

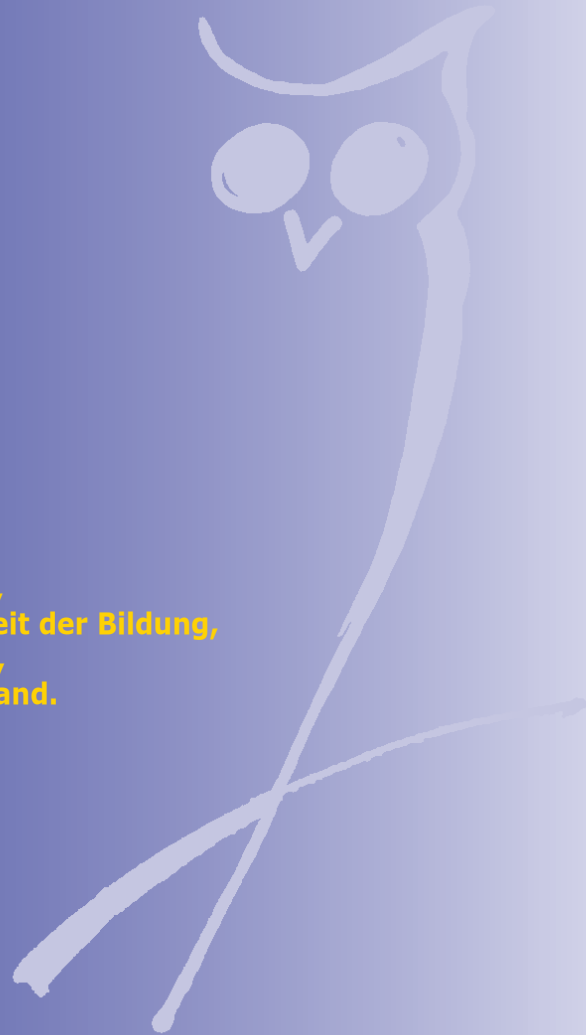
Bildung sucht Dialog!

Dieser
vierte
Band
der
PH NÖ
sammelt
und
präsentiert
Facetten
zum
Dialog
um
Fragen
zur

- Menschlichkeit in der Schule,
- Vielheit der Fächer und Einheit der Bildung,
- dialogischen Führungskultur,
- Ethik als Unterrichtsgegenstand.

Er
will
alle
Lehrer/innen
und
an
Bildung
interessierten
Bürger/innen
einladen
zu
Kontakt,
Gespräch
und
Zusammenarbeit.

ISBN 978-3-9519897-4-7



Erwin Rauscher (Hg.) Unterricht als Dialog

Pädagogik für Nieder-
österreich — **Band 4**

Erwin Rauscher (Hg.)

Unterricht als Dialog

Von der Verbindung der Fächer
zur Verbindung der Menschen

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 4



Erwin Rauscher (Hg.)

Unterricht als Dialog

Von der Verbindung der Fächer
zur Verbindung der Menschen

Pädagogik
für
Niederösterreich

Band 4



IMPRESSUM

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

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – Jänner 2011
Redaktion: Erwin Rauscher
Lektorat: Günter Glantschnig
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher
Druck: Paul Gerin GmbH & Co KG, 2120 Wolkersdorf, Wienerfeldstraße 9

ISBN 978-3-9519897-4-7

Franz Erhard

Gemeinsam statt einsam

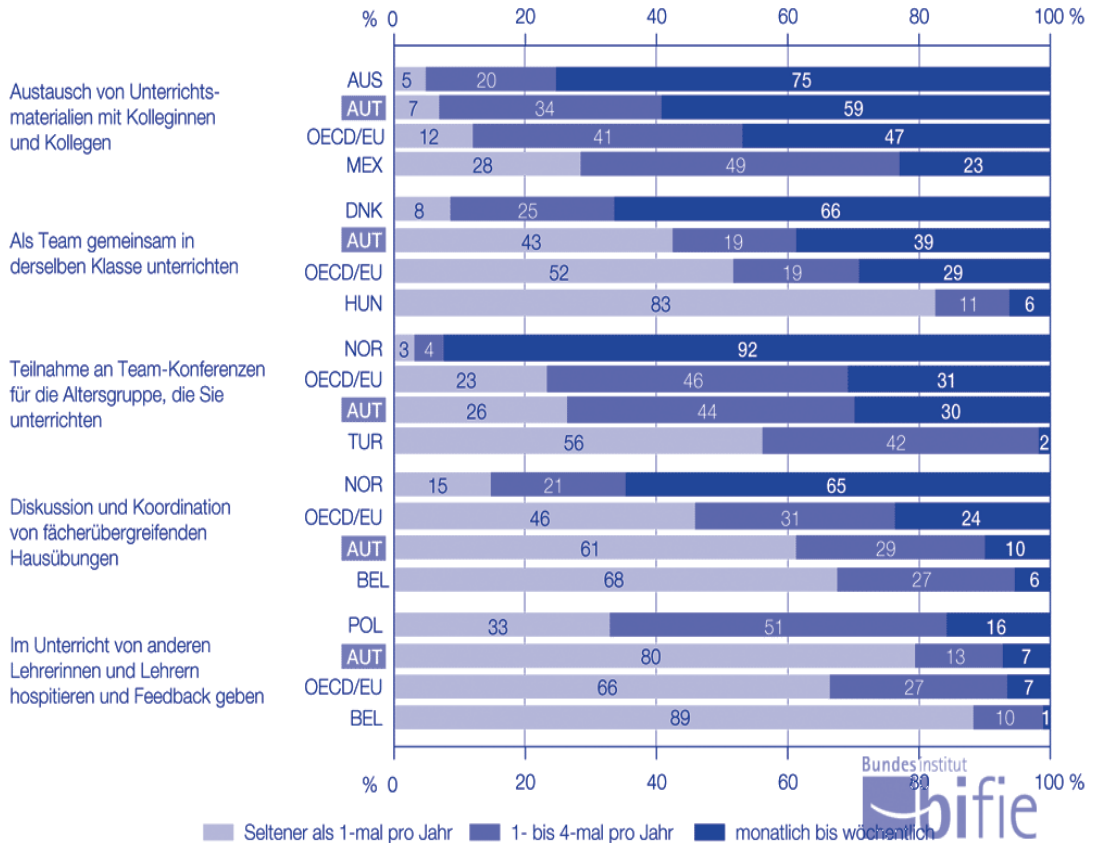
Die Bedeutung schulinterner Vereinbarungen sowie deren Einhaltung für die Unterrichts- und Schulqualität

Trotz intensiver Werbung für fachübergreifendes Arbeiten und Teamwork ist ‚Einzelkämpfertum‘ in der Lehrerschaft nach wie vor weit verbreitet. Für viele Lehrer/innen sind die Vorteile der Teamarbeit für den Unterrichtserfolg, aber auch für sich selbst, noch immer nicht erkennbar. Dieser Beitrag soll dazu anregen, sich der Vorteile von gemeinsamer Arbeit und dem Einhalten schulinterner Vereinbarungen im fachlichen Bereich bewusst zu werden, ohne die Schwierigkeiten auf dem Weg dorthin zu verschweigen. Zudem wird ein Ausblick auf Notwendigkeiten und bereits bestehende Initiativen gegeben.

1 Überlegungen zum Ist-Zustand

Lehrer/innen gelten in der öffentlichen Meinung überwiegend als Einzelkämpfer/innen. Dies wird durch eine Vielzahl von Befragungen immer wieder offenkundig. Doch auch die Lehrer/innen selbst bestätigen dies durch entsprechende Aussagen. Laut der 3. IFS-Lehrerbefragung 2006¹ bei 1034 Lehrern der Sekundarstufe I in Deutschland bejahen 62% der befragten Lehrer/innen die Aussage: „In den Unterricht redet mir niemand hinein“ und bestätigen damit die Sichtweise in der Öffentlichkeit. Aus derselben Befragung wird aber auch sichtbar, dass in 38% der Schulen die Unterrichtsinhalte verpflichtend zwischen den Lehrkräften abgestimmt werden müssen. Weiters geben 17% der Lehrer/innen an, dass in ihren Schulen auch die Unterrichtsmethoden abgestimmt werden müssen.

Für österreichische Verhältnisse soll nachfolgend exemplarisch die TALIS-Studie 2008 zitiert werden, aus der hervorgeht, dass nur 7% der Lehrer/innen Feedback von Kolleginnen/Kollegen zu ihrem Unterricht erhalten.² Aus dieser Aussage wird die Diskrepanz zwischen tatsächlichem Verhalten der Lehrer/innen und den Wünschen/Vorgaben des BMUKK deutlich sichtbar. In den Qualitätsüberlegungen der einzelnen Abteilungen wird großer Wert auf Zusammenarbeit von Lehrerinnen/Lehrern sowohl fachgruppenintern als auch fachgruppenübergreifend gelegt. So finden sich im Bereich der berufsbildenden Schulen in den jeweiligen Qualitätshandbüchern von QIBB (= **Q**ualitäts**I**nitiative **B**erufs**B**ildung) in allen Schularten in den Qualitätsmatrizes im Qualitätsfeld ‚Lehren und Lernen‘ entsprechend formulierte Maßnahmen, die sowohl Vernetzung innerhalb der Fachgruppen als auch fachgruppenübergreifend fordern.³ Die Palette der Maßnahmen reicht hier – schulartenspezifisch – von der Definition fachübergreifender Kompetenzen bis hin zur Erarbeitung gemeinsamer Jahresplanungen und gemeinsamer Unterrichtsmethoden.



Ausgewählte Teilnehmerländer absteigend nach dem Anteil der Kategorie „monatlich bis wöchentlich“ gereiht

Auch im Bereich der Allgemeinbildung sind im Qualitätsbereich ‚Lehren und Lernen‘ der Qualitätsinitiative Q.I.S. (= **Q**ualität **I**n **S**chulen) fächerübergreifende Kooperation und Projektunterricht dezidiert genannt.⁴ Insgesamt ist die Haltung in diese Richtung, insbesondere in den AHS, laut TALIS-Studie 2008 aber noch längst nicht so weit gediehen.

Kooperationsverhalten von Lehrerinnen/Lehrern nach Schularten	Prozentanteile in den Kategorien ‚monatlich‘ und ‚wöchentlich‘	
	AHS	HS
Austausch von Unterrichtsmaterialien	50 %	65 %
Als Team gemeinsam unterrichten	16 %	50 %
Teilnahme an Team-Konferenzen	8 %	41 %
Fächerübergreifende Hausübungen	4 %	13 %
Hospitieren und Feedback geben	7 %	7 %

Kooperation zwischen Lehrkräften in österreichischen Hauptschulen und AHS (Lehrerfragebogen TALIS 2008)

Ein Beispiel des Alpen-Adria-Gymnasiums Völkermarkt zeigt allerdings, dass die Bedeutung der fachgruppenspezifischen Schulentwicklung, besonders im Licht der neuen, teilzentra-

lisierten Reifeprüfung gesehen, auch im Bereich der AHS erkannt wird und entsprechende Maßnahmen gesetzt werden. Diese sind allerdings noch auf einzelne Standorte beschränkt und nicht systematisch durch die Schulaufsicht initiiert.

Konzentriert wird in den ‚Neuen Mittelschulen‘ (NMS) an dieser Thematik gearbeitet. Hier wird der Koordination von Lernzielen und Methoden sowohl fachgruppenintern als auch fachgruppenübergreifend besonderes Augenmerk geschenkt.

Kurz zusammengefasst kann behauptet werden, dass das Problembewusstsein sowohl im Bereich der Schulaufsicht als auch im Bereich der Schulleitungen vorhanden ist und Initiativen in Richtung Vernetzung zwischen Lehrkräften sowohl innerhalb derselben Fachgruppe als auch fachgruppenübergreifend, forciert werden, dass aber die Umsetzung in der Praxis in vielen Fällen noch weit vom Idealzustand entfernt ist und daher intensive Anstrengungen unternommen werden müssen, um dieses Manko zu beheben.

2 Vorteile – Chancen

2.1 Schulprofil

Was könnte als Idealzustand definiert werden? Als sinnvolle Basis für eine schülerzentrierte Arbeit kann die klare und aussagekräftige Definition eines Schulprofils für jede Schule gesehen werden. Schon durch die gemeinsamen Überlegungen der Lehrer/innen – „Was sollen unsere Schüler/innen am Ende ihrer Schullaufbahn in unserer Schule können?“; „Wofür steht unsere (Aus-)Bildung?“ wird vielen Lehrerinnen/Lehrern bewusst, inwieweit sie mit ihrer Arbeit zu diesen Zielen beitragen und welche Themen aus ihrem Fach besonders wichtig sind, bzw. was eher ein Randthema darstellt. Die Fixierung eines Schulprofils bietet einerseits den Ansatzpunkt für die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte, indem die Richtung klar vorgegeben ist, und andererseits wird auch für die Schüler/innen und die Eltern deutlich sichtbar, wo die Ziele liegen, die die Absolventinnen/Absolventen erreichen sollen.

2.2 Lernziel- und kompetenzorientierte Jahresplanungen

Die geltenden Lehrpläne sind allgemein verfasst, sodass jede Lehrerin/jeder Lehrer sehr viel Spielraum besitzt, diese allgemeinen Vorgaben mit Leben zu füllen. Das ist einerseits ein Vorteil, da dadurch auf aktuelle Entwicklungen leicht reagiert werden kann. Andererseits lässt es auch die Möglichkeit offen, dass Lehrer/innen innerhalb derselben Schule und Schulstufe sehr unterschiedliche Schwerpunkte im selben Fach setzen können. Dadurch gibt es oft Schwierigkeiten bei Klassenwechseln, bei längeren Krankenstandsvertretungen und Pensionierungen. Daraus ergibt sich zwingend, dass die Lehrkräfte einer Fachgruppe eine gemeinsame Fixierung der Fachthemen und des ungefähren Umfangs, mit dem die jeweiligen Themen unterrichtet werden, vornehmen. Auswahl und Gewichtung der Themen müssen sich am fixierten Schulprofil orientieren. Damit besteht die Chance, dass bei nötigen Klassenwechseln und Wiederholen von Klassen (solange diese Regelung noch besteht) bzw. beim „Nachholen von Geringleistungen“ (im Falle einer Neuregelung ohne Jahrgangswiederholung) wesentlich weniger Schwierigkeiten auftreten und auch im Vertretungsfall diese viel einfacher durchzuführen ist.

Idealerweise werden gemeinsame Jahresplanungen innerhalb einer Fachgruppe erstellt. Diese

Forderung ergibt sich auch aus der inzwischen gesetzlich vorgeschriebenen, kompetenzorientierten Arbeitsweise. Im Bereich der Grundstufe und der Sekundarstufe I sind mit den Bildungsstandards für Deutsch, Mathematik und Englisch (nur Sek I) bereits Kompetenzen definiert, welche die Schüler/innen am Ende der 4./8. Schulstufe erreichen sollen. Daraus können Lernziele für die einzelnen Schulstufen abgeleitet werden, die als Orientierung für die Erstellung der Jahresplanungen dienen können. Die Definition der Lernziele in den anderen Fächern kann sich nicht an vorgegebenen Bildungsstandards orientieren, da nicht für alle Fächer solche existieren. Hier werden sich die Lehrer/innen bei der Fixierung der Lernziele eben am oben besprochenen Schulprofil ausrichten und ebenfalls die Kompetenzorientierung einfließen lassen. Keinesfalls ist das Definieren von gemeinsamen Lernzielen in den Fächern ein Widerspruch zur vielzitierten Methodenfreiheit, auf die sich die Lehrer/innen immer wieder gerne berufen und die eminente Wichtigkeit für den Lernerfolg der Schüler/innen hat. Das Lernziel gibt vor, „was von den Schüler/innen erreicht werden soll“, die Methoden sind das „Wie es zur Erreichung des Lernziels kommt“. Eine möglichst große Vielfalt an Methoden ermöglicht es den unterschiedlichsten Schülerinnen/Schülern (= unterschiedlichen Lerntypen), das Lernziel so zu erreichen, wie es für sie am leichtesten möglich ist. Das bedeutet, dass eine Kombination von lernziel- und kompetenzorientierten Jahresplanungen mit entsprechend geeigneten, unterschiedlichen Methoden, aus der Sicht der Pädagogik, ideale Voraussetzungen für Lernen schaffen, wobei hier Faktoren wie Raum, Ausstattung usw. noch nicht berücksichtigt sind.

Ein großer Vorteil wird zusätzlich nutzbar, wenn die lernzielorientierten Jahresplanungen mit den Schülerinnen/Schülern besprochen werden, sodass diese bereits zu Schuljahrsbeginn – bzw. auch immer zu Beginn eines Kapitels – wissen, was sie am Ende des Schuljahres – bzw. am Ende des Kapitels – können sollen und vor allem auch, warum sie es können sollen: Der Nutzen des Lernens soll für die Schüler/innen sichtbar werden. Alle Lehrer/innen, die dieses Prinzip befolgen, wissen aus eigener Erfahrung, dass dies ein Erfolgsgarant für ‚lustbetontes‘ Lernen ist. Wenn die Besprechung der Lernziele und der zu erwerbenden Kompetenzen („am Ende dieses Kapitels kann ich ...“) mit klaren Kriterien für die Leistungsbeurteilung kombiniert ist, kommt es auch zu keinen Problemen bei der Beurteilung (Beschwerden über Noten). Vor allem wird auch, als weiterer Vorteil, die Selbsteinschätzungsfähigkeit der Schüler/innen enorm gefördert. Jede Schule kann stolz darauf sein, wenn für alle Fächer gemeinsame, lernziel- und kompetenzorientierte Jahresplanungen erarbeitet sind. Die Steigerungsstufe ist, wenn diese Fachgruppen-Jahresplanungen auch noch mit den anderen Fachgruppen abgestimmt werden, um Synergien entsprechend nutzen zu können und vor allem, um die Ausrichtung am Schulprofil optimal mit allen Beteiligten abzustimmen. Das bringt nicht nur den Vorteil, dass die Schüler/innen ein gesamtheitliches Bild in ihrer Ausbildung erhalten, sondern es hat auch den Vorteil, dass die Lehrkräfte gegenseitig von erworbenem Spezialwissen, das die einzelnen Lehrpersonen haben, profitieren.

2.3 Teamarbeit und Persönlichkeit der Lehrkräfte

Dieser Aspekt führt zu Vorteilen der Teamarbeit, die die Zukunft in einer erfolgreichen Bildungslandschaft ausmachen wird. ‚Team‘, ‚Teamfähigkeit‘, ‚Teamarbeit‘ usw. sind Schlagworte, die sich sehr häufig in Bildungsdiskussionen finden. Es sei betont, dass keine umfassende Abhandlung zum Thema ‚Team und Teamarbeit‘ gegeben werden soll, sondern dass nur kurz auf die Bedeutung von Teamarbeit im Kontext von Fachgruppenarbeit und fachgruppenübergreifender Arbeit im Sinne des Buchtitels eingegangen wird. Speziell wird die Bedeutung

der Persönlichkeit von Lehrerinnen und Lehrern für ihren Beruf und in Zusammenhang mit Teamentwicklung beleuchtet. Plakativ soll das Wort ‚Team‘ als Grundüberlegung in Form zweier Akronyme gegenübergestellt werden:

TollEinAndererMacht's – TutEtwasAußergewöhnlichesMiteinander

Während die erste Form als Definition sehr oft bekannt ist und die häufige Tatsache in der Praxis darstellt, ist die zweite Form wenig bekannt und sollte doch zum allgemeinen Grundverständnis eines Lehrkörpers werden. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema des jeweiligen Schulprofils kann zu einem solchen Grundverständnis, mit der gemeinsamen Arbeit Außergewöhnliches in der jeweiligen Schule erreichen zu wollen, führen und vor allem auch sinnstiftend für die jeweilige Einzel-Arbeit als Beitrag zum Gesamt-Teamerfolg wirken. Als ‚Belohnung‘ für die gelingenden Bemühungen winkt eine wesentliche Steigerung des Faktors ‚Freude an der eigenen Arbeit‘ und damit an der Zufriedenheit aller Beteiligten. Zusätzlich ist es ein wichtiger Faktor in der Vorbeugung für die Burn-out-Gefahr, die in den letzten Jahren, gerade im Bereich der Lehrer/innen, zum Schreckgespenst hochstilisiert wird. Teamarbeit bedeutet zwar in der ersten Phase (= Teambildungsphase) häufig eine etwas höhere Belastung gegenüber der gewohnten Einzelarbeit, kann aber mit zunehmendem Gelingen die Arbeitsbelastung des/der Einzelnen bedeutend reduzieren. Erfolgreiche Teamarbeit baut darauf auf, dass alle ihre Kenntnisse und Fähigkeiten einbringen und damit auch zur Arbeitersparnis für die anderen beitragen, die sich dadurch mit speziellen Feldern nicht auseinandersetzen müssen.

Teamfähigkeit einer Person setzt voraus, dass diese Person in ihrer eigenen Persönlichkeit gefestigt, eigenreflexionsfähig und kritikfähig ist sowie ein gesundes Professionsbewusstsein entwickelt hat. Jede Lehrerin/Jeder Lehrer ist, abhängig von vielen Faktoren, die ihre/seine Persönlichkeit geprägt haben, unterschiedlich weit auf diesem Weg fortgeschritten. Um den eigenen Standort bestimmen zu können und um sich eventuell in Bereichen, in denen man eine Verbesserung als notwendig erachtet, weiterentwickeln zu können, gibt es mit der Initiative ‚EPIK‘ (Entwicklung von Professionalität im Internationalen Kontext) ein gelungenes Hilfsmittel⁵. Diese Initiative des BMUKK, die von Ilse Schrittmesser und Michael Schratz geleitet wird, stellt fünf Domänen (Kompetenzfelder) der Lehrerprofessionalität in den Mittelpunkt der Betrachtungen.⁶ Laut EPIK-Kernteam beschreiben Domänen zum einen individuelle Kompetenzen und verlangen entsprechendes Wissen und Können von den Lehrerinnen/Lehrern. Sie setzen aber gleichzeitig Strukturen voraus, in denen diese Kompetenzen entstehen, wachsen und sich weiter entwickeln können. Daraus wird ersichtlich, dass sich die Entwicklung der Einzelpersönlichkeit (wovon EPIK ausgeht) mit der Entwicklung der systemischen Ebene (Schaffung von Qualitätsmanagementsystemen im Bildungsbereich) ergänzt. Es besteht eine entsprechende Abhängigkeit voneinander! Weiters ist wichtig zu wissen, dass Domänen Ausdruck eines professionellen Habitus von Lehrerinnen und Lehrern sind, unabhängig davon, in welchem Bildungsbereich sie tätig sind. Sie stellen damit eine Art verbindende Klammer dar, die über alle Schultypen hinweg die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern ausmacht. Der Aspekt der persönlichen Professionalität der Lehrer/innen hat insofern eine große Bedeutung, als Lehrer/innen unbedingt ein Vorbild für die Schüler/innen darstellen müssen. Auch Rauscher hat, Bezug nehmend auf Bert Brecht, diese Notwendigkeit der Vorbildwirkung als Basis für gelingende Verhaltensvereinbarungen und damit eine gesunde Lernkultur postuliert.⁷ Daher soll unter dem Blickwinkel der/des Lehrerin/Lehrers als Vorbild kurz auf die fünf Domänen von EPIK eingegangen werden:⁸

- ❖ *Differenzfähigkeit - die Fähigkeit mit heterogenen Gruppen arbeiten zu können:* Differenzfähigkeit erfordert Wissen, wie man mit unterschiedlichen Lern-, Kommunikations- und Integrationsschwierigkeiten umgeht sowie Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen für den Umgang mit Unterschieden. Dazu gehört auch, Differenzen stehen lassen zu können und zu erkennen, wo Schüler/innen nicht unterschiedlich behandelt werden wollen. Daraus ergibt sich, dass Chancen einer heterogenen Lerngruppe genutzt, Herausforderungen angenommen, Grenzen des Erwünschten akzeptiert und Grenzen des Möglichen erkannt werden. Dies erfordert neben dem intensiven Beschäftigen mit der Lerngruppe und ihren Individuen auch die Kenntnis von organisatorischen Rahmenbedingungen und eigenen Potenzialen und Grenzen. Alles, was hier, mit Blick auf die Schüler/innen, formuliert ist, gilt selbstverständlich auch für die Arbeit im Lehrerteam.
- ❖ *Reflexions- und Diskursfähigkeit – die Fähigkeit sich vom eigenen Tun zu distanzieren, dieses zu reflektieren und sich diskursiv mit anderen, in spezifischer Fachsprache, austauschen zu können:* Die Professionalität von Lehrpersonen wird daran erkennbar, wie es ihnen gelingt, ihre Arbeit vor sich selbst, gegenüber Kolleginnen/Kollegen und Schülerinnen/Schülern sowie deren Eltern und der Öffentlichkeit zu begründen. Eine (selbst-)kritische Reflexion, die eigene Erfahrung und aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse nutzt, sowie der Austausch im beruflichen Diskurs bilden die Basis einer gelingenden Unterrichtsarbeit. Die Diskursfähigkeit verlangt als wichtige Voraussetzung Vertrauen in sich selbst, aber selbstverständlich auch in die Teammitglieder und Vorgesetzten. Nur in einer Kultur der gegenseitigen Wertschätzung, des Akzeptierens der Standpunkte des Anderen und, wenn es in manchen Fällen nötig ist, Verschwiegenheit kann sich Diskursfähigkeit tatsächlich entwickeln.
- ❖ *Kollegialität – die Fähigkeit Teamarbeit zur Arbeitserleichterung produktiv zu nutzen:* Teamarbeit wird, in Bezug auf bereits oben angestellte Überlegungen, teilweise eine Frage des (beruflichen) Überlebens. Dazu das EPIK-Kernteam im Originalton: „*Wir stellen uns als Ort des Dialogs eine ‚community‘ von Professionellen vor, die sich zu einer Lerngemeinschaft von Expert/inn/en mit spezifischen Merkmalen zusammenschließen: Die Mitglieder dieser Lerngemeinschaft schließen eine Art Arbeitsbündnis und werden dadurch Teil der Community. Sie sind bereit, eigene Fragen und Unsicherheiten offen zu legen und füreinander kritische Partner/innen zu sein. Gemeinsam orientieren sie ihre Analysen, Entwürfe, Begründungen und Beratungen am aktuellen Kenntnis- und Theoriestand ihres Berufs. Die auf diese Weise mit- und voneinander lernende Community wird zu einer Gruppe von Expert/inn/en, die nicht nur dringliche Probleme bearbeiten, sondern in der Folge auch die aktuellen Themen der Berufspraxis diskutieren und neues, lösungsorientiertes Wissen entwickeln. Zuweilen könnte es sogar gelingen, Fragen zu stellen, wie etwa: Wie läuft die Kommunikation in unserer Gruppe gerade? Wie gehen wir miteinander um? Welche Muster produzieren wir? Welche Rollen vergeben wir bzw. nehmen wir an? Um eine solche Kultur der Offenheit pflegen zu können, braucht die ‚community‘ allerdings Raum und Zeit, muss auf ausreichende Verbindlichkeit und Kontinuität ihrer Zusammenkünfte achten und sich damit in gewisser Weise selbst institutionalisieren.*“⁹
- ❖ *Professionsbewusstsein – die Fähigkeit, sich selbst als Expertin/Experte wahrzunehmen:* Professionsbewusst zu sein heißt, die Spezifika zu erkennen und zu verstehen, die den Lehrberuf zu einem eigenen Beruf machen. Dies ermöglicht es, den Lehrberuf von anderen (sozialen) Berufen abzugrenzen. Daher verstehen sich professionsbewusste Lehrer/innen als Teil einer Bildungslandschaft, die von nationalen Zielen ausgehend bis zu schulautonomen Zielen reicht, die aber auch im Kontext einer internationalen Profession

zu sehen sind. Professionsbewusste Lehrer/innen und Schulleiter/innen sind aufgeschlossen gegenüber Veränderungen. Um dafür gerüstet zu sein, bilden sie sich kontinuierlich fort, erweitern so ihr professionelles Wissen und setzen dieses in ihrem pädagogischen Handeln situationsadäquat um. Neue Aspekte ihrer beruflichen Tätigkeit werden im Team bearbeitet und damit institutionelle Rahmenbedingungen der Arbeit mit gestaltet. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Freiheiten dieses Berufes geschätzt, aber auch dessen Zwänge und Gefahren der Selbstaussbeutung erkannt und beachtet werden. Daher ist die Abgrenzung gegenüber ausufernden Ansprüchen - nach außen ebenso wie nach innen - eine bedeutende Vorbeugung gegenüber gesundheitlichen Schädigungen. Professionsbewusstsein bedeutet also, sein Wissen und Können für einen genau definierten Bereich zu kennen und sich in diesem Bereich als Expertin bzw. Experte zu verstehen.

- ❖ *Personal Mastery – die Fähigkeit, Wissen und Können situationsbedingt richtig einsetzen zu können:* Persönliche Meisterschaft ist die Fähigkeit, theoretisch erworbenes Wissen in der jeweiligen Situation erfolgreich umzusetzen. Dazu gehört, die eigene Reaktion auf Herausforderungen als Lernaufgabe zu verstehen, aus Fehlern zu lernen und Neues zu (er)finden. Personal Mastery ist also das Resultat eines individuellen Bildungsprozesses, innerhalb dessen der Wille wirksam ist, einen eigenen Weg zu finden, um in unterschiedlichen Situationen die Bildungsprozesse der Schüler/innen wirksam zu verbessern. Personal Mastery ist auch eine der Kerndisziplinen für den Aufbau einer lernenden Organisation. Da Organisationen nur lernen, wenn die einzelnen Menschen etwas lernen, ist es wichtig, dass das menschliche Potenzial der in einer Organisation arbeitenden Individuen optimal genutzt wird. Die Lehrerpersönlichkeit agiert im Rahmen der organisatorischen Strukturen, die sie vorfindet, die sie jedoch nicht als gegeben hinnimmt, sondern im Sinne professioneller Verantwortung mit gestaltet und weiterentwickeln hilft. Damit wird auch der Kreis von der Entwicklung der Persönlichkeit der Lehrer/innen hin zur Entwicklung der Systeme geschlossen.

3 Zu überwindende Schwierigkeiten

3.1 Vereinbarungskultur

Eines der größten Hindernisse auf dem Weg zum gelebten Schulprofil und zur Umsetzung von gemeinsam erarbeiteten Jahresplanungen ist die in vielen Schulen fehlende Vereinbarungskultur. Sie wird zwar in Besprechungen und Konferenzen diskutiert, es kommt aber selten zu dokumentierten Vereinbarungen. Wenn diese zustandekommen, werden sie von einem Teil des Lehrkörpers nicht eingehalten. Die Problematik dabei ist es, dass das Missachten schulautonom beschlossener Vereinbarungen (Schulprofil, Jahresplanungen, Arbeitsabläufe, ...) dienstrechtlich sehr schwer geahndet werden kann. Es kommt also darauf an, wie es der Schulleitung gelingt, (fast) alle Lehrer/innen, im Sinne einer gelebten Schul-Einheit, auf das Einhalten der Vereinbarungen einzuschwören. Je mehr Teamarbeit als Vorteil für die einzelne Person erlebt wird, desto besser funktioniert auch die Einhaltung von Vereinbarungen.

3.2 Arbeitsbedingungen

In den letzten Jahr(zehnt)en wurden den Schulen und Lehrerinnen/Lehrern immer mehr Aufgaben übertragen. Jede Lehrkraft hat sich, neben dem Bewältigen der nach wie vor stei-

genden Heterogenität im Verhaltensbereich in den Klassen, mit einer Vielzahl von Unterrichtsprinzipien auseinanderzusetzen. So ist gefordert, dass sich jedes Fach mit Themen wie z.B. Umweltbildung, politische Bildung, Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, Sexualerziehung, Interkulturelles Lernen (um nur einige von zwölf Unterrichtsprinzipien¹⁰ zu nennen), im eigenen Themenfeld auseinandersetzt und die Schüler/innen im Unterricht damit konfrontiert. Um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, ist nicht nur eine intensive Vorbereitung von den Lehrkräften gefordert, sondern wird auch die Reflexion des Unterrichtsgeschehens immer wichtiger. Sowohl Unterrichtsvorbereitung als auch Reflexion passieren klassischerweise in Einzelarbeit der Lehrer/innen. Gerade durch die steigende Heterogenität der Schüler/innen und der Themenbereiche sowie die immer stärkere Vernetzung der Themen sollten diese Arbeiten aber zunehmend im Team bewältigt werden. Damit ist allerdings eine große Umstellung in der Arbeitsweise verbunden. Bisher war die Zeiteinteilung für Vor- und Nachbereitungsarbeiten der einzelnen Lehrkraft überlassen. Mit der Umstellung auf Teamarbeit wird die Forderung nach gemeinsamen unterrichtsfreien Arbeitszeiten, zumindest für bestimmte Lehrergruppen, immer vordringlicher. Dies bedingt aber nicht nur, dass sich Lehrer/innen geplante Zeitfenster definitiv und regelmäßig für gemeinsame Tätigkeiten (Besprechungen, gegenseitige Hospitationen usw.) freihalten, sondern stellt auch an den Dienstgeber und die Schulerhalter (Bund, Land, Gemeinden, private Schulerhalter) die Forderung nach entsprechenden Arbeitsbedingungen (Raumangebot, Arbeitsplätze, EDV-Ausstattung, ...) in den Schulen. Diese sind sehr häufig nicht einmal ansatzweise erfüllt (z. B. 2 Computer in einem Lehrerzimmer für 20 bis 30 Lehrkräfte, wie es durchaus üblich ist). Die vielfach erhobene Forderung nach der Ganztagsarbeit der Lehrer/innen würde von vielen Lehrkräften durchaus begrüßt werden, wenn ansprechende Arbeitsbedingungen in den Schulen vorhanden wären. Das sehr rasche Verlassen der Schule nach Beendigung des Unterrichts ist häufig eine Flucht vor den unzureichenden Arbeitsbedingungen, die keinem Bediensteten in der Privatwirtschaft zugemutet werden. Die Ausstattung eines entsprechenden Arbeitsplatzes ist dort obligat – Lehrer/innen müssen sich diesen Arbeitsplatz häufig im Privatbereich selbst schaffen. Echte Teamarbeit in den Schulen wird erst dann möglich sein, wenn dieses Manko seitens Dienstgeber und Schulerhalter beseitigt ist.

3.3 Schulprofil

Mit der Fixierung des Schulprofils kommt es automatisch zu Verschiebungen der Wertigkeit bestimmter Fächer und Themenbereiche. Dabei ist auf zwei Punkte besonders zu achten. Erstens muss das Schulprofil wirklich schülerorientiert zu Stande kommen und nicht nach Themenvorlieben einzelner Lehrkräfte oder in eventuell möglichen Schwerpunktsetzungen einer Schule nach Beschäftigungsnotwendigkeiten für den Lehrkörper. Und zweitens muss allen Lehrerinnen/Lehrern mit entsprechender Wertschätzung begegnet werden und Hilfestellung bei eventuellen Neuorientierungen gegeben werden. Es ist oft nicht leicht, von Fachthemen, die man selbst besonders schätzt und für wichtig hält, im Sinne des Schulprofils und der Ausrichtung der Schule sowie den Zielsetzungen für die Schüler/innen, Abstriche zu machen. Noch schwieriger ist es, Fachthemen, die man bisher wenig betont hat, zu verstärken, da dies natürlich intensives Beschäftigen mit diesem Thema fordert. Daher ist viel Selbstdisziplin und vor allem auch Selbstbewusstsein sowie Identifikation mit der eigenen Schule notwendig, um das eigene Fach weiterhin authentisch unterrichten zu können, da dazu natürlich eine hohe Bereitschaft sich selbst zu verändern erforderlich ist.

3.4 Lernziel- und kompetenzorientierte Jahresplanungen

- ❖ In diesem Zusammenhang sind zwei Schwierigkeiten zu nennen, die zu bewältigen sind: Erstens ist es nach wie vor üblich, Lehrziele und nicht Lernziele in den Jahresplanungen zu definieren. Lernziele beziehen sich auf den angestrebten Lerngewinn der Schüler/innen. Lehrziele geben an, welche Ziele mit Hilfe der Unterrichtsthemen aus Sicht der Lehrerin/ des Lehrers erreicht werden sollen.
- ❖ Die zweite Schwierigkeit ist, dass die Lernziele nicht klar kompetenzorientiert definiert werden. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, klare Formulierungen nach einem Kompetenzmodell (es gibt deren unterschiedliche!) zu wählen (z.B.: Die Schüler/innen wenden den Satz von Pythagoras in Beispielen aus dem täglichen Leben richtig an. Die Schüler/innen analysieren die Bedeutung der gemessenen Schadstoffkonzentrationen im Wasser und entwickeln daraus ein Konzept für die Landwirtschaft im Bereich der Trinkwasserversorgungsanlage.).

Beim Formulieren von Lernzielen bzw. Kompetenzen bewährt es sich besonders, diese im Team zu formulieren, da dadurch klarere Definitionen zu Stande kommen.

3.5 Teamarbeit und Persönlichkeit der Lehrkräfte

Eine Grundvoraussetzung für Reflexions- und Diskursfähigkeit als Basis für Teambildung ist, dass sich Lehrer/innen von ihren Schülerinnen/Schülern, aber natürlich auch Schulleiter/innen von ihren Lehrkräften im Sinne der Vorbildwirkung Feedback holen. Dieses Thema ist nach wie vor mit vielen Ängsten besetzt, da viele dieses Feedback als Bewertungsevaluation sehen. Gerade das soll es aber nicht sein, da dieses Feedback immer individuell eingeholt wird. Es kann daher als Gestaltungsevaluation verstanden werden, die Stärken aber auch Verbesserungspotenziale aufzeigt, die zur persönlichen Weiterentwicklung genutzt werden können. Vier Punkte sind dabei zu beachten:

- ❖ Keine zu hohen Anforderungen an sich selbst stellen – es ist nicht möglich, so wie es sich viele Lehrer/innen erwarten, immer 90 bis 100% Zustimmung zu erhalten!
- ❖ Vor dem Einholen von Feedback muss mit den Schülerinnen/Schülern besprochen werden, wozu Feedback dient und wie ehrliches Feedback wertschätzend gegeben werden kann. Dies fördert auch die Kompetenz der Schüler/innen untereinander, sich gegenseitig bei Gruppenarbeiten Feedback geben zu können.
- ❖ Das Einholen von Feedback ist nur dann sinnvoll, wenn eine grundlegende Bereitschaft zur Änderung von Verhalten seitens der Lehrerin/des Lehrers vorhanden ist. Das bedeutet aber nicht, dass unbedingt jeder von den Schülerinnen/Schülern „beanstandete“ Punkt geändert werden muss. Wenn das eigene Verhalten, aus welchem Grund auch immer, nicht verändert werden soll, dann kommt Punkt 4 zum Tragen.
- ❖ Feedback sollte mit den Feedback-Gebern auch besprochen werden und relevante Punkte (siehe 3.) sollten entsprechend argumentativ begründet werden. Mit solchen Rückmeldungen können die Feedbackgeber/innen im Normalfall auch dann umgehen, wenn Verhalten auf Grund eines Feedbacks nicht geändert wird.

Unter Berücksichtigung dieser Feedbackregeln kann Individualfeedback sowohl im Unterricht, als auch in weiterer Folge im Bereich der Teamarbeit fruchtbar als Werkzeug zur persönlichen bzw. Team-Weiterentwicklung eingesetzt werden.

4 Ausblick

Welche Notwendigkeiten bestehen also für die Zukunft? Alle Schulen sollen sich an einem gemeinsam erarbeiteten, spezifischen Schulprofil orientieren und, darauf aufbauend, nach Fachgruppen und nach übergreifend abgestimmten, lernziel- und kompetenzorientierten Jahresplanungen arbeiten. Aus diesem übergeordneten Ziel ergeben sich die folgenden Punkte:

- ❖ Es muss die Bereitschaft der Lehrer/innen vorhanden sein bzw. sich entwickeln, flexibel auf geänderte Anforderungen im eigenen Fach zu reagieren und Vernetzungen zu anderen Fächern herzustellen. Dies bedingt auch die Bereitschaft, in die eigene Fortbildung Zeit zu investieren.
- ❖ Weiters muss auch die Bereitschaft der Lehrer/innen gegeben sein bzw. muss sich diese ebenfalls entwickeln, sich von der Einzelarbeit zunehmend zu verabschieden und vermehrt im Team zusammenzuarbeiten. Dabei ist es nicht nur notwendig, eine Rolle im Team übernehmen zu können, sondern es wird auch die Notwendigkeit bestehen, je nach Fach und Thema in wechselnden Rollen (Projektleiter/in, Teammitglied mit unterschiedlichen Anforderungen) zu agieren.
- ❖ Die Lehrer/innen müssen bereit sein, zu gemeinsamen Vereinbarungen zu finden und diese auch gemeinsam umzusetzen, das heißt, sich gegenseitig zu unterstützen, um die Ziele zu erreichen.
- ❖ Aus Sicht des Dienstgebers ist es unabdingbar, rasch ein neues, modernes Dienstrecht zu schaffen, das den neuen Anforderungen an die Lehrer/innen und Schulleitungen Rechnung trägt und das nicht die bisherige demotivierende Wirkung hat.
- ❖ Aus Sicht der Schulerhalter ist es unbedingt notwendig, rasch entsprechende Arbeitsbedingungen in den Schulen zu schaffen, die echte Teamarbeit ermöglichen.
- ❖ Aus Sicht der Schulaufsicht und der Pädagogischen Hochschulen ist das Fokussieren der Lehrerfortbildung in Richtung „Teambuilding“ sowie reflektierender Zusammenarbeit (kollegiales Hospitieren) und beratender Unterstützung (Mehraufwand an finanziellen Mitteln unabdingbar) ein absolutes MUSS.

Die ersten Schritte in die gewünschte Richtung wurden teilweise in Schulen im Rahmen der Schulautonomie und aus der Eigeninitiative von Schulleitungen und Lehrkräften bereits gesetzt. Auch systematische Entwicklungen hat es, im Rahmen von QIBB im berufsbildenden Schulwesen bereits gegeben, die durchaus sehr erfolgversprechend sind. An den Erfahrungen, die dort in den letzten fünf Jahren gemacht wurden, kann man sich gut orientieren und daraus Schritte auch für das allgemein bildende Schulwesen ableiten.

In Niederösterreich gibt es ab dem Schuljahr 2010/2011 im Bereich der Hauptschulen in Zusammenarbeit von Schulaufsicht und PH NÖ einen ersten Schritt zur Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems. Dabei werden Direktorinnen/Direktoren und Fachkoordinatorinnen/Fachkoordinatoren gemeinsam mit den Grundzügen des Arbeitens im Qualitätsregelkreis (PDCA-Kreis) und der Umsetzung erster Maßnahmen in den Schulen vertraut gemacht.

Mit dem Teil über die Bedeutung der Persönlichkeitsentwicklung soll deutlich gemacht werden, dass nicht nur *die Verbindung der Fächer* sondern auch die *Verbindung der Menschen* die Basis für *gelingende Schule* darstellen. Man könnte dies auch als Verbindung der klas-

sischen *Unterrichtsentwicklung* und der *Schulentwicklung* zu einer gemeinsamen *Qualitätsentwicklung von Schule* formulieren. Diesem Aspekt Rechnung tragend, führt die PH NÖ in Zusammenarbeit mit dem LSRfNÖ an fünf Schulen ein Pilotprojekt durch, in dem Erfahrungen gesammelt werden, wie durch Berater/innen begleitete Qualitätsentwicklung von Schulen im Kontext der EPIK-Domänen gelingen kann. Weiters wird versucht, mittels einer dreiteiligen ‚Werkstattreihe EPIK‘ das Gedankengut der Professionalisierung der Lehrerpersönlichkeiten sowohl in der Ausbildung von Lehrkräften als auch der Lehrerfortbildung zu implementieren.

5 Zusammenfassung

Die Zusammenarbeit innerhalb der Fachgruppen bzw. auch fachgruppenübergreifendes Arbeiten stellen sowohl eine absolute Notwendigkeit für die Zukunft als auch eine große Herausforderung für alle Beteiligten dar. Die oben aufgezeigten Chancen und Vorteile, die in dieser Form der Arbeit stecken, werden nicht immer gleich sichtbar und verlangen oft umfassende Veränderungen im persönlichen Verhalten, bevor positive Ergebnisse sichtbar werden. Beginnend bei der Schulaufsicht, über die Schulleitungen bis zur einzelnen Lehrkraft sind alle gefordert, die neue Kultur mit zu gestalten und mit zu tragen. Nur wenn über die Verbindung der Fächer die Verbindung der Menschen gelingt, wird es möglich sein, die Herausforderung, junge Menschen umfassend zu bilden und fit für ihre/unsere Zukunft zu machen, zu bewältigen sein.

Anmerkungen:

- 1 M. Kanders/E. Rösner: Das Bild der Schule im Spiegel der Lehrermeinung – Ergebnisse der 3. IFS-Lehrerbefragung 2006, in: W.Bos u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 14. Weinheim/München, S.35,38.
- 2 Vgl. www.bifie.at/buch/749/4, Abb. 4.7 [23. 7. 2010].
- 3 Q-Matrix der HTL, S.38, http://www.htl.at/fileadmin/content/Downloads/HTL_Q-SYS_V3_3A_14-11-2005.pdf; Q-Matrix der HAK, S.6, <http://www.hak.cc/files/Q-Matrix-Gesamt%2018%208%2005.pdf>; Q-Matrix der HUM, Anhang 4 (S.XY) http://www.hum.tsn.at/cms/upload/pdf/2007/kuhbook_inkl_Q-bericht__neuerungen_bmukk__2007.pdf; Q-Matrix der HLF, Anhang 4 (S.18); http://www.hum.tsn.at/cms/upload/pdf/qm_-_luf_24.1.07.pdf; Q-Matrix der Bildungsanstalten, Anhang 4 (S.29) <http://www.bakip-basop.at/bakip1.html> [24. 7. 2010]
- 4 Vgl. www.qis.at/qis.asp?dokument=4 [22. 7. 2010].
- 5 Qualitätsbericht des Alpen-Adria-Gymnasiums Völkermarkt, S.5, <http://www.gym1.at/qm/qm-bericht-2009.pdf> [22. 7. 2010].
- 6 Vgl. <http://epik.schule.at> [2. 9. 2010].
- 7 Erwin Rauscher: Verhalten vereinbaren: Schulkultur im Dialog, Wien 2003, S.12.
- 8 Vgl. www.epik.schule.at/, [27. 7. 2010]
- 9 Vgl. ebd.
- 10 Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/index.xml> [25. 7. 2010].

*Franz Erhard, Dipl.-Ing., Prof.,
Leiter des Departments 2 (‚Qualität, Qualitätsmanagement
und Evaluation‘) an der PH NÖ; seit 15 Jahren im QM im
Bildungsbereich tätig und vielfacher Referent zu diesem
Thema an der PH NÖ (insbesondere in den Lehrgängen „Mit
Qualitätsmanagement in die Bildungszukunft“ und „Ausbil-
dung von Peers für Peer Reviews“) und am WIFI NÖ und WIFI
Wien; Unternehmensberater für Qualitäts-, Umwelt- und
Sicherheitsmanagementsysteme*