

Bildung sucht Dialog!

Dieser
zweite
Band
der
PH NÖ
sammelt
und
präsentiert
Facetten
der
Diskussion
um
neue
Formen
der
LehrerInnenbildung.

Er
will
alle
LehrerInnen
und
an
Bildung
interessierten
BürgerInnen
einladen
zu
Kontakt,
Gespräch
und
Zusammenarbeit.

ISBN 978-3-9519897-2-3



Erwin Rauscher (Hg.) **LehrerIn werden/sein/bleiben**

Pädagogik *für* Nieder-
österreich — **Band 2**

Erwin Rauscher (Hg.)

LehrerIn werden/sein/bleiben

Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 2



Erwin Rauscher (Hg.)

LehrerIn werden/sein/bleiben

Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung

Pädagogik
für
Niederösterreich

Band 2



IMPRESSUM

Eigentümer und Medieninhaber:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A 2500 Baden

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – 2008
Redaktion: Erwin Rauscher
Lektorat: Günter Glantschnig
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher
Druck: Druckerei Philipp GmbH, Grabengasse 27, A 2500 Baden

ISBN 978-3-9519897-2-3

Manfred Porsch

Nach 38 Jahren Schulversuche: Die eigentliche Schulentwicklung beginnt am Standort!

Der Beitrag gibt Orientierungen für standortbezogene Qualitätsentwicklung als Aufgabe jeder einzelnen Schule, ruft zur mutigen Selbsthilfe und zeigt mögliche externe Hilfen dafür auf.

Mit dem Schuljahr 2008/09 startet in mehreren Bundesländern eine neue Schulversuchs-Ära mit unterschiedlichen Pilotmodellen einer neuen Mittelstufen-Schule. Solche Pilotversuche können auf begeistertes Engagement von Kollegien stoßen oder aber auf erbitterte Gegenwehr. Die folgenden Überlegungen setzen sich mit den Mechanismen auseinander, die häufig bei Schulentwicklungsprozessen auftreten, und, daraus folgernd, damit, welche Unterstützung die Pädagogischen Hochschulen den LehrerInnen bzw. Kollegien anbieten können. Denn letztlich – das belegen zahlreiche internationale Untersuchungen – ist nicht die Schulform ausschlaggebend für die Qualität einer Schule, sondern das, was die einzelne Schule an innerer Qualität zu bieten hat.

1 Alles entwickelt sich ...

„πάντα ῥεῖ.“ (= Alles fließt.)¹ Mit dieser Feststellung des griechischen Philosophen Heraklit lassen sich jene gesellschaftlichen Veränderungen beschreiben, die auch das Schulsystem und die einzelnen Schulen zwingen, sich weiter zu entwickeln: Globalisierung, Migration, rasanter Anstieg des Weltwissens, neue Technologien, Autonomie und Dezentralisierung, faszinierende Erkenntnisse aus der Gehirnforschung ... Dass wir die SchülerInnen auf eine sinnerfüllte Lebensbewältigung vorbereiten sollen, ist uns klar. Doch wissen wir, was die SchülerInnen von heute morgen brauchen werden? Es genügt ein kurzer Selbsttest:

- ❖ Was mussten wir in unserer Schulzeit alles lernen, was wir im späteren Leben nie anwenden konnten oder sogar durch neue wissenschaftliche Erkenntnisse widerlegt wurde?
- ❖ Was haben wir alles *nicht* gelernt, was wir später dringend hätten brauchen können?

1.1 Schulreform und Schulentwicklung

Im österreichischen hierarchisch geprägten Schulsystem war das Wort ‚Schulentwicklung‘ bis Mitte der 70er-Jahre noch nicht gebräuchlich. Schule hatte nach bewährten Vorschriften zu funktionieren. Wenn diese aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen nicht mehr erfüllbar waren, wurden die Schulgesetze in Form von Gesetzesnovellen jeweils den erforderlichen Änderungen unterworfen. Seel definiert Schulreform als ein „absichtsvolles Eingreifen gesellschaftlich legitimierter Instanzen zur planmäßigen Veränderung des Schulwesens“². Dass solche Reformen vielfach zu spät, zu wenig umfassend und vorausblickend beschlossen wur-

den, zeigt Leitner am Beispiel „Schulgesetzwerk 1962“ auf. Dieses konnte zwar „in seinen verfassungsrechtlichen, schulrechtlichen, schulpolitischen und schulorganisatorischen Intentionen“³ Ordnungsgrundlage und Ordnungsrahmen für das österreichische Schulwesen schaffen. Dennoch erfuhren Bereiche, „in denen sich späterhin die entscheidendsten Strukturwandlungen abzeichnen sollten, nämlich die Grundschule und die Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen (...) kaum nennenswerte Veränderungen in Richtung einer Reform“⁴. Auch die weiteren Etappen der Schulreform zwischen 1967 und 1971 (3. SchOG-Novelle, Schulvolksbegehren) waren trotz „relativ großer Tragweite (...) aus einer aktuellen Situation heraus bestimmt oder beeinflusst“⁵

Zu Beginn der 70er-Jahre wurden mit dem Begriff der ‚inneren Schulreform‘ erstmals auch pädagogische Entwicklungen an den Schulen angesprochen. Schulentwicklung im Sinne einer *lernenden Schule* hingegen bezeichnet einen dynamischen Veränderungsprozess, „die Steuerung des Geschehens von innen“⁶. Einzelne Personen oder Gruppen (immer häufiger auch Kollegien) reagieren auf veränderte Anforderungen mit neuen pädagogischen Modellen, die auf dem Weg der Fortbildung verbreitet werden. Endgültige Breitenwirkung erfahren solche Entwicklungen durch die politischen Lehrervereine und Interessensvertretungen, die innerparteilich für entsprechende Unterstützung (für Schulversuchsgenehmigung, Erlässe, Gesetzesänderungen ...) sorgen können. 1971 wurde das Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung eingerichtet. Es diente in erster Linie zur Begleitung und Evaluierung von Schulversuchen, aber auch zur Erstellung von Materialien für Versuchsschulen. Im Zuge verstärkter Schulqualitätsforschung wurde der Begriff *innere Schulreform* allmählich durch die Bezeichnung *Schulentwicklung* ersetzt.

Im Rahmen von Schulautonomie und der damit zusammenhängenden Dezentralisierung und Deregulierung sind in den 90er-Jahren neue Begriffe entstanden: Die *standortbezogene Schulentwicklung* distanziert sich von verordneten Entwicklungen und konzentriert sich auf die Notwendigkeiten und Ressourcen des eigenen Umfelds. Dabei werden häufig BeraterInnen, SchulentwicklerInnen oder QualitätsbegleiterInnen (speziell ausgebildete ReferentInnen) als externe ExpertInnen herangezogen. Lachner definiert: „Schulentwicklung betreiben heißt (...), eine Schule nach gemeinsamen Visionen, mit einem gemeinsamen Leitbild und vermittels eines gemeinsamen Schulprogramms zu gestalten.“⁷

1.2 Die lehrende Schule beginnt zu lernen

„Offensichtlich ist es eine Eigenart der österreichischen Schulpolitik, auf dringende problematische Entwicklungen nur sehr zögerlich zu reagieren.“⁸ Einzige Lösung für den Konflikt *notwendige Schulentwicklung* contra *verordnete Schulreform* ist die interne Entwicklung von Schulen, wie sie in zahlreichen österreichischen Schulversuchsmodellen experimentiert, aber erst seit Einführung der Schulautonomie durch die 14. SchOG-Novelle auf breiter Basis ermöglicht wurde: Schulen lösten sich von ihrem Selbstverständnis, lediglich ausführendes Organ von Erlässen und Verordnungen zu sein. Sie begannen, sich mit Fragen der Pädagogik, mit Organisationsentwicklung, Konfliktmanagement und Teamentwicklung auseinanderzusetzen und ihre eigenen *Schulprogramme* zu erstellen. Dabei zeigte sich, dass von LehrerInnen und DirektorInnen immer häufiger Fähigkeiten verlangt wurden, die in der eigenen Ausbildung nie gefragt bzw. sogar negativ behaftet waren. Dadurch sahen sich zahlreiche Kollegien mit einem grundlegenden Umdenkprozess konfrontiert: Gewohnt zu *lehren*, wurde es mit einem Mal notwendig, selbst dazu zu *lernen* und neue Qualifikationen zu erlangen.

Abbildung 1: Überblick: 38 Jahre Schulversuche (APS-Mittelstufe)⁹

Gesetzliche Schulreformen																HS-85	
SV: Schwerpunkte														HS-85	Mu-Kr		
SV: Schulmodelle	IGS						IGGS								MS		
Jahr	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986

Der Schulversuch Integrierte Gesamtschule (IGS) wurde 1977 durch die Integrierte Ganztags Gesamtschule (IGGS) ergänzt. Zwei Jahre vor ihrer Einführung als Regelschule startete die Neue Hauptschule 85 als Pilotversuch. Der Schulversuch Mittelschule (MS) löste 1985 die IG(G)S ab, im selben Jahr begann der Schulversuch Musisch-kreative Hauptschule (Mu-Kr).

Gesetzliche Schulreformen																					
SV: Schwerpunkte					IKT		14. Schog-Novelle										Lehrplan 2000				
				nk-tec																	
			Spr																		
	Öko						Ende der Schwerpunkte als Schulversuche. Weiterführung der Schwerpunktschulen nur im Rahmen der schulautonomen Bestimmungen.														
SV: Schulmodelle	Mu-Kr																				
Jahr	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003				

Nach der Einführung der Neuen Hauptschule im Jahr 1985 wurden zahlreiche Schulversuchsprojekte initiiert: Heterogener Unterricht in Leistungsgruppenfächern, HS mit ökologischem Schwerpunkt, HS mit Fremdsprachenschwerpunkt, HS mit naturkundlich-technischem Schwerpunkt und Informatik-HS. Durch die 14. SchOG-Novelle wurden diese Schwerpunkte – bei Kostenneutralität – ins Regelschulwesen übernommen. Die Schulversuche Mittelschule (MS), Vienna Bilingual School (VBS, Wien) und Differenzierte Kooperationsschule (DKS, Wien) endeten mit dem Schuljahr 2002/03 (auslaufend bis 2005/06); die European Middle School (EMS, Wien) endete 2004/05. 2002 reichten in Wien und Graz die ersten Schulen den Versuch Kooperative Mittelschule (KMS) ein.

1.3 Stell dir vor, es gibt Schulentwicklung, und niemand setzt sie um

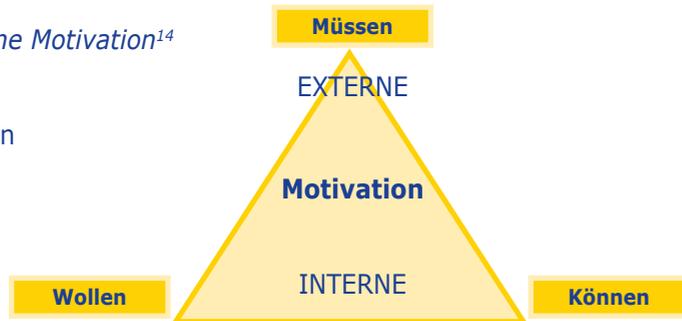
Schulen bzw. Kollegien gehen sehr unterschiedlich mit den neuen Anforderungen um. In einem bewährten, seit Jahren gut funktionierenden System wird jede Veränderung als eine potentielle Gefahr empfunden. Und prompt setzt auch der systemische Selbsterhaltungstrieb ein, es werden zahlreiche Argumente gefunden, warum gerade am eigenen Standort diverse Gesetze, Lehrpläne und Erlässe nicht umgesetzt werden können: „Mit unseren SchülerInnen geht das alles nicht. Die Eltern und LehrerInnen sind dagegen. Die am grünen Tisch haben ja keine Ahnung von der Praxis ...“¹⁰ Manche Kollegien erhoffen sich (ebenfalls aus einem Selbsterhaltungstrieb heraus) Vorteile zu erlangen, wenn sie sich einem gewissen Schulentwicklungsprojekt anschließen: Popularität, SchülerInnen-Zuwachs, erhöhte Stundenkontingente. Wenn sich jedoch lediglich der Name ändert, ansonsten aber alles weiterläuft wie bisher, bleibt es bei einem Etikettenschwindel, der sich spätestens dann kontraproduktiv auswirkt, wenn sich enttäuschte Eltern bei der Schulaufsicht oder beim

Schüleranwält beschweren. An vielen Standorten entsteht aber Aufbruchsstimmung: Das, was manche KollegInnen seit Jahren an pädagogischen Innovationen erfolgreich umsetzen – wobei sie oft gegen Unverständnis und Misstrauen ankämpfen mussten –, das dürfen sie nun, ja sie sollen es sogar.

Freiwilligkeit kann im Schulsystem ein hoher Motivationsfaktor sein, vor allem, wenn sie durch Belohnungen (höheres Kontingent, Stundenabgeltung, Anerkennung ...) honoriert wird, während Verordnungen oftmals als Belastung und Einengung empfunden werden. Umgekehrt kann Freiwilligkeit zu unverbindlicher Beliebigkeit ausarten, während Verordnungen dankbar als Halt bietende Richtlinien angenommen werden. Dieses Spannungsfeld zwischen *Wollen* und *Müssen* hat Strittmatter¹¹ mit dem Faktor *Können* verknüpft: Die Unsicherheit des Nicht-Könnens sehnt sich nach dem „schützenden Dach“¹² von Anordnungen, während das Können „Freiheit und Selbstbestimmung“¹³ benötigen. Anton Strittmatter postuliert, dass sich nur in Verbindung von „können – dürfen – müssen“ Innovationen in der Schule durchsetzen können und Veränderungen nur dauerhaft implementiert werden können, wenn alle drei Aspekte gleichzeitig berücksichtigt werden.

Abbildung 2: Interne und externe Motivation¹⁴

Alle drei Motivationsfaktoren spielen bei Entwicklungsprozessen eine große Rolle. Ist ein Faktor schwach ausgeprägt, kann er durch die beiden anderen ausgeglichen werden. Fehlt er jedoch gänzlich, verlieren auch die anderen ihre Wirkung.



In der Arbeit mit Schulen zeigen sich jedoch noch weitere Faktoren, aus denen man ein Entwicklungsprofil für Personen, Teams und Schulen ableiten kann. Es existiert auch für den externen Motivationsfaktor ein Partner, das *Dürfen*.¹⁵

Abbildung 3: Motivationsspannungen¹⁶



Entwicklungsarbeit gegen den Widerstand von Behörden, Schulleitung und Kollegium birgt zwangsläufig die Gefahr des Scheiterns, während *Dürfen* (Unterstützung durch Ressourcen, Fortbildung, Anerkennung, interne Zusammenarbeit oder auch nur Gewähren-Lassen) zu hoher Motivation führt. Im Idealfall sind alle vier Komponenten gleich stark ausgeprägt.

Abbildung 4: Motivationsspannungen; Beziehungsebene – Entwicklungsebene²¹

Das Spannungsfeld zwischen Tradition und Fortschritt¹⁷ lässt sich als „Technik zur Aufrechterhaltung komplexer beweglicher Systeme“¹⁸ verstehen: Irritationen – und jede Veränderung ist eine Irritation! – führen zum Versuch der Krisenbewältigung in Form von Ausgrenzung der Störfaktoren. Altrichter und Posch sprechen von „Beharrungstendenzen“ in „zellularen Organisationen“. „Neue Anforderungen werden eher abgelehnt bzw. als große Belastungen erlebt“

und Veränderungen durch „Krisengerede“ verhindert.¹⁹ Iby und Specht stellen in ihrer „Evaluation der Schulautonomie“ fest, je tiefergreifender „die Wirkungen ‚alter‘ Traditionen an einer Schule sind, desto weniger wird sie aus sich selbst in der Lage sein, (...) neue Strukturen aufzubauen“²⁰. Letztlich gibt es noch das persönliche Spannungsfeld zwischen *Distanz* und *Nähe*. LehrerInnen wurden zu EinzelkämpferInnen ausgebildet, die alleine und alleinverantwortlich ihre pädagogischen Ziele verfolgen. Heute geht es jedoch – im Sinne einer bestmöglichen Förderung – um eine gemeinsame pädagogische Linie. Und es geht um mittleres Management, Teamplanungen, gemeinsame Jahresplanungen, bis hin zum gemeinsamen Schul-Leitbild und zur gemeinsamen Verantwortung für Organisation, Werbung, Elternarbeit, und Konfliktmanagement. Je ausgeprägter Wertschätzung, Gesprächskultur und Teamkompetenz in einem Kollegium vertreten sind, desto problemloser können Entwicklungsschritte gesetzt werden.



2 Qualitätsentwicklung: Input, Output oder was?

2.1 Lassen Sie sich nicht einwickeln: Entwickeln Sie mit!²²

Die Forderung von Ministerium und Schulaufsicht, Schulen sollten zur internen Qualitätsentwicklung verpflichtet werden, löste Entrüstungstürme aus. So musste auch der entsprechende Passus im Mittelstufen-Lehrplan 2000 aufgrund gewerkschaftlicher Interventionen zurückgenommen werden. Es scheint paradox, dass die Interessensvertretungen der LehrerInnen sich dagegen stemmen, dass Schulen an ihrer Qualität arbeiten und damit zu einer erhöhten Zufriedenheit von SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern beitragen. Allerdings ist nachvollziehbar, dass sich angesichts der zahlreichen belastenden Verordnungen und Erlässe Argwohn ausbreitet: „Bitte, was sollen wir denn noch alles tun?! Lasst uns doch endlich in Ruhe unterrichten!“²³

Qualitätsentwicklung will keinen zusätzlich kontraproduktiven Stress. Im Gegenteil! Sie will nichts anderes, als sich im Kollegium einen Moment der Ruhe zu vergönnen, sich zurückzulehnen und das eigene bzw. das gemeinsame Tun zu reflektieren:

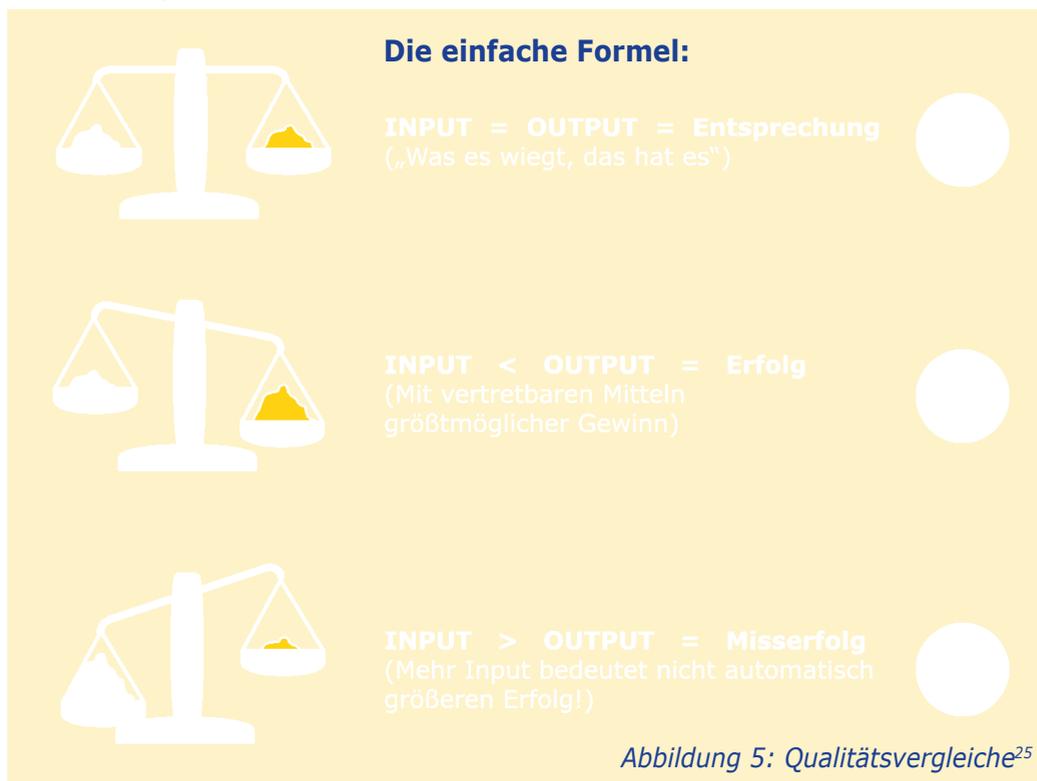
- ❖ Was davon ist notwendig, zielführend, effizient ...?
- ❖ Was könnte durch ein paar kleine Veränderungen besser laufen?
- ❖ Was ist verzichtbarer Ballast?

Nicht zuletzt geht es dabei um die persönliche Zufriedenheit jeder einzelnen Person im System Schule. Lehren und Lernen kann nur dann qualitativ funktionieren,

- ❖ wenn die involvierten Personen einander in einer Atmosphäre der gegenseitigen Wertschätzung begegnen;
- ❖ wenn allen Beteiligten die Lehr- und Lernziele klar sind;
- ❖ wenn diese Lehr- und Lernziele mit der Lebenspraxis übereinstimmen, wenn also ihre Bedeutung für das jetzige oder zukünftige Leben der SchülerInnen bewusst ist;
- ❖ wenn LehrerInnen und SchülerInnen authentisch ihre Lehr- und Lernmethoden einbringen können.²⁴

2.2 Was heißt denn eigentlich ‚gut‘?

‚Guten Unterricht‘ meinte man früher an der Quantität der Inputs messen zu können: viel Stoff, viele Hausübungen, viele Projekte ... Entsprechend konnte man sich als gute Lehrkraft fühlen, wenn man ständig am Korrigieren von Tests und Hausübungen war, wenn die Kopierkarte bis zur letzten Kopie verbraucht war, wenn man häufig Projekte und Exkursionen organisierte oder stundenlang am Telefon saß, um die Eltern zu beraten. In der Wirtschaft hat der Begriff *Qualitätsentwicklung* längst Tradition. Dort scheint alles recht klar geregelt. Es geht um Zahlen und Fakten, um Einnahmen und Ausgaben, zwischen denen man eindeutige Zusammenhänge herstellen kann.



Im schulischen Bereich sehen wir uns zumeist mit der Situation konfrontiert, dass vermehrte Inputs dennoch immer weniger Früchte tragen. Der Trugschluss: Wir müssen uns noch mehr

anstrengen, noch mehr leisten, noch mehr Inputs einbringen. Schließlich stellt sich die Frage: Wie können wir schulische Qualität eigentlich messen? Lassen Notendurchschnitt oder SchülerInnen-Zulauf Rückschlüsse auf die Qualität eines Standorts zu? Dass Noten der A-Klasse nicht mit denen der B-Klasse verglichen werden können, geschweige denn die Noten der Schule A mit denen der Schule B, wurde durch die PISA-Studie eindrucksvoll bewiesen.

Der leicht zu messende Bereich:



Der schwer zu messende Bereich:



Abbildung 6: Qualitätserhebung²⁶

Letztlich muss überlegt werden, wie man denn in einer Non-Profit-Organisation (NPO) wie der Schule den persönlichen Input von Lehrkräften, SchülerInnen und Eltern (Engagement, Mitarbeit, Stundenvorbereitungen, Einbringen der persönlichen Talente ...) messen will. Was ist es, das als *Produkt* herauschauen soll? Lässt sich messen, welche nachhaltige Wirkung der Unterricht auf die Bildungs- bzw. Berufskarriere der jetzigen SchülerInnen haben wird?

2.3 Standards als Qualitätsmaßstab?

Die Problematik der Input-orientierten Qualitätssicherung, in der die Lehrkräfte angehalten waren, ihren persönlichen Einsatz für Schule und Unterricht zu dokumentieren, wurde vor ein paar Jahren auch dem Unterrichtsministerium bewusst. Die damalige Ministerin Gehringer stellte fest, dass Schulen weg von einer Input-orientierten hin zu einer Output-orientierten Qualitätssicherung gelangen sollten. Was dabei herauschaute, waren Bildungsstandards,

standardisierte Tests und Schularbeiten und schließlich die Vereinheitlichung zentral ausgegebener Maturafragen.

Aus Sicht der Schulentwicklung werden Standards für sich jedoch auch nicht viel bewegen können. Hier zeigt sich klar der Unterschied zwischen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Während es bei der *Qualitätssicherung* eher um den statischen Moment einer Erhebung oder Dokumentation geht, ist die *Qualitätsentwicklung* ein dynamischer, prozessorientierter Vorgang, in dem permanent an der Weiterentwicklung der schulischen Qualitätsbereiche gearbeitet wird.

*Abbildung 7: Abläufe*²⁷

Ausstattung, Personal, Werbung ...

Produkt, Gewinn, Erfolg ...

Es genügt also weder, sich anzusehen, was man oben hineinsteckt, noch, was unten herauskommt. Vielmehr geht es vor allem darum, was dazwischen geschieht: Wie Menschen im System Schule miteinander umgehen, kooperieren, kommunizieren, wie die organisatorischen Abläufe funktionieren, wie sehr die Beteiligten ihre Interessen, Talente und Fähigkeiten einbringen können.

3 Qualitätsentwicklung als permanenter schulinterner Prozess

3.1 Wer aufhört, besser zu werden ...

... hört bald auf, gut zu sein.²⁸ Manche Schulen begeben sich auf einen langen und mühsamen Entwicklungsweg: Da werden externe Spezialisten angekauft, die endlose Fragebögen

ausarbeiten und auswerten. Die Ergebnisse werden dann in Konferenzen vorgestellt und diskutiert. Darüber werden Ergebnisprotokolle angefertigt, die wiederum diskutiert werden müssen. Steuer- und Arbeitsgruppen werden eingerichtet, deren Ergebnisse ins Plenum einfließen und diskutiert werden ... Nach zwei Jahren ist es dann so weit: In der Direktion (im Schaukasten ...) wird stolz das eingerahmte Zertifikat ausgehängt. Wir sind jetzt eine Schule mit ISO (oder sonst einer) Qualitäts-Zertifizierung. Und nun können wir endlich wieder zum gewohnten Schulalltag übergehen. Doch ebenso, wie sich die Gesellschaft ständig weiterentwickelt, muss auch Qualitätsentwicklung ein permanenter Prozess bleiben. Ständig ändern sich Rahmenbedingungen. Die SchülerInnen wechseln, auch das Kollegium ändert sich oft rasch in seiner Zusammensetzung. Was heute gut und richtig war, kann in der morgigen Situation unpassend oder gar kontraproduktiv sein.

Abbildung 8: Qualitätskreislauf²⁹

3.2 Unterstützungsangebote für Schulen: ‚SCHILF‘

1983 bis 1985 wurden in einem bundesweiten Lehrgang BeraterInnen für standortbezogene autonome Schulentwicklung ausgebildet, die – über Auftrag der damaligen Pädagogischen Institute – den Schulen im Rahmen von ‚Pädagogischen Tagen‘ zur Unterstützung interner Entwicklungsprozesse zur Verfügung stehen sollten. Dieses neue Angebot wurde von den Schulen zu Beginn nur zögernd angenommen, da es einen Kulturbruch gegenüber Systemgepflogenheiten wie Konferenzgeheimnis und Ausschluss schulfremder Personen bedeutete.³⁰ 1996

bis 1998 bildete das PI Wien im Rahmen eines Lehrgangs ModeratorInnen von Studentagen zur Unterrichtsentwicklung aus, Lehrgänge in mehreren anderen Bundesländern folgten. Diese praxisorientierten schulinternen Veranstaltungen wurden mit größerem Interesse angenommen, da sie nicht der Beginn für ungewohnte und langwierige Entwicklungsprozesse waren, sondern Module für leicht umsetzbare Unterrichtssequenzen boten, die notfalls auch in gewohnter Einzelkämpfermanier umgesetzt werden konnten. Dennoch zeigte sich bereits sehr deutlich der Vorteil schulinterner Fortbildung: Durch die gemeinsame Teilnahme des Kollegiums wurden gemeinsame Diskussionen und Erfahrungen ermöglicht, die eine zukünftige Zusammenarbeit und die Klärung pädagogischer Ziele erleichterten.³¹

Mit der Qualitätsdiskussion im Schulbereich wurde der Autonomiegedanke weiterentwickelt. In nahezu allen Bundesländern wurden in eigenen Lehrgängen weitere SchulentwicklerInnen und UnterrichtsentwicklerInnen ausgebildet, die den Schulen für Konferenzen, Pädagogische Tage oder auch für eine längere Prozessbegleitung zur Verfügung stehen. In Niederösterreich stehen den Schulen jüngst wieder *Qualitätsentwicklungs-BeraterInnen* zur Verfügung, die mit den Schulen gemeinsam maßgeschneiderte Pakete zur Fortbildung in der Schul- und Unterrichtsentwicklung entwerfen. Die Vorteile solcher zielgerichteten Fortbildungspakete beschreibt Miller in seinem „Resümee aus den Bestimmungen und Definitionen“: SCHILF ist nicht ein beliebiges Probieren von Inhalten, sondern ...

- ❖ „zielgerichtet, geplant, zweckvoll,
- ❖ problem-, handlungs- und prozessorientiert,
- ❖ teilnehmerorientiert, adressatbezogen und praxisnah,
- ❖ schul-, sach- und situationsbezogen, personenorientiert,
- ❖ letztlich didaktisch und schülerorientiert ...“³²

Ziel der SCHILF-Veranstaltungen zur Schulentwicklung ist, die Kollegien zur selbstständigen Weiterentwicklung ihres Standortes zu befähigen. Aus finanziellen und organisatorischen Gründen wäre es nicht denkbar, alle interessierten Schulen über Jahre bei ihrer Entwicklungsarbeit zu begleiten. Zudem zeigen sich an manchen Schulen Tendenzen, nur dann an der internen Entwicklung zu arbeiten, wenn gerade externe BeraterInnen zur Verfügung stehen. Seminare und Lehrgänge für Schulteams bieten eine interessante Alternative: Der Standort entsendet drei oder mehr Personen des Kollegiums, die im Auftrag der Schule (oder eines Schulteams) ausgebildet werden, mit dem Ziel, das Erlernte gemeinsam mit dem Kollegium am eigenen Standort umzusetzen.

Intention der Seminare für Schulteams:

- ❖ Die gemeinsame Arbeit an standortbezogenen Inhalten kann an den Schulen selbstständig fortgesetzt werden.
- ❖ Das „Über die Zäune blicken“³³ ermöglicht eine Horizonterweiterung und regt zu kollegialem Lernen an.
- ❖ Die Verantwortung für die interne Entwicklung wird an die Schulen zurückdelegiert.
- ❖ Auch an Schulen, an denen noch keine SCHILF-Veranstaltung zustande gekommen ist, können sich „Entwicklungszellen“ bilden.

3.3 Zusammenfassung

- ❖ Entwicklung braucht individuelle Förderung.
Individualisierung und *Differenzierung* gehören zu den vom bm:ukk vorgegebenen

Megatrends. Diese Prinzipien sollten auch für die Fortbildung gelten, die es nicht mit einer uniformen Schullandschaft zu tun hat, sondern mit äußerst heterogenen Kollegien und Teams. Es müssten daher individuellere Fortbildungsangebote gefunden werden, die dieser Tatsache gerecht werden. Seitens der Schulaufsicht wäre zu überlegen, wie Schulentwicklung (anstelle von Einforderung allgemein verpflichtender Prämissen) individuell gefördert werden kann.

- ❖ **Entwicklung braucht Zielklarheit, Zielüberprüfung und Sicherheit.**
Anstelle einer Anordnungskultur bestimmen heute eher die Freiräume der Autonomie die Entwicklungen am Standort. Mit den neuen und zusätzlichen Aufgaben, die dadurch entstehen, fühlen sich Kollegien häufig überlastet. Demotivierend wirkt sich aus, wenn jahrelange schulinterne Entwicklungsarbeit übergangen wird oder wenn sich Bestimmungen und Rahmenbedingungen zu rasch ändern. Schulaufsicht und DirektorInnen sollten klare und Richtung weisende Ziele vorgeben und deren Einhaltung einfordern und überprüfen. Wie die Umsetzung geschieht, sollte den PraktikerInnen in den Klassen bzw. den Jahrgangsteams überlassen bleiben.
- ❖ **Entwicklung braucht Zeit.**
Es ist schwer vorstellbar, dass sich innerhalb weniger Jahre alle Schulen gleichzeitig und gleichmäßig entwickeln. Sinnvoller wäre eine angeleitete schrittweise Entwicklung. Aber auch die Kollegien brauchen Zeit – für sich selber und für die gemeinsame Planung und Reflexion. Für Schulen und für die Fortbildung wäre daher eine Erweiterung von schulinternen Fortbildungsformen, sowohl in zeitlicher als auch in inhaltlicher Hinsicht, notwendig.
- ❖ **Entwicklung braucht Anerkennung.**
Die neuen Strukturen der Schulen (Schulentwicklungsteam, PR-Team ...) bauen stark auf die Freiwilligkeit engagierter Personen. Ihre Tätigkeit müsste vermehrt sowohl innere als auch äußere Anerkennung erfahren. Seitens der Behörden könnte das durch ein finanzielles oder ideelles Belohnungssystem geschehen. Schulintern wäre zu überlegen, welche Möglichkeiten einer ausgleichenden Entlastung für das vermehrte Engagement einzelner KollegInnen bestehen.
- ❖ **Entwicklung braucht Nachhaltigkeit.**
Einzelne Seminare und SCHILF-Veranstaltungen zu unterschiedlichen Schulentwicklungsthemen machen noch keine Schulentwicklung aus. Schulen sollten daher inhaltliche Entwicklungsprogramme und Fortbildungskonzepte erarbeiten, denen sich das Kollegium verpflichtet fühlt. Seitens der Fortbildung ist es notwendig, Seminarformen anzubieten, die diesen Konzepten Rechnung tragen (z. B. Begleitung von Schulen, aufbauende Folgeseminare bzw. SCHILF-Veranstaltungen).
- ❖ **Entwicklung braucht Außensicht.**
Entwicklungen aus sich selbst heraus benötigen viel Zeit und Energie, die den Schulen aufgrund stetig wachsender Anforderungen nicht zur Verfügung stehen. Wertvolle Impulse und Unterstützung können einerseits durch externe BegleiterInnen geboten werden, können aber auch aus dem Erfahrungsaustausch mit KollegInnen anderer Schulen gewonnen werden. Schulübergreifende Seminare für Schulteams könnten die Vorteile von Seminaren und von SCHILF-Veranstaltungen vereinen. Dazu wäre eine Änderung der Fortbildungserlässe und Supplieregelungen notwendig, die derzeit die gemeinsame Fort-

bildung von Teams verhindern (z.B. Teilnahmebeschränkung pro Schule bzw. Person).

- ❖ Entwicklung braucht die Nutzung innerer Ressourcen.
Auch die Ressourcen der Fortbildungsinstitutionen sind beschränkt; externe ExpertInnen können nicht flächendeckend zur Verfügung gestellt werden. Daher ist es für die Schulen wichtig, mehr auf die internen ExpertInnen zu bauen (bzw. sie überhaupt einmal zu entdecken). An jedem Standort gibt es KollegInnen, die auf dem einen oder anderen Gebiet mehr Wissen und Erfahrung haben als andere. Bei Konferenzen, Teamsitzungen oder in Formen des kollegialen Coachings könnte der Standort von diesen meist verborgenen Ressourcen profitieren.

Anmerkungen

- 1 Der Satz wird Heraklit zugeschrieben, findet sich jedoch nur bei einem Erklärer des Aristoteles, Simplicius: Comm. in Aristoteles Physicorum libros IV posteriores, hg.v. H.Diels, Berlin 1895, S.1313. Noch treffender, wenn auch als geflügeltes Wort weniger bekannt, formuliert Platon, was Heraklit gesagt haben soll: „Πάντα χωρεῖ καὶ οὐδὲν μένει“ (= Alles bewegt sich fort und nichts bleibt). Platon, Cratylus S.402.
- 2 H.Seel: Schulversuche zur Schulreform in Österreich, S.132, in: O.Spachinger/H.Spreitzer/K.Sretenovic: Die österreichische Schule 1945-1975, S.132-143, Wien 1975.
- 3 L.Leitner: Das allgemeinbildende Schulwesen (1945 bis 1975). Strukturelle und pädagogische Aspekte und Probleme seiner Entwicklung, S.57, in: O.Spachinger/H.Spreitzer/K.Sretenovic, a.a.O., S.35-59, Wien 1975.
- 4 Ebd.
- 5 A.a.O., S.56.
- 6 M.Schratz: Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregung zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Weinheim/Basel 1996, S.27. Vgl. dazu auch E.Rauscher, SchulAUTONOMIE-Handbuch, Wien 1999, bm:bwk; M.Porsch: Von der Qualitätsverordnung zur Qualitätsentwicklung: Schulen übernehmen Verantwortung, in: W.Beranek/W.Weidinger (Hg.), Erziehung & Unterricht, 150, 3-4/2000, S.271-279.
- 7 J.Lachner: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Rahmen der pädagogischen Schulentwicklung, S.29, in: Schulen im Aufbruch. Pädagogische Schulentwicklung in städtischen Schulen (S.24-29). München 1999 (Schul- und Kultusreferat).
- 8 W.Weidinger: Gedanken zur Kooperativen Mittelschule, S.26, in: B.Falkinger/A.Hajek (Hg.): Schule zwischen Staat, Profession und Markt, Schulheft 96/1999, S.126f.
- 9 Quelle: M.Porsch, Folienpaket „Schulentwicklung in Österreich“.
- 10 Sinngemäß häufig bei SCHILF-Veranstaltungen vorgebrachte Argumente.
- 11 Vgl. in H.Altrichter/P.Posch: Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden Systemen in berufsbildenden Schulen, Innsbruck 1999, S.195.
- 12 R.Vierlinger: Die offene Schule und ihre Feinde, Wien 1993, S.76.
- 13 R.Bader: Die andere Seite der Medaille. Oder: Welche Kritik kann an der Schulautonomie angebracht werden?, in: W.Beranek/W.Weidinger (Hg.), Erziehung & Unterricht, 147, 3/1997 (S.310-320), hier: S.313.
- 14 Quelle: M.Porsch, Folienpaket zum Ausbildungslehrgang „Qualitätsbeauftragte am eigenen Standort“, nach Strittmatter (1998), zitiert nach H.Altrichter/Posch: Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden Systemen in berufsbildenden Schulen, Innsbruck 1999.
- 15 Nach R.Strasser/D.Osinger/M.Sburny: Erwerb sozialer Kompetenz in der Schule. Entwicklung von Unterstützungsstrukturen zur Erweiterung der Sozialkompetenz unter Einbeziehung schulautonomer Freiräume, Wien 2001 (BMBWK, Abt. I/4a und I/9).Vgl. auch die nächstfolgende Abbildung.
- 16 Quelle: M.Porsch, Folienpaket zum Ausbildungslehrgang „Qualitätsbeauftragte am eigenen Standort“, nach R.Strasser/D.Osinger/M.Sburny: Erwerb sozialer Kompetenz in der Schule. Entwicklung von Unterstützungsstrukturen zur Erweiterung der Sozialkompetenz unter Einbeziehung schulautonomer Freiräume, Wien 2001 (BMBWK, Abt. I/4a und I/9).
- 17 Vgl. die nächstfolgende Abbildung.
- 18 H.v.Hentig: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart 1970, S.44.
- 19 H.Altrichter/P.Posch: Wege zur Schulqualität, a.a.O., S. 204.
- 20 M.Iby/W.Specht: Evaluation der Schulautonomie: Auf dem Weg zu einer besseren Schule?, in: W.Beranek/W.Weidinger (Hg.), Erziehung & Unterricht, 147, 3/1997 (S.279-297).
- 21 Quelle: M.Porsch, Folienpaket zum Ausbildungslehrgang „Qualitätsbeauftragte am eigenen Standort“, nach

- W.Schley: Change Management: Schule als lernende Organisation, in: H.Altricher/W.Schley/M.Schratz: Handbuch zur Schulentwicklung. Wien 1998.
- 22 Slogan der Seminarserie zur Schulentwicklung an Katholischen Privatschulen, in: M.-E.Kuttner/M.Porsch: LehrerInnen an christlichen Schulen. Pädagogisches Wirken zwischen Tradition und Fortschritt, Wien 1999 (Religionspädagogisches Institut).
- 23 Feedback einer Teilnehmerin beim Seminar „Wo bleibt noch Platz für Qualität?“, PI Wien, 1999.
- 24 Vgl. J.Mayr: Bedeutsamkeit, Effizienz und Lernklima: Gütekriterien für Unterricht als ‚Spiegel‘ didaktischen Handelns, Pädagogische Impulse, 1997/3, S.12f.
- 25 Quelle: M.Porsch, Folienpaket „Schulprogramm und Qualitätsentwicklung“.
- 26 Quelle: Ebd.
- 27 Quelle: Ebd.
- 28 Der Spruch ist orientiert am geflügelten und vielzitierten Wort, das dem britischen Heerführer Oliver Cromwell (vgl. <http://my.opera.com/zendracan/blog/>, 3. 8. 2008) ebenso zugeschrieben wird wie dem Unternehmer Philipp Rosenthal (vgl. <http://zitate-weisheiten.blogspot.com/2008/02/wer-aufhrt-besser-zu-werden-hat.html>, 3. 8. 2008) oder auch dem Supermarkt-Gründer Hartmut Eklöh (vgl. <http://www.schreibwerkstatt.de/inspirierende-zitate-ueber-das-schreiben-t4142.html>, 3. 8. 2008).
- 29 Quelle: M.-E.Kuttner, Folienpaket „Schulinterne Schulentwicklung“, 2002.
- 30 Vgl. R.Miller: Schulinterne Lehrerfortbildung. Der SCHILF-Wegweiser, Weinheim/Basel 1995.
- 31 Vgl. H.Gastberger/H.Haberl: Der neue Lehrplan – Umsetzungsarbeit auf der Ebene der Pädagogischen Institute, in: W.Beranek/W.Weidinger (Hg.), Erziehung & Unterricht, 150, 7-8/2000 (S. 814–822).
- 32 Vgl. R.Miller, a.a.O., S.36f.
- 33 A.a.O., S.289.

*Manfred Porsch, M.Ed. SR Dipl.Mst.-Päd.,
Leiter des Bundeskoordinationszentrums für schulische Kulturarbeit an den Pädagogischen Hochschulen; Leiter der Bundesarbeitsgemeinschaft der SchulentwicklungsberaterInnen,
Mitarbeiter an der PH Wien und an der PH NÖ*