

Schul.Land.Oberösterreich

Robert Michelic

Schul- und Unterrichtsentwicklung an den oberösterreichischen allgemein bildenden höheren Schulen.

Schulentwicklung hat in den vergangenen zehn bis fünfzehn Jahren einen festen Platz im Schulgeschehen erhalten. Es ist interessant, die sich im Verlauf der Jahre verändernden Zielsetzungen und Projektdimensionen anzusehen.

Von den „großen“ Schulentwicklungsprojekten mit dem Ziel der Schwerpunktsetzung und Schulprofilbildung ist man in den letzten Jahren abgekommen, es überwiegen kleinere Projekte, die Detailprobleme im Schulgeschehen bearbeiten.

Warum Schulentwicklung?

Wenn man davon ausgeht, dass sich die Arbeitswelt, dass sich die Gesellschaft, dass sich also das, wofür wir unsere SchülerInnen vorbereiten wollen, ständig und immer rascher verändert, dann ist es wohl vernünftig, davon auszugehen, dass sich auch die Schule ständig (und immer rascher?) verändern muss, um die an sie gestellten Erwartungen zu erfüllen. Welche der an sie gestellten Erwartungen die Schule überhaupt erfüllen kann oder nicht, soll jetzt nicht Gegenstand der Überlegungen sein, die Tatsache allein, dass eine sich verändernde Umwelt eine sich ändernde Schule erfordert, stelle ich hier in den Vordergrund.

Ob die Autonomie, die den Schulen in den letzten Jahren gewährt wurde (oder aufgezwungen wurde - je nach Betrachtungsweise) die notwendige Flexibilität und Veränderungsbereitschaft fördert oder nicht, sei dahingestellt. Tatsache ist, dass diese Autonomie den Schulen Mitverantwortung bei allen Änderungen übertragen hat. Mit anderen Worten: Die Schulen tragen gegenüber der Gesellschaft in zunehmendem Ausmaß bildungspolitische Verantwortung.

Das Wahrnehmen dieser Verantwortung bedeutet nun für einen konkreten Standort, eine konkrete AHS, zum einen eine bewusste strategische Ausrichtung (salopp gesagt: Was wollen wir unseren SchülerInnen beibringen?), die sich nur teilweise auf Vorgaben übergeordneter Institutionen oder Vorgaben der nationalen Bildungspolitik stützen kann und darf, zum anderen eine wachsende Sensibilität gegenüber gesellschaftlichen Strömungen, daraus sich ergebenden Forderungen und auch gegenüber Forschungen und Entwicklungen in der Pädagogik und Didaktik, in allen Wissenschaften, die sich mit Lehren und Lernen beschäftigen.

Alle Aktivitäten an Schulen, die sich aus diesen Forderungen ergeben, fallen für mich unter den Begriff Schulentwicklung, wobei zur Schulentwicklung noch mehr gehört: neben Entwicklungen mit Außenwirkung auch Entwicklungen mit Innenwirkung (in diesen Bereich fallen etwa Themen wie Entwicklung einer Kommunikationskultur, Ausarbeiten von Verhaltensvereinbarungen, Arbeiten an den sozialen Kompetenzen aller am Schulbetrieb Beteiligten usw.). Auch die Qualitätssicherung kann als Teil der Schulentwicklung angesehen werden. Überall dort, wo Prozesse ablaufen, deren Ergebnisse bewertet werden können, kann man auch die Qualität des Prozesses hinterfragen, Änderungen an den Abläufen vorschlagen, erproben und dann wieder hinterfragen. Damit haben wir einen typischen Schulentwicklungsprozess, eine Qualitätsspirale.

Was ist eine gute Schule?

Interessant ist, welche Maßzahlen in der gängigen Diskussion verwendet werden, um Aussagen über die Qualität einer Schule zu machen.

Aus Gründen, die ich trotz viel Erfahrung in der Schulentwicklung noch immer nicht ganz begreife, ist die Zahl der SchülerInnen das mit Abstand am häufigsten herangezogene Kriterium, wenn man den Erfolg der Schule als Ganzes oder den Erfolg einer Maßnahme belegen will. Eine – fast möchte man sagen – logische Erweiterung in diesem Zusammenhang (speziell für AHS - Langformen) ist die Bedeutung der „Behaltequote“ (Anteil der SchülerInnen, die beim Wechsel von der vierten in die fünfte Klasse an der Schule bleiben und nicht etwa in eine BHS wechseln) als Maßzahl für die Qualität einer Schule.

Ich habe mich schon oft gefragt, warum man nicht etwa die Zahl der erfolgreichen AbsolventInnen, oder noch besser, das Verhältnis der Zahl der AbsolventInnen zur Zahl der SchülerInnen als (etwas mehr Output orientierten) Indikator für die Schulqualität hernimmt. Mir ist schon klar, dass dabei auch viele Faktoren eine Rolle spielen, welche mit der Schulqualität nichts zu tun haben, das ist aber bei den anderen genannten Maßzahlen mindestens ebenso der Fall.

Nahe liegend wäre es auch, die Noten heranzuziehen (Anzahl der Sehr guten Erfolge, Anzahl der Nicht Genügend usw.). Diese Zahlen werden zwar intern erhoben und im System kommuniziert, dringen aber kaum jemals nach außen. Vermutlich ist man sich der Tatsache bewusst, dass die Vergleichbarkeit bei solchen Maßzahlen nicht wirklich gegeben ist (vgl. Eder 2006).

Detaillierte Untersuchungen zur Schulqualität (mit dem Schwerpunkt auf objektive Qualitätskriterien oder auch mit dem Schwerpunkt auf subjektive Kriterien, z.B. Befindlichkeit der SchülerInnen), die von den Schulen selber in Auftrag gegeben werden, sind eher selten. Das Pädagogische Institut Oberösterreich hat deswegen in Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat und der Konferenz der AHS - DirektorInnen in den Jahren 2005/2006 eine umfassende Standorterhebung für die oberösterreichischen AHS konzipiert und durchgeführt, daran nahmen zwei Drittel der oberösterreichischen AHS teil. Die Ergebnisse dieser Standorterhebung wurden für die beteiligten Schulen aufbereitet, zurückgemeldet und als Basis für Schulentwicklungsmaßnahmen verwendet (AHS3000).

Schulentwicklung im Rückblick

Das Pädagogische Institut Oberösterreich, Abteilung für allgemein bildende höhere Schulen (seit 1. Oktober 2007 Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Institut für Fort- und Weiterbildung AHS) unterstützt Schulentwicklung an den oberösterreichischen AHS seit vielen Jahren auf vielfältige Art. Die Schulen haben die Möglichkeit, ausgebildete SchulentwicklungsberaterInnen für die Planung und Durchführung von Schulentwicklungsvorhaben (Prozessdesign und Prozessbegleitung, Moderation und Evaluation) in Anspruch zu nehmen. Darüber hinaus wird auch die Honorierung externer BeraterInnen und externer Fachleute unterstützt.

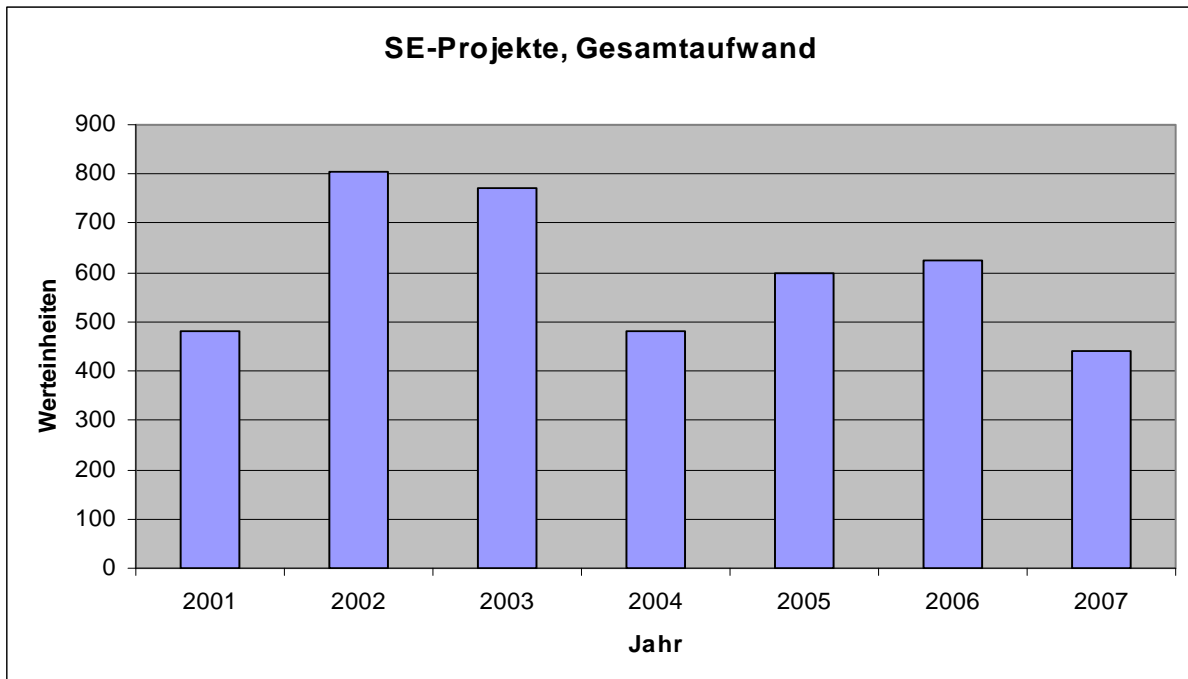


Abbildung 1

Die Graphik zeigt die Aufwendungen für Schulentwicklungsmaßnahmen in Werteinheiten an den öö. AHS, die vom Pädagogischen Institut getragen wurden. Maßnahmen, welche die Schulen auf sonstige Weise finanzierten, sind hier nicht erfasst. Der Boom der Jahre 2002 und 2003 ist durch die an vielen Schulen stattfindenden Arbeiten an Schulschwerpunkten erklärbar, die Werte des Jahres 2004 hingegen könnten eine Spätfolge der sogenannten Stundenkürzungen im Jahr 2003 sein, in der Folge ging speziell die Entwicklungsarbeit an solchen Schulschwerpunkten und Schulprofilen zurück (siehe dazu weiter unten).

Wenn man sich anschaut, für welche Art von Schulentwicklungsprojekten BeraterInnen des pädagogischen Instituts in den letzten Jahren in Anspruch genommen wurden, dann ergeben sich interessante Auffälligkeiten, deren Interpretation Rückschlüsse auf Veränderungen in der Schulentwicklung erlaubt.

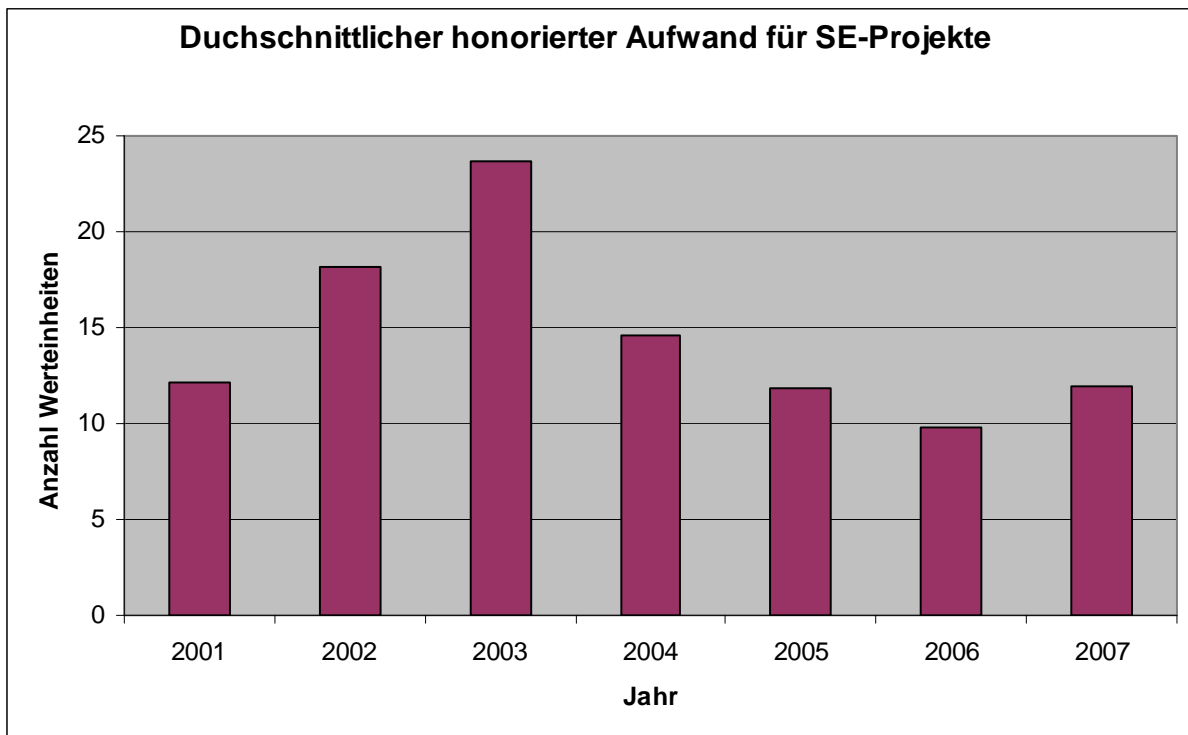


Abbildung 2

Man sieht, dass (zumindest an den Aufwendungen für Beratung gemessen), die einzelnen Projekte bis zum Jahr 2003 umfangreicher (das heißt zeitaufwändiger) wurden, dass aber seit 2004 deutlich weniger umfangreiche Projekte unterstützt wurden sondern eher Kurzprojekte (z.B. Projekte, die nur einzelne Nachmittage in Anspruch nehmen) stattfanden.

Auch wenn man festhalten muss, dass hier nur ein Teil der Schulentwicklungsaktivitäten an den öö. AHS abgebildet wird, so deckt sich der Befund doch gut mit meinen Eindrücken und Erfahrungen und es lohnt sich, darüber nachzudenken, worauf diese Entwicklung zurückzuführen ist. Dazu erscheint es sinnvoll, die verschiedenen stattfindenden Schulentwicklungsprojekte grob zu klassifizieren.

Typische Schulentwicklungsprojekte

Ich möchte versuchen, typische Schulentwicklungsvorhaben zu charakterisieren um dann auch zu zeigen, wie sich die Zielsetzungen in den vergangenen zehn Jahren verändert haben.

Typ 1: Bildung von Schwerpunkten und Schulprofilen

Ein Bereich, für den vor einigen Jahren sehr viel Schulentwicklungsarbeit aufgewendet wurde, war die Entwicklung von Schulprofilen und Schwerpunktsetzungen. Viele Schulen nutzten die Möglichkeiten, die ihnen durch die Autonomie gegeben waren, zu Veränderungen der Stundentafeln mit dem Ziel, eine möglichst individuelle „Marke“ zu kreieren. Gerade im städtischen Bereich, wo zwischen manchen Standorten eine Konkurrenzsituation besteht, die durch einen tatsächlichen oder befürchteten Rückgang der Schülerzahlen noch verschärft wird, möchte man nicht als ein Gymnasium oder RG neben einem anderen, sondern lieber als „das XYZ-Sportgymnasium“ oder als „das ABC-Sprachengymnasium“ wahrgenommen werden.

Auf diese Art von SE-Projekten trafen zumeist folgende Eigenschaften zu:

- großer zeitlicher Aufwand (hohe Sitzungsfrequenz, lange Dauer des Prozesses – oftmals über mehrere Jahre)
- viele Arbeitsgruppen
- heftige Diskussionen beim heiklen Thema Stundenverschiebungen

Wenn man heute die Schullandschaft in Oberösterreich ansieht, dann kann man die Ergebnisse dieser Entwicklungsarbeiten überall beobachten und stellt fest, dass es für eine allgemein bildende höhere Schule aus Imagegründen notwendig ist, ein Schulprofil, schulische Schwerpunkte zu haben und dass sich auf diese Weise aus den Grundtypen (Gymnasium, Realgymnasium, ...) viele – oft nicht mehr ganz kompatible – Spezialtypen entwickelt haben.

Man könnte vielen dieser Entwicklungen unterstellen, dass die Außenwirkung im Vordergrund stand und die Entwicklung des dazu gehörenden Innenlebens als zweitrangig angesehen wurde. Im Konkurrenzkampf sind oder waren auch Begriffe wie „Mogelpackung“ zu hören. Als Schulentwickler sehe ich das nicht so negativ – gerade die oben angesprochenen, oft wirklich heftigen Diskussionen, sind als Vorstufe zu einer schulinternen Bildungsdiskussion zu verstehen und im Zusammenhang mit der Autonomie der Schulen zunehmend notwendig.

Die Notwendigkeit, sich ein Profil zu geben, hat dazu geführt, dass diese Projekte in den meisten Fällen erfolgreich waren (zumindest in dem Sinn, dass es zu konkreten Veränderungen kam). In den wenigen Fällen, wo man solche Entwicklungen als gescheitert einstufen müsste, war es nicht möglich, zwischen den Fachschaften zu einer Einigung über Stundenverschiebung und damit verbundene Gewichtung von Fächern zu kommen.

Typ 2: Das große, offene SE-Projekt

An manchen Standorten wurde Schulentwicklung mit dem Versuch gestartet, eine umfassende Bestandsaufnahme vorzunehmen und darauf aufbauend die notwendigen bzw. erwünschten Veränderungen und die dafür erforderlichen Maßnahmen festzulegen. Ich nenne diese Art von SE-Projekten offen, weil beim Start oft gar nicht feststand, welche inhaltliche Ausrichtung das Projekt nehmen würde, und ich nenne diese Projekte groß, weil (zumindest beim Projektstart) der ganz Lehrkörper miteingebunden war.

Typischerweise starteten solche Projekte mit einem SE-Tag für alle, der zur Bildung von mehreren Arbeitsgruppen führte, die sich den verschiedenen am Starttag als wichtig eingestuften Themen widmeten.

Charakteristisch für diese Art von Projekten sind

- sehr unterschiedliche Themen
- viele Arbeitsgruppen
- Gesamtdauer typischerweise ein Schuljahr

Aus den Erfahrungen mit SE-Projekten dieser Art, die ich begleiten konnte, kann man ableiten, dass die Wahrscheinlichkeit für einen Erfolg der einzelnen Arbeitsgruppen stark mit der Konkretheit der Arbeitsthemen zusammenhängt.

Der typische Grund für das Scheitern von Entwicklungsprojekten dieser Art – zumindest in Teilbereichen – ist, wenn die „Luft draußen ist“. Damit meine ich, dass einzelne Arbeitsgruppen ihr Thema nicht genügend konsequent verfolgen und der Eifer dann irgendwann erlahmt.

Typ 3: Anlassbezogene und/oder verpflichtende SE

In vielen Fällen war auch ein konkreter Anlass (disziplinäre Probleme,...) der Auslöser für SE-Maßnahmen. Hier stand das Thema von vornherein fest, meist hatte man ein konkretes Problem und wollte dieses mit externer Hilfe lösen.

Typisch für diese Art von SE-Projekten ist

- konkretes Thema
- nur Teile des Lehrkörpers involviert

Dass in manchen Fällen Schulentwicklung auch verordnet wurde (z.B. im Zusammenhang mit regionalen oder überregionalen Initiativen) hat in vielen Fällen nicht die gewünschte Wirkung gehabt. Offenbar (das ist meine persönliche Erklärung) gibt es Probleme, kreative Prozesse, die überwiegend in unterrichtsfreien Zeiten stattfinden sollen, unter Druck voranzubringen.

Veränderungen 1997-2007

Kommen wir jetzt zur Interpretation der Daten aus Abbildung 2. Wenn wir uns fragen, warum der Umfang der Projekte an den Schulen in den letzten Jahren eher abgenommen hat, dann ist für mich die einfachste Erklärung, dass die großen Projekte zur Entwicklung eines Schulprofils an vielen Standorten abgeschlossen sind. Eine weitere Deutung, die auch durch meine Beobachtungen gestützt wird, ist, dass Projekte vom Typ 2 (Startprojekte für Schulentwicklung) in den letzten Jahren nicht mehr geplant wurden, weil sie wahrscheinlich nicht mehr notwendig waren, da die Schulentwicklung an sehr vielen Standorten in gewissem Sinn schon etabliert ist.

Alternative Klassifikation von Schulentwicklungsprojekten

Es ist auch möglich, Schulentwicklungsprojekte nach den (strategischen) Zielsetzungen zu klassifizieren:

a) Schulentwicklung als Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen:

Typische Themen in diesem Zusammenhang: Einführung der Tagesbetreuung an einer Schule (TABE), Einführung von Klassen, in denen überwiegend offene Lernformen verwendet werden (OLE - Klassen) und andere.

b) Schulentwicklung als Komponente einer Marketing-Strategie:

Primäre Zielsetzung könnte der Wunsch nach mehr SchülerInnen sein - siehe dazu die Anmerkungen zum Thema Maßzahlen für Qualität.

Die Varianten a) und b) kann man auch als reaktive und aktive Variante der Anpassung an gesellschaftliche und soziale Veränderungen interpretieren.

- c) Schulentwicklung als Organisationsentwicklung, mit dem Ziel, die Flexibilität und Anpassungsfähigkeit der Organisation zu bewahren. (Unterstützungsmaßnahme für a und b)
- d) Schulentwicklung als Wahrnehmen einer Bildungsverantwortung und daraus abgeleitetem verantwortungsvollen Umgang mit Autonomie

Zukunft der Schulentwicklung

Vorwegnehmend muss ich festhalten, dass Schulentwicklung sehr viel mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen und Rahmenbedingungen zu tun hat. Wenn sich eine Schule externe Berater nicht leisten kann, weil die Finanzierung nicht möglich ist, wird Schulentwicklung wahrscheinlich weniger konsequent und weniger nachhaltig betrieben werden können. Das heißt, dass eine Weiterentwicklung in diesem Bereich nur passieren wird, wenn es auch Unterstützungssysteme für die Schulen gibt.

Wenn auch Schulentwicklung mit den gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen einhergeht, wenn auch die Autonomie den Schulen in gewissen Grenzen theoretisch ermöglicht würde, auf diese Veränderungen autonom zu reagieren, so ist in einem traditionell hierarchischen System doch wesentlich, welche Vorgaben „von oben“ kommen. Damit will ich sagen, dass die Themen der Schulentwicklung in den nächsten Jahren vermutlich durch Vorgaben der Hierarchie dominiert werden. Die Hauptthemen, wie ich sie aus heutiger Sicht festmachen kann:

Zum einen wird die Einführung der Bildungsstandards, werden die Standardtestungen Schul- und Unterrichtsentwicklung an einzelnen Standorten geradezu erzwingen. Ein weitere Punkt werden die im Kontext der Senkung der Klassenschülerhöchstzahlen notwendigen Individualisierungsmaßnahmen gerade im Bereich der AHS Unterrichtsentwicklungsbedarf und Bedarf an der dafür notwendigen Beratung produzieren. Auch wenn die beiden genannten Punkte – oberflächlich betrachtet – als divergente Entwicklung angesehen werden könnten, so glaube ich, dass sich dahinter für die Schulen eine Aufgabenstellung verbirgt, die man – stark vereinfachend – so charakterisieren könnte: Die Schulen haben im Rahmen der Autonomie die Möglichkeit, den Weg sehr individuell (sowohl auf den Standort wie auch auf den/die einzelne/n SchülerIn bezogen) zu gestalten, sie müssen nur sicherstellen, dass das Ziel (Bildungsstandards) erreicht wird. Damit kommt dann besonders jene Art von Schulentwicklung zum Tragen, die ich weiter oben mit „Wahrnehmen der Bildungsverantwortung“ charakterisiert habe. Und in diesem Bereich liegt meiner Meinung nach das Potential speziell für die allgemeinbildende höhere Schule: Bildungsstandards werden zwar sicherstellen können, dass Absolventen der Bildungseinrichtungen gewisse unverzichtbare Kompetenzen in erforderlichem Maß besitzen, werden aber das, was man klassisch als „Bildung“ bezeichnet (damit meine ich natürlich auch naturwissenschaftliche Bildung, etwa im Sinne von Ernst Peter Fischer, vgl. Fischer 2003), nur unzulänglich erfassen. Schulen haben somit die Möglichkeit, in einer internen Bildungsdiskussion Klarheit über ihre Anforderungen zu gewinnen und in einem Schulentwicklungsprozess die Maßnahmen auszuarbeiten, die notwendig sind, diese Anforderungen zu erfüllen.

Damit will ich andeuten, dass in der Schulentwicklung die Chance besteht, sich von der Außenorientierung (Schwerpunkte, Profile) der Orientierung an inneren Werten (Bildungsdiskussion, Unterrichtsentwicklung, Methodenentwicklung) zuzuwenden – letztendlich vermutlich mit noch mehr Wirkung nach außen als zuvor.

Literatur

Eder, Ferdinand: Unterlagen für einen Vortrag bei der Dienstbesprechung der AHS-DirektorInnen, 2. Februar 2006, mit Materialien aus verschiedenen Quellen.

Fischer, Ernst Peter: Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte, Ullstein 2003.