückt werden müssen.

Heute wird oft versucht, die Schule durch Organisationsentwicklung „auf den Kopf zu stellen“, was die Beteiligten - und wir schließen uns da nicht aus - zuweilen von der Grundsatzdebatte über den Eigen-Sinn von Schule ablenkt. Vielleicht steht die Schule ja im Moment auf dem Kopf, und es ist Zeit, sie wieder auf die Füße, also auf eine tragfähige Basis, zu stellen, nämlich auf den Unterricht. Schulentwicklung hat dann die Funktion, den Freiraum dafür zu schaffen, damit eine solche Auseinandersetzung über den Eigen-Sinn von Schule (über den Unterricht) erst möglich wird.

Allerdings meint Schulentwicklung auch nicht ein bloß vordergründiges Maximieren des Unterrichts in den einzelnen Klassen; wohl aber soll sie die Rahmenbedingungen dafür schaffen, daß der Unterrichtserfolg optimiert werden kann, und das scheint uns nur möglich, wenn die LehrerInnen zu aktiven PartnerInnen werden, die miteinander über die gemeinsame Gestaltung von Schule *und* Unterricht nachdenken, die sich nicht scheuen, daraus auch die entsprechenden Konsequenzen für die (Unterrichts-)Praxis abzuleiten und sie umzusetzen.

Es finden sich andererseits deutliche Hinweise darauf, daß Veränderungen auf der „Unterrichtsschleife“, also im Herzen der Schule, auch die „OE-Schleife“ beeinflussen. Solche Erfahrungen haben wohl all jene gemacht, die, oft als EinzelkämpferInnen beginnend, neue Lernformen in einer bestimmten Klasse ausprobiert haben. Sehr schnell hat die Veränderung auf Unterrichtsebene sich auf die Schulorganisation ausgewirkt (etwa bei Bedarf an Stundenblockungen), hat andere KollegInnen „in Mitleidenschaft gezogen“ (sei es durch häufiger notwendig gewordenes Supplieren, sei es durch den Erwartungsdruck, den die von Projekten „verwöhnten“ SchülerInnen auf die traditioneller unterrichtenden KollegInnen ausüben). Die schulentwicklerisch entscheidende Frage ist nun, was weiter geschieht; meist ergibt sich eine der folgenden Varianten, wobei auch mehrere gleichzeitig möglich sind:

- Wer innovativ lehrt, wird mit leisem Mißtrauen betrachtet, aber in Ruhe gelassen („*Soll er/sie nur machen, solange es mich nicht betrifft.*“).
- Das Mißtrauen verdichtet sich, es wird seitens einflußreicher KollegInnen versucht, solche „Extratouren“ zu verhindern, weil man sie entweder ideologisch ablehnt („*Niveauperlust*“, „*Anbiederung*“, ...) und/oder weil man erhöhten Arbeitsaufwand für sich selbst fürchtet.
- Die neuen Ideen stoßen auf reges Interesse einiger anderer LehrerInnen (und der Schulleitung), die sich vorstellen können, sich gemeinsam damit auseinanderzusetzen.
- Seitens der Schulleitung, der Schulaufsicht, der Eltern wird Druck ausgeübt, eine Unterrichtsinnovation auf breitere Basis zu stellen („*Die Lehrerin XY in der Parallelklasse macht angeblich so eine tolle Klassenstunde, warum macht das der Klassenlehrer von meinem Sohn nicht?*“)

- Seitens der Schulleitung, der Schulaufsicht, der Eltern wird Druck gegen eine Unterrichtsinnovation ausgeübt („*Herr Kollege, ich habe in meinen Unterrichtsbesuchen bei Ihnen den Eindruck gewonnen, daß die Kinder in Ihrem Deutschunterricht die ganze Zeit nur spielen, sie üben zuwenig Rechtschreibung, dann sind sie später in weiterführenden Schulen benachteiligt.*“).
- ...

Im folgenden zeigen wir anhand von konkreten Beispielen, wie Unterricht durch die gemeinsame Auseinandersetzung der Lehrenden mit ihrem Unterricht Impulse erhalten kann, die dann wiederum Veränderungen auf Schulebene auslösen.

M. unterrichtet an einer höheren technischen Lehranstalt¹ mit 175 LehrerInnen und 1700 SchülerInnen. Aufgrund der Größe der Schule kennen sich die Lehrerinnen und Lehrer einer Klasse kaum, vor allem wissen sie meist wenig darüber, *was* die KollegInnen in der Klasse vermitteln. Aufgrund dieser Ausgangssituation wünscht er sich als Klassenvorstand eine engere Zusammenarbeit zwischen den einzelnen LehrerInnen. Dazu kommt, daß an einer berufsbildenden Schule Lehrende Fächer unterschiedlicher „Gewichtung“ unterrichten: die allgemeinbildenden Fächer (z.B. Deutsch, Englisch, Religion) haben stundenmäßig einen viel geringeren Anteil als die berufsbildenden (z.B. Meß-, Steuerungs- und Regeltechnik, Fertigungstechnik und Konstruktionslehre, Elektronik und Digitaltechnik, Gerätebau und Werkstättenunterricht).

M. ist Klassenvorstand (Klassenlehrer) in der 3. Klasse (11. Jahrgang), kennt aber nicht einmal alle LehrerInnen, die in der HN3c unterrichten. In einer Klassenkonferenz äußert er dieses Defizit und wünscht sich verstärkte Kommunikation und mehr Kooperation, um eine Verbesserung der Ausbildung der SchülerInnen zu erreichen. Dabei sollten, einer Empfehlung des Ministeriums und des Landeschulrats folgend, verstärkt die in der Wirtschaftswelt eingesetzten Prinzipien des „Total Quality Management“ berücksichtigt werden. Die anwesenden LehrerInnen waren sich mit dem Klassenvorstand grundsätzlich darüber einig, daß (Qualitäts-)Verbesserungen anzustreben seien, und vereinbarten ein neuerliches Treffen im Rahmen der Pädagogischen Konferenz, die einen Monat später stattgefunden hat.

In der folgenden Zusammenkunft wurden Informationen über Schulentwicklungsaktivitäten ausgetauscht, die einzelne bereits von anderen Schulen bzw. aus anderen Bundesländern kannten. Daraus entwickelte sich eine „lebhaftige Diskussion, die aber wegen der Komplexität des Themas und wohl auch wegen der mangelhaften Gesprächsdisziplin bzw. der negativen Einstellung einiger Teilnehmer zu keinem greifbaren Ergebnis führte“, wie M. berichtete. Man einigte sich schließlich darauf, einen externen (und damit nicht unmittelbar eingebundenen) Diskussionsleiter bzw. Moderator zu engagieren, der ein weiteres Gespräch leiten sollte. Die geplanten Inhalte dieser Veranstaltung wurden in der darauf folgenden Einladung an die LehrerInnen der betreffenden Klasse durch den Klassenvorstand² (Klassenlehrer) wie folgt zusammengefaßt:

*** Wer sind wir?**

¹ Höhere Technische Lehranstalten in Österreich sind höhere Schulen, welche eine einschlägige berufsbildende Qualifizierung (Ingenieurtitel) und zugleich die Reifeprüfung anbieten, weshalb sie für viele SchülerInnen attraktiv sind.

² Wir danken Michael Weiss für das Einverständnis, daß wir diesen Text hier abdrucken können.

In der HN3C unterrichten 18 Lehrer, die voneinander teilweise nicht einmal den Namen wissen. Ich selbst kenne zwar alle Namen, weiß aber praktisch nichts über die Unterrichtsinhalte und Ziele der KollegInnen. In einem ersten Schritt soll es daher darum gehen, sich (besser) kennenzulernen, und zwar einerseits persönlich und andererseits als Lehrer (Unterrichtsfach, Inhalte, Ziele usw.).

*** Wer sind unsere Kunden?**

Wenn man die Schule als Dienstleistungsunternehmen betrachtet, kann man überlegen, wer denn die Kunden dieses Unternehmens sind (Schüler, Eltern, Universitäten, Wirtschaft, Gesellschaft, ...).

*** Was erwarten diese Kunden von uns?**

Wenn wir geklärt haben, wer unsere Kunden sind, können wir versuchen, deren Wünsche und Anforderungen herauszufinden, um daraus globale Ausbildungsziele abzuleiten und zu formulieren. In der Wirtschaft würde man das als Unternehmens-Leitbild bezeichnen.

*** Wie können wir uns diesen Zielen nähern?**

Der letzte Schritt sind dann Maßnahmen zur Umsetzung bzw. Erreichung der gesetzten Ziele. Ich meine, daß ein wesentlicher Punkt dabei die Kommunikation und Zusammenarbeit der verschiedenen Fachbereiche sein wird.

Denn eine Tatsache kann man aus unzähligen Erfahrungen aus der Wirtschaft und Industrie ableiten: Selbst wenn jeder Einzelne in seinem Einzelfach sein Bestes tut, kann das Ergebnis nicht annähernd so gut sein, wie wenn alle gemeinsam ein (übergeordnetes) Ziel verfolgen.

In den folgenden Treffen dauerte es sehr lange, bis sich eine zielgerichtete Vorgangsweise ergab, um das anklingende Ziel zu erreichen, da es aufgrund des heterogenen Kollegiums sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber gab. Manche meinten, daß dies ohnehin nur jede/r selbst am besten erreichen könnte. Nach mehreren Sitzungen wurde angeregt, auch die SchülerInnen zu befragen. Die Ergebnisse dieser Befragung wurden mit den Wunschvorstellungen der Wirtschaftsbetriebe gespiegelt, welche AbsolventInnen der Schule aufnehmen. Defizite ergaben sich vor allem in folgenden Bereichen: *Teamfähigkeit* der SchülerInnen (in Gruppenarbeit kam es immer wieder dazu, daß einzelne SchülerInnen keine Leistung erbrachten, während andere immer den Großteil der Arbeit machten) und Selbsttätigkeit der SchülerInnen. Bei den LehrerInnen wurde festgestellt, daß sie eigentlich sehr wenig über den Unterricht in den anderen Fächern wußten, weshalb man sich auf fächerübergreifende Zusammenarbeit im Kollegium einerseits und auf die Förderung der Teamarbeit bei den SchülerInnen einigte.

Eine andere Vorgangsweise zur fächerübergreifenden Unterrichtsarbeit hat die Grazer Internationale Bilinguale Schule (GIBS) gewählt. Da sie den Unterricht *across the curriculum* in der Fremdsprache anbietet, sprechen sich die LehrerInnen am Anfang des Schuljahres jahrgangsweise darüber ab, wie die Unterrichtsinhalte über die Fächer hinweg zusammenpassen. Dazu schreibt jede/r FachlehrerIn seine Stoffgebiete, die sie/er laut Lehrplan behandeln wird, auf ein A4-Blatt. Ein/e LehrerIn beginnt und legt die Vorschläge verteilt über den Fußboden auf. Darauf legt die nächste Lehrperson ihre Blätter mit den fachlichen Bereichen dort dazu, wo sie inhaltlich dazupassen bzw. legt neue Schwerpunkte einzeln auf. Nachdem alle LehrerInnen ihre Vorschläge aufgelegt haben, erfolgt ein Austausch zur detaillierteren Abstimmung der Inhalte *across the curriculum* (vgl. Fotos).



Nach Abschluß der Diskussionen werden die thematischen Schwerpunkte in Form von Blütenblättern jeweils auf



einem Plakat zusammengefaßt (vgl. Foto). Die zusammenfassenden Plakate dienen den jeweiligen Klassenteams als Planungsvorgabe für das Schuljahr.

