

Die *Lernende Schule*

Ein neues Paradigma für die Schulentwicklung

Michael Schratz & Ulrike Steiner-Löffler

Eine Lernende Schule - was ist das?

Es gibt fast so viele Einteilungsvorschläge für Schulen, wie es Schulen gibt, in der Literatur ist die Rede von fragmentierten Schulen, Projektschulen, Problemlöseschulen, Lehr- und Lernschulen, von Schulen als Häusern des Lernens (vgl. Bildungskommission NRW 1995). Gottfried Kleinschmidt (1995) hat in einer Besprechung des Buches „Schulautonomie - Chancen und Grenzen“ (Daschner/Rolff/Stryck 1995) herausgearbeitet, wie facettenreich die einschlägige Terminologie bereits ist. Das signalisiert nicht zuletzt die begriffliche Unsicherheit im Umgang mit der neuen Situation der Schule.

Abbildung 1: „Begriffs-Autonomie“



Wenn wir in diesem Beitrag das Konzept der Lernenden Schule vorstellen, so nicht, weil wir dieser begrifflichen Vielfalt unbedingt noch ein weiteres Element hinzufügen wollen: Der Terminus *Lernende Schule* ist stilistisch betrachtet eine *contradictio in adiecto*, da ein logischer Gegensatz zwischen dem nominalen Be-

standteil „Schule“ im Sinne einer Institution, die *lehrt*, und dem Attribut „*lernend*“, besteht. Der Begriff liegt im Trend, wer heute über Schul- oder Unterrichtsentwicklung schreibt, kommt, scheint es, nicht an ihm vorbei (vgl. Meyer 1997). Wir sehen darin aber viel mehr als eine Modeerscheinung: Das Entwicklungsmodell, das damit beschrieben wird, halten wir für das zukunftssträchtigste, signalisiert es doch *per definitionem* weitgefaßte Lernfähigkeit und -willigkeit, somit genau jene „Schlüsselqualifikationen“, die die Qualität der einzelnen Schule letztlich ausmachen werden; Lernfähigkeit und -willigkeit werden darüber hinaus das Schicksal der gesamten Institution Schule in Zukunft maßgeblich bestimmen. Gegen unsere Behauptung läßt sich natürlich einiges einwenden: Wozu eine Lernende Schule, könnte man fragen.

- Haben Schulen bisher nicht auch dann überlebt, wenn sie alles andere als „lernend“ im Sinne von entwicklungsfähig gewesen sind, und waren nicht andere Faktoren stets viel wichtiger im Hinblick auf Erfolg oder Mißerfolg? Wer kann schon ernsthaft behaupten, die Zukunft brächte einen so radikalen Wandel im Schulsystem, daß nur die flexiblen, engagierten, „lernenden“ Standorte überleben würden ...
- Autonomie bringt zwar den Schulen mehr Freiraum für Profilbildung, Professionalisierung und organisationales lebenslanges Lernen, die Autonomisierung tritt aber praktisch nur in „Tateinheit“ mit drastischen Sparprogrammen auf. Sehr wahrscheinlich wird deshalb die allgemeine Verknappung der Ressourcen, verbunden mit stärkerem Einfluß von Marktelementen, zu einem weiteren Auseinandertriften von Schulstandorten führen, je nach dem sozialen Hintergrund und der damit verbundenen finanziellen und gesellschaftlichen Potenz der „Kunden“, sodaß die in diesem Spiel benachteiligten Standorte mit noch so viel Lernfähigkeit und -bereitschaft immer nur notdürftige Reparaturen werden leisten können;
- für viele Kritiker wird damit stillschweigend auch der Anspruch (zumindest maßgeblicher Teile) der Gesellschaft an die Institution Schule aufgegeben, sie habe kompensatorisch zu wirken, wie dies einst in den 70er Jahren das Schlagwort von der Chancengleichheit vermittelte. Stattdessen sehen sie die Weichen gestellt in Richtung Selektion, nicht nur auf individueller, sondern auch auf institutioneller Ebene, eine Entwicklung, die sich gut als 1:1-Abbildung des Trends zur Zwei-Drittel-Gesellschaft auf den Bildungssektor begreifen läßt. (Ein Beispiel dafür ist Großbritannien, das dank der in der Ära Thatcher durchgeführten gesetzlichen Änderungen eine Vorreiterrolle in bezug auf das Auseinanderdriften von Schulen übernommen hat; verschärft wird dort die Situation durch Koppelung der finanziellen Dotierung einer Schule an ihre „Leistungen“ in den Nationalen Tests.) Ein Indiz für solche Veränderungen ist u. E. das - allerdings nicht prinzipiell negativ zu sehende - wachsende Interesse vieler Schulen und Schulverwaltungen an Qualitätssicherung und Evaluation.

Der Schutz des Systems für lernunwillige „Dinosaurier“-Schulen, das Auseinandertriften sozial bevorzugter und benachteiligter Standorte, Konkurrenzkämpfe mit gezinkten Karten, all das kann durch das Konzept der Lernenden Schule allein nicht verhindert werden, wir meinen aber,

Prozesse und Ziele

„Von der belehrten zur lernenden Gesellschaft“ – so heißt unsere neue Serie. Ihr Titel verweist auf den Prozeß, in dem wir uns momentan befinden und der an vielen Stellen – wenn überhaupt – gerade erst begonnen hat. Prozeßziel und Wunschbild ist eine Gesellschaft, deren Mitglieder durch den Willen zu aktivem, lebenslangem Lernen geprägt sind – aber wie soll dieses lobenswerte Ziel erreicht werden? Immer noch sind belehrende und damit passivitätsfördernde Lehrmethoden weit verbreitet, ob in Schulen und Universitäten oder Weiterbildungsseminaren. A. H.

daß die Antwort der Gesellschaft der Zukunft in Ermangelung von Alternativen nur eine - auf allen Ebenen des Systems - Lernende Schule sein kann, was nicht zuletzt auch der Forderung einer Entwicklung von der „belehrten zur lernenden Gesellschaft“; eine Tageszeitung, die sich mit diesem Thema in mehreren Folgen auseinandersetzte, gab ihrem Publikum dazu nebenstehende Einführung (Süddeutsche Zeitung Nr. 103, 4./5. Mai 1996, S. V1/1).

Was macht nun das Wesen einer Lernenden Schule aus? Sie hat zweifellos viel mit einer *learning organisation* gemeinsam, wie sie in zahlreichen Management-Publikationen bereits ausführlich dargestellt worden ist (Senge 1990, Senge 1993, Burgoyne/Pedler/Boydell 1994, Senge u.a. 1994, Kline/Saunders 1996), aber sie unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht, vor allem durch den spezifischen Sinn der Schule, der vom pädagogischen Eros getragen wird, von einer solchen kommerziellen Lernenden Organisation. Wir erleben nicht selten, wie Methoden aus dem Wirtschaftsbereich unbedacht übernommen und unreflektiert in der pädagogischen Praxis eingesetzt werden, ohne die dahinterliegenden Konsequenzen zu bedenken. Wenn man etwa die Lehrer-Schüler-Beziehung völlig mit einer Kundenbeziehung gleichsetzt, was automatisch eine Preis-Leistungs-Relation evoziert, so ist es naheliegend, nach dem Produkt zu fragen, das für diesen Markt erzeugt wird, und die generative Macht der Sprache führt dann leicht dazu, daß eine *Warenbeziehung* (statt einer *wahren* Beziehung) entsteht, die sich in Äußerungen wie „Schülermaterial“ spiegelt, und schließlich ist der Schritt zu Formulierungen wie „(Schüler)Ausschußware“ und „unverkäufliche (Schüler)Ware“ nicht mehr weit.

Wir möchten damit keineswegs andeuten, daß schulisches Management nicht eine Menge aus dem Wirtschaftsleben lernen kann - im Gegenteil: Die Schule hat bisher in vielerlei Hinsicht versäumt,

- ⇒ ihre (Kunden-)Beziehung zu Eltern so zu pflegen, wie man sie üblicherweise im Geschäftsleben erwartet (Zeitvorgaben, nach denen man sich verlässlich ausrichten kann, Information über relevante Sachverhalte incl. Nebenwirkungen etc.),
- ⇒ Schulmanagement als wesentliche Aufgabe zu definieren oder
- ⇒ permanente Fortbildung als eine außer Zweifel stehende Selbstverpflichtung aller MitarbeiterInnen anzusehen,

... die Liste ließe sich noch lange fortsetzen. Uns geht es hier aber darum, darauf hinzuweisen, daß die bloße Übernahme von Zaubermitteln aus dem Bereich des Wirtschaftsmanagements, die gerade „in“ sind, sei dies „Total Quality Management“, „Kaizen“ oder das Zertifizierungs-Modell „ISO 9000“ - noch lange nicht dazu führt, daß sich Schule in eine günstige Richtung weiterentwickelt. Erst die Auseinandersetzung mit den dahinterliegenden Theorien läßt uns die Wirkungsweise des Teils im Ganzen erkennen, wodurch wir auch die entsprechenden Konsequenzen einschätzen lernen.

Die aktive Gestaltung des Wandels in Unternehmen braucht *Change Management*, was nach Doppler/Lauterburg (1994, 105) darin besteht, daß sich „die beteiligten Menschen (...) selbst - ihre Einstellungen, ihr Verhalten, die operativen Maßnahmen sowie die dazu notwendige Aufbau- und Ablauforganisation - ständig den wechselnden Anforderungen der relevanten Umwelten an[passen]. Diese Anpassung geschieht nicht von allein. Sie muß immer wieder von neuem ange-regt, vermittelt, angestoßen und organisiert werden.“ Drei Prinzipien nennen Doppler/Lauterburg (1994, 105-106), an denen sich die praktische Umsetzung orientieren muß und die wir gerade im Hinblick auf die Situation in der Schule für bedeutsam halten:

- „*durch Handeln lernen*“, weil Menschen am meisten im Handeln (am besten mit Planung und anschließender Auswertung im Team) lernen; „der Preis dafür: kleine Fehler, gelegentliche Pannen“, die aber als wichtige Lerngelegenheiten erkannt und geschätzt werden (!);
- ein partnerschaftliches Lernmodell, bei dem „der Manager nicht mehr derjenige (ist), der alles besser weiß, besser kann und sich deshalb einseitig das Recht nimmt, die anderen zu beurteilen. Das System unterzieht sich vielmehr einem gemeinsamen Lernschritt, bei dem auch Rolle und Verhalten des Managers zum Gegenstand gemeinsamer Reflexion gemacht werden“;
- „*die Verantwortung für Entwicklung beim Betroffenen belassen*“ - gleichzeitig warnen die Autoren davor, daß Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der MitarbeiterInnen Einsamkeit und Verantwortungsstreß verstärken.

Besondere Aufgaben stellt eine solche Konzeption an die Lernfähigkeit der Führungskräfte, deren Rollen sich laut Senge (1993, 149) „dramatisch von jenen des charismatischen Entscheidungsträgers (unterscheiden)“, stattdessen müssen die Manager jetzt die Fähigkeiten erwerben, „gemeinsame Visionen zu bilden, vorherrschende mentale Modelle an die Oberfläche zu bringen und zu hinterfragen und systemischere Denkmuster zu fördern. Kurz - Führungskräfte in lernenden Organisationen sind dafür verantwortlich, Organisationen aufzubauen, in denen die Beschäftigten ihre Fähigkeiten verbessern, die Zukunft zu gestalten. Das heißt: Führungskräfte sind für das Lernen verantwortlich.“ Die hohe Priorität, die Senge dem Lernen hier einräumt, läßt sich sogar als Annäherung eines (lernenden) Wirtschaftsunternehmens an den „Unternehmenszweck“ der Schule interpretieren! Insofern können wir die Schule als eine Organisation verstehen, „die im Organismus wirksame, wechselseitige und arbeitsteilige Verbindung zu einem Ganzen dar[stellt]“ bzw. „die [eine] ordnende Verteilung und Regelung von Personen und Sachen im menschlichen Zusammenleben“ ist (Pechtl 1991, 87). Besteht der Zweck einer Schule lediglich darin, Unterricht laut vorgeschriebenem Lehrplan zu halten, wundert es nicht, daß an einer solchen Schule die LehrerInnen wenig engagiert sind, daß sie ihre Arbeit nicht als herausfordernd ansehen und sich kaum mit ihr identifizieren. Innere Emigration, Burn-out-Syndrom und Frustrationen sind die kaum vermeidbaren Folgeerscheinungen.

Eine Konkretisierung der Merkmale einer Lernenden Organisation wurde in einer Studie zur Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen erstellt: „Eine ihren Entwicklungsprozeß selbst organisierende Schule, an deren Gestaltung die LehrerInnen und SchülerInnen, die Schulleitung, die Eltern, Hausmeister und weiteres Personal mitwirken, nennen wir eine ‘Lernende Schule’:

- Eine solche Schule steht in der Tradition der pädagogischen Aufklärung, aber sie nimmt die Konzepte und Modelle des ‘Lernenden Unternehmens’, der Organisationsentwicklung und der Schulkultur auf.
- Sie entfaltet eine soziale Architektur, in der Menschen mit ihren Stärken und Schwächen zu gemeinsamer Problemlösung ermutigt werden.
- Und sie verfügt über Instrumentarien, um die eigene Praxis kritisch zu reflektieren, um aus Widerständen und Konflikten zu lernen und um die gesetzten Entwicklungsziele selbstbewußt zu verantworten.“ (Ekholm u.a. 1996, 73)

Wahrlich eine höchst anspruchsvolle Aufgabe, hat doch die Gesamtheit der hier beschriebenen bzw. eingeforderten Veränderungen des Systems Schule den Charakter einer Revolution! In deren Zentrum sehen wir den Schritt vom „Ich und

meine Klasse“ zum „Wir und unsere Schule“, denn mit dem Gelingen oder Mißlingen dieses Schrittes steht und fällt das Schicksal der gesamten Entwicklung. Um der Bedeutsamkeit, die wir den Entwicklungsschritten vom Status „Ich und meine Klasse“ zur Zukunftsvision „Wir und unsere Schule“ beimessen, auch in der Darstellungsform gerecht zu werden, haben wir auf das kreative Potential eines befreundeten Künstlers zurückgegriffen: Martin Motycka, besonders aktiv im Bereich Kunst der Neuen Medien, engagierter Kunsterzieher und zugleich Kritiker der Art und Weise, wie unser Schulsystem die Kunst (nicht) integriert, hat die notwendigen Schritte in Abbildung 2 dargestellt.

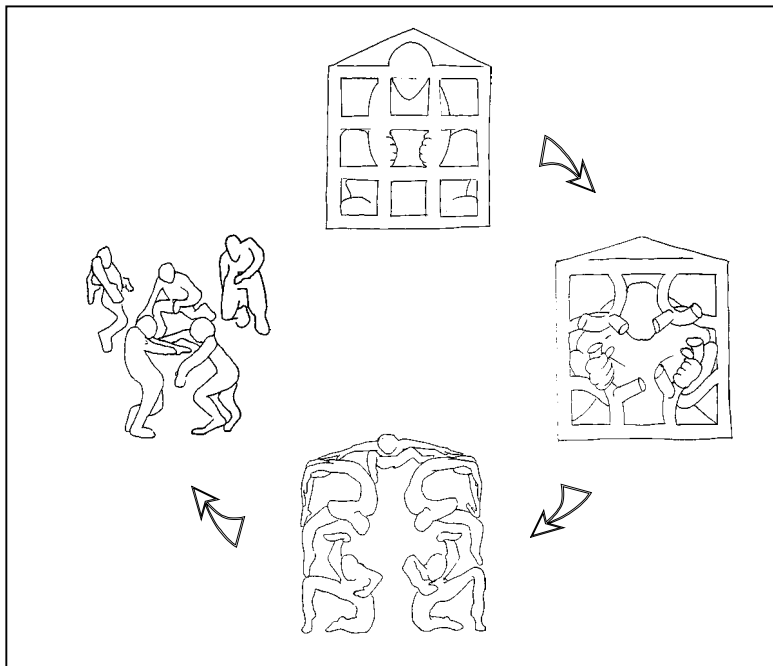


Abbildung 2: Der Weg zur Lernenden Schule (Martin Motycka)

Was erschwert der Lernenden Schule das Lernen?

Den Schwerpunktsetzungen von Doppler/Lauterburg, Senge und anderen theoretisch zuzustimmen, ist ein leichtes, die Schwierigkeiten ergeben sich dann in der praktischen Ausführung, also in der „Anzettelung“ von Handlungs-/Verhaltensänderungen, im Einhalten und Einfordern von Abmachungen, im Wachhalten der gemeinsamen Vision trotz Alltagsfrust. Gesteigert wird der Komplexitätsgrad von Entwicklungsprozessen im System Schule noch durch einige Grundwidersprüche, die alle planmäßig aufgebauten Strukturen überlagern. Wir fassen sie in sieben Spannungsfeldern zusammen:

1 Der Widerspruch zwischen Bewahren und Verändern

Da Schule immer im Spannungsfeld zwischen Bewahren (= *Reproduktion*) und Verändern (= *Transformation*) agiert, leidet sie unter einem immanenten Widerspruch: Einerseits soll sie den SchülerInnen Werte, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln, welche sich als Bildungskonsens in staatlichen Lehrplänen niederschlagen (*Vergangenheitsorientierung*). Andererseits soll Schule die nächsten Generationen für ein unbekanntes Morgen vorbereiten (vgl. Schratz 1991), für das es keine gesicherten Vorgaben gibt (*Zukunftsorientierung*). Daher bildet das „gesicherte“ Wissen aus der Vergangenheit das Hauptkriterium für die Selektionsfunktion von Schule, wodurch *Lernfragen* (Reproduktion von Wissen) den Unterricht bestimmen (vgl. dazu Kapitel ■ „Mit dem Schulprogramm zur Neugestaltung von Schule und Unterricht“). Sie bietet schulische, d.h. curriculare und damit mehrmals vermittelte Antworten auf Fragen, die sie sich über Lehrpläne und andere Rahmenvorgaben *selbst* stellt, sodaß *Lebensfragen* (Transformation von Wissen) eher als Irritation angesehen werden, was sich in Lehrerkommentaren wie „Dafür heben wir jetzt keine Zeit, sonst kommen wir mit dem Stoff nicht durch“ äußert.

Aus dem Grundwiderspruch ergibt sich, daß sich im Bewahren das zu Bewahrende verändert, zugleich stellt sich die Frage, *was* ist überhaupt zu bewahren, *was* ist es, das verändert werden soll?