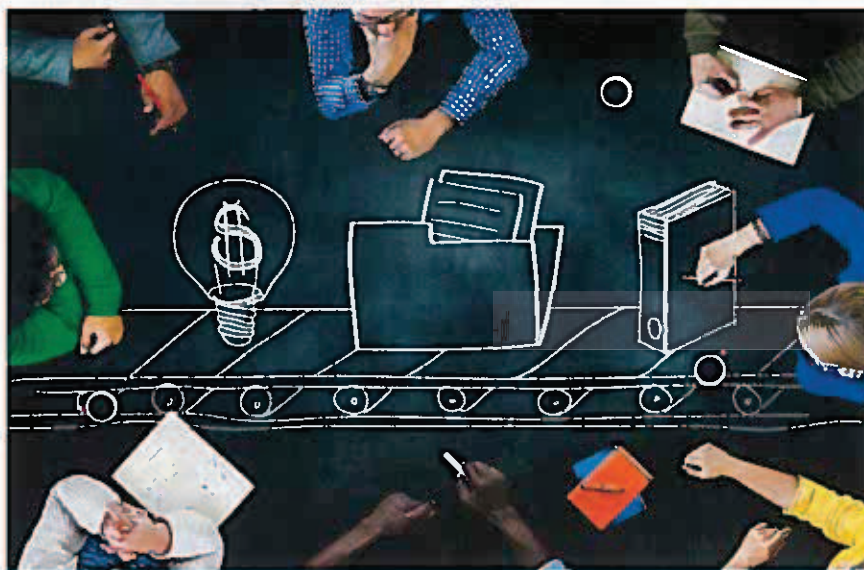


Wie kommt Wissen in die Schule?



Schulen haben ein Interesse daran, sich zu verändern und nehmen dabei Impulse von außen auf. Sie haben – wie andere soziale Systeme – Mechanismen herausgebildet, wie sie mit neuem Wissen und Können umgehen, ob sie es aufnehmen oder abwehren. Bildungspolitik und Bildungsverwaltung sind daran interessiert, dass neues Wissen in die Schulen kommt, dass sie Impulse geben können, und sie wissen, welche Wege wirksam sind und welche Faktoren den Transfer fördern oder behindern.

Rudolf Meraner

Schulen sind Organisationen, die täglich professionell Wissen aufbereiten und Wissen an die Schüler und Schülerinnen weitergeben. Dennoch verhindern die Struktur der Schule als selbstreferentielles soziales System und die hohe Eigenverantwortlichkeit der einzelnen Akteure häufig den Aufbau eines effizienten Wissensmanagements. Im Folgenden liegt das Hauptaugenmerk auf dem Teilaspekt »Wie kommt Wissen in die Schulen?«.

Die Grundlage dieses Beitrags sind auch meine Erfahrungen, die ich als Verantwortlicher für die Lehrerfortbildung, für die Umsetzung von Reformen, die Begleitung und Unterstützung von Schulen und die Beratung von Lehrpersonen in der deutschen Schule in Südtirol gesammelt habe. Dass die Schulen in Südtirol eine höhere Eigenständigkeit haben als in

anderen deutschsprachigen Ländern (Meraner, 2004), akzentuiert manche Aspekte, schafft aber keinen Wesensunterschied.

Der schwierige Umgang mit dem Begriff Wissen

Der Begriff »Wissen« wird in der Didaktik anders verwendet als im Zusammenhang mit dem Wissensmanagement. Hilfreich ist der Verweis auf den Kompetenzbegriff von Weinert (Weinert, 2001, S. 27 f.), der Kompetenz als das Zusammenspiel von Wissen, Können und Wollen versteht. Denn es geht nicht nur darum, dass neue Erkenntnisse in das System Schule kommen, sondern dass diese Erkenntnisse durch Anwenden angeeignet und zu Haltungen werden und dadurch einen Teil der Organisationskultur ausmachen. Aus der Sicht der Pädagogik müsste der Begriff Wissen mit Kompetenz, der Begriff Wissens-

management mit Kompetenzmanagement ersetzt werden. Da sich der Begriff Wissensmanagement eingebürgert hat und der Begriff Wissen (Willke 2007, 28 ff.) viele Ähnlichkeiten mit dem in der Pädagogik verwendeten Begriff Kompetenzen hat, verwende ich die Begriffe Wissen und Wissensmanagement.

Wie wird im System Schule Neues aufgenommen?

Jede Schule ist als soziales System im Sinne von Luhmanns Systemtheorie (Luhmann, 1984) eine Organisationseinheit, die sich als klar abgegrenzt versteht. Wie jedes soziale System ist jede Schule bemüht, die Grenzen möglichst genau zu markieren und festzulegen, was zum System gehört (also innen ist) und was nicht zum System gehört (also außen ist). Wenn es in diesem sozialen System einigermaßen friedlich zugeht, wacht es darüber, dass die Grenzen nicht oder nur in von ihr kontrolliertem Maße überschritten werden.

Neuerungen treffen auf diese Grenze und werden in der Regel nicht so eingelassen, wie es die außenstehenden »Ideatoren« gedacht haben. Sie werden geprüft, angepasst, verändert. Wie bei einem Prisma kann der Strahl in eine andere Richtung gelenkt werden. Schulen haben gelernt, auf Einwirkungen von außen Bezug zu nehmen und ihren Einfluss darauf auszuüben. (Brühlmann, 2010, S. 5).

Von besonderer Bedeutung ist dabei das »Wollen«, auf das im Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff schon hingewiesen wurde. Die generelle Bereitschaft oder die Bereitschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt, Neues in das System hereinzulassen, entscheidet häufig, ob Veränderungen angenommen werden.

Wenn eine Gesellschaft der Überzeugung ist, ein gutes Bildungssystem zu haben, dann sehen Schulen in der Regel keine Notwendigkeit, sich Neuem zu stellen.

Das folgende anschauliche Beispiel kommt aus Südtirol, aber es könnte sich überall zugetragen haben: Das für das Landespersonal zuständige Regierungsmitglied ist im Herbst 2012 mit der Aussage an die Presse gegangen, Lehrpersonen würden zu wenig arbeiten und man müsste folglich die Stundenverpflichtung erhöhen. Dies hat zu einem Aufschrei unter der Lehrerschaft, zu Protestkundgebungen und Ähnlichem geführt. Obwohl wir gerade mitten in der Umsetzung der neuen Rahmenrichtlinien für die Oberstufe waren und dabei auf viel Wohlwollen gestoßen sind, wurden schulinterne Fortbildungen abgesagt, wurde kaum mehr Begleitung und Beratung angefragt, wurde die Mitarbeit in Arbeitsgruppen widerrufen. Ein Interview hat die Situation zum Kippen gebracht. Systemtheoretisch ist dies einfach zu erklären: Der Angriff von außen hat dazu geführt, dass die Grenzen enger gezogen und verstärkt wurden, sodass auch Neues, das mit dem Angriff nichts zu tun hatte, abgeprallt ist.

Kategorien der Trenderforschung auf Schulen übertragen

Schulen, in denen die entwicklungsresistenten Lehrer und Lehrerinnen in der Mehrheit sind, haben bei der Übernahme von Neuem Probleme. Sie sind vor allem lehrerzentriert und überprüfen in der Regel das Neue im Hinblick auf Veränderungen, die dieses für die Lehrer und Lehrerinnen mit sich bringt. Sie übernehmen die Oberflächenstruktur und fragen in erster Linie, welche Dokumente müssen wir erarbeiten, welche Formulare verwenden, wie sichern wir uns vor Rekursen ab.

Auch Schulen, in denen die innovationsfreudigen Lehrer und Lehrerinnen die Oberhand haben und von einer Schulführungskraft mit einer

ähnlichen Einstellung geleitet werden, haben Schwierigkeiten. Sie beteiligen sich an jedem Entwicklungsprojekt und initiieren mehrere Profilbildungen gleichzeitig. Sie agieren in der Regel schulzentriert, d.h. sie fragen nach dem Nutzen für die Schule. Auch sie bleiben eher bei den Oberflächenstrukturen. Diese Schulen stehen vor der Gefahr keine Neuerung so zu verankern, dass sie eine Beständigkeit entfaltet.

Diesen Schulen stehen Schulen gegenüber, in denen sich die innovationsfreudigen und entwicklungsresistenten Lehrer und Lehrerinnen die Waage halten und mit ihren Stärken und Schwächen in Reformprozesse einbezogen sind. In diesen Schulen haben die Lehrpersonen, welche für Entwicklungen offen sind, aber diese genau prüfen, die Oberhand. Diese Lehrpersonen sind weder rückwärtsgerichtet noch zukunftsverträumt, sondern stehen fest im »Hier und Jetzt«. Die Schulführungskraft hat eine ähnliche Einstellung und sorgt für Ausgleich. In diesen Schulen wird gefragt, was die Schüler und Schülerinnen brauchen, wie Neuerungen das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und Schülerinnen unterstützen. Dokumente und Formulare erfüllen keinen Selbstzweck, sondern werden eingesetzt, um Abläufe zu vereinfachen und zu vereinheitlichen.

Natürlich gibt es kaum einen von diesen Typen in Reinkultur, sondern es gibt Nuancen und Übergänge. Dennoch könnte es hilfreich sein, wenn sich Schulen die Frage stellen, welchem Typ sie sich annähern oder wenn Lehrer und Lehrerinnen fragen, wie sie sich in dieses Bild einordnen. Auch Bildungsverwaltung und Bildungspolitik müssen sich fragen, wie die Innovationsfreudigkeit bei ihnen verteilt ist. Ihr wird oft – ich meine zu Unrecht – vorgeworfen, dass sie zu innovationsfreudig ist und die Schulen von einer Reform in die andere hetzt, während zugleich andere ihr vorwerfen, dass sie innovationsresistent ist.

Wenn Neuerungen in die Schulen hineingetragen werden, ist es für Bildungsverwaltung und Bildungspolitik hilfreich, von den Überlegungen von E. Rogers auszugehen und vorauszudenken, wie die Menschen im frühen Hauptfeld auf die Neuerungen reagieren werden.

Wie kommt neues Wissen in die Schule?

Neues Wissen kommt auf unterschiedlichem Wege in die Schule. Alle diese Wege haben ihre Besonderheiten. Einige Wege sollen hier aufgezählt werden:

- Über die Lehrerfortbildung
- Über Projekte der Unterrichtsentwicklung und der Organisationsentwicklung
- Über neue Kollegen und Kolleginnen
- Über eine Schulführungskraft
- Über Reformen durch neue Schulgesetze oder Verordnungen
- Über die externe Evaluation

Daneben gibt es in selteneren Fällen auch noch weitere Wege, etwa über die Eltern oder über Elternvereinigungen, autodidaktisch durch die Lehrer und Lehrerinnen selbst, durch die Schulaufsicht, durch Leidensdruck von außen und andere mehr. Im Folgenden soll beispielhaft nur auf zwei Wege – über die Lehrerfortbildung und über Reformen – eingegangen werden.

Über die Lehrerfortbildung

Sehr viel Wissen kommt über die Ausbildung und über die Fortbildung der Lehrer und Lehrerinnen in die Schule. Viele Studien befassen sich mit der Effizienz der Lehrerfortbildung, wobei in der Regel zwischen Zufriedenheit der Lehrperson mit der Fortbildung, dem Lernen der Lehrperson im Sinne von Erweiterung des Handlungsrepertoires, der Verhaltensänderung durch Fortbildung und schließlich den Auswirkungen auf die Schülerleistungen unterschieden wird (Landert 1999, Lipowski 2010, Lipowski/Rzejak 2012).

John Hattie hat aufgrund der verschiedenen Meta-Studien für die Lehrerfortbildung eine Effektstärke von $d = 0,62$ errechnet. (Hattie 2013, 143–145) Diese liegt weit über der Effektstärke der Lehrerausbildung ($d = 0,11$). Als effizienteste Formen der Lehrerfortbildung werden Beobachtung der tatsächlichen Methoden im Klassenzimmer, Video/Audio-Feedback, Übungen und Trainingsgruppen von Lehrpersonen verschiedener Schulstufen eingeschätzt. Als wenig effizient werden Vorlesungen, Diskussionen, Spiele/Simulationen und Exkursionen eingeschätzt.

Nach Hattie ist es wichtig,

- dass sich Lernangebote für Lehrpersonen über einen längeren Zeitraum vollziehen
- dass sich Lehrpersonen aktiv beteiligen können
- dass Lehrpersonen die Möglichkeit haben, die bis dahin verwendeten Argumentationen und Vorstellungen zu hinterfragen
- dass Lehrpersonen mit anderen Lehrpersonen über ihren Unterricht sprechen können und
- dass die Schulleitung die Lernprozesse der Lehrpersonen und deren Umsetzung an der Schule unterstützt.

Keinen Einfluss haben die Rahmenbedingungen, unter denen die Fortbildung stattfindet, wie Finanzierung, Zeit für Freistellung, Freiwilligkeit oder Pflicht. (Hattie 2013, 143–145)

Die Strukturen für die Lehrerfortbildung und die Erwartungen vieler Lehrpersonen, vor allem aber die organisatorischen Bedürfnisse der Schulen, die kaum geeignete Fortbildungszeiten ermöglichen, verhindern, dass die Erkenntnisse von Hattie oder Lipowski so in die Praxis umgesetzt werden. Aber gute Schulen brauchen eine wirksame Lehrerfortbildung und damit Lernzeiten für die Lehrer und Lehrerinnen.

Der Stellenwert der schulinternen Fortbildung wird im Allgemeinen überschätzt, da einfach postuliert wird, dass sie sich zielgerichtet an das gesamte Lehrerkollegium richtet und damit die gesamte Schule erreicht und weiterbringt. Doch »die Wirkung bleibt oft hinter den Möglichkeiten zurück« (Buschmann, 2012, 43). Schulinterne Fortbildung

ist nur dann wirksam, wenn sie zu einem gezielten Lernprozess einer Gemeinschaft wird, wenn sich die Teilnehmer und Teilnehmerinnen als professionelle Lerngemeinschaften verstehen und also gemeinsam lernen wollen. Einen Beitrag zur Schulentwicklung leistet schulinterne Fortbildung, wenn über einen längeren Zeitraum an einem Arbeitsschwerpunkt gearbeitet wird und nicht »Fortbildungs-Hopping« (Arlt, 2012, 22) betrieben wird, wenn sich die schulinterne Fortbildung in den Entwicklungsprozess der Schule einfügt, wenn mit den Ergebnissen verbindlich weitergearbeitet wird. (Buschmann, 2012, 44)

Für jede Art von Fortbildung gilt:

Wirksame Fortbildung ist als längerfristiger Lernprozess angelegt, der genügend Zeit einräumt, der den Transfer thematisiert und fördert, der Reflexion einschließt und der mit Vereinbarungen abschließt, welche die Einbettung des Gelernten in das Schulleben verbindlich regelt. Das Einbinden des in der Fortbildung Gelernten gehört zum Aufgabenfeld der Schulführungskraft und eröffnet ihr Möglichkeiten der Personalentwicklung.

Über Reformen durch neue Schulgesetze oder Verordnungen

Viele Neuerungen werden über Schulreformen an die Schulen herangetragen. Trotz längerer Vorlaufzeiten der Diskussionen mit den Sozialpartnern, in Gesetzgebungskommissionen und Landtagen oder Parlamenten, trotz der Versuche, die Beteiligten durch Foren, Chats, Dialogrunden einzubeziehen, werden in der Regel Schulreformen dennoch als Top-down-Prozesse ohne Mitwirkungsgelegenheiten betrachtet (Meraner 2014). Systemtheoretisch betrachtet sind es also Eingriffe von außen, gegen die sich das System zunächst einmal abschottet. Aber die

Verpflichtung zur Umsetzung und mögliche Konsequenzen bei der Nicht-Beachtung führen dazu, dass sich die betroffenen Systeme gar nicht fragen dürfen, ob sie die Reformen umsetzen wollen. Ihre entscheidende Frage ist deshalb, in welcher Tiefe, mit welcher Konsequenz sie an die Umsetzung gehen.

Eine Möglichkeit, diese Grenze zwischen innen und außen aufzubrechen und die Schulen zu Beteiligten zu machen, besteht darin, im Vorfeld **Pilotprojekte** durchzuführen.

In Pilotprojekten können die Schulen Erfahrungen sammeln, wie sie mit den neuen Verpflichtungen umgehen, sie lernen Arbeitsweisen und Instrumente kennen, erproben und reflektieren. Dadurch werden sie mit dem Neuen vertraut. Im Abschlussbericht der Evaluation zum Pilotprojekt »Autonomie der Schulen« (Pilotprojekt in Südtirol, 1998–2000) kommt dies deutlich zum Ausdruck: »Es gehört zweifellos zu den wichtigsten Erfolgen des Pilotprojektes, dass es gelungen ist, Ängste abzubauen und an der eigenen Schule zu erleben, dass die Autonomie der Schulen ein wichtiger Ansatz für die Steigerung der Schulqualität und die Verbesserung des Unterrichts ist. Und dies kommt letztendlich den Schülern zugute.« (Hohr u.a. 2001, 111)

Pilotprojekte sind für die meisten daran beteiligten Schulen wertvoll und führen bei den Bildungsverwaltungen zu Wissenszuwachs, wenn die Pilotschulen ihre Erfahrungen gut weitergeben. Die Erkenntnisse und Erfahrungen haben aber wenig oder keine Wirkung bei den nicht eingebundenen Schulen, sie entfalten kaum Ausstrahlkraft auf die Schulen in der Nachbarschaft.

Wer lernt eigentlich?

Nach der Frage, auf welchen Wegen gelernt wird, muss die Frage gestellt werden: Wer lernt eigentlich? Natürlich sind es in erster Linie die einzelnen Personen. Denn Lernen ist in erster Linie ein persönlicher Prozess.

Über die einzelnen Personen – seien es nun Lehrpersonen oder die Schulführungskräfte oder andere – kommt Wissen in die Schule. Es bleibt aber vereinzelt Wissen, wenn es nicht geteilt wird. Deshalb wird im Folgenden das Hauptaugenmerk auf das Lernen der Schule als System und das Lernen von Teams in den Schulen gelegt.

Schule als System

Schulen lernen als Ganzes, sind lernende Organisationen. Sie sind komplexe Systeme, die mehr sind als die einzelnen Teile. Sie lernen nicht nur das, was die Einzelnen lernen, sondern haben die Möglichkeit, sich als Gemeinschaft weiterzuentwickeln, gemeinsame Lernerfahrungen zu machen, die Schule als Ganzes zu prägen und damit zu einem Identifikationsmerkmal zu werden. Doch möchte ich betonen: sie haben die Möglichkeit. Das schließt mit ein, dass nicht alle diese Möglichkeit auch tatsächlich nutzen.

Damit eine Schule auch tatsächlich als Ganzes lernt, ist zunächst notwendig, dass sie sich als Gemeinschaft, als System, als lernfähiges Subjekt versteht. Weiterhin ist es notwendig, dass sie sich ihres Lernens bewusst wird, indem Lerngelegenheiten bewusst wahrgenommen, die gewonnenen Erkenntnisse und gemachten Erfahrungen wahrgenommen und reflektiert und als solche auch festgehalten und bearbeitbar gemacht werden. Diese Erkenntnisse und Erfahrungen können ihren Niederschlag finden in Veränderung von Teilstrukturen, Kommunikationswegen, Bildungsangeboten, Gestaltung von Beziehungen, Prozessen und Abläufen.

Schulen haben es schwerer als andere soziale Systeme als Ganzes zu lernen. Schulen sind »eigensinnige« Organisationen von Experten und Individualisten und das in einer flachen Hierarchie. Sie sind gekennzeichnet durch Expertenwissen, relativer

Eigenständigkeit der Berufsausübung, Selbstkontrolle, Gemeinwohlorientierung, vertrauensvollen Beziehungen.

»Organisationsanforderungen erscheinen in dieser Sichtweise dann als unzulässiger Eingriff in pädagogische Autonomieansprüche.« (Zech, 2008, 127 f.)

Das Lernen der Schulen als System hat Wiater gut zusammengefasst: »Wenn auch Wissen immer ursprünglich an Personen gebunden ist, so werden mit der Zeit aber auch Produkte, Prozesse, Institutionen, Systeme und Organisationen – unabhängig von den sie am Anfang mitbestimmenden Personen – zu Trägern von Wissen. [...] Dieses organisationale und institutionelle Wissen, das in Arbeitsprozesse, Strukturen, Weltbilder und Regelsysteme Eingang gefunden hat, löst sich von den Personen ab, die am Anfang dieses Wissens erdacht und in die Organisationen oder Institutionen eingeführt haben. Es führt gewissermaßen ein »Eigenleben« und entwickelt sich permanent weiter.« (Wiater, 2007, 93)

Das Lernen von Teams

Im Grunde gilt das, was über das Lernen von Schulen als System gesagt worden ist, auch für das Lernen von Teams an Schulen, denn diese sind nichts anderes als kleine Systeme innerhalb des größeren Systems. Kleinere Systeme bieten die Möglichkeit, das Gelernte wirksamer umzusetzen. In Teams ist es leichter, Wissen auszutauschen, zu teilen, Feedback zu geben und Reflexionen einzubauen, um gemeinsam zu lernen. Teammitglieder können sich gegenseitig stützen und anspornen. Im Aufbau von Teams und teambasierter Weiterentwicklung besteht für Schulen ein großes Potenzial, denn derzeit tun sich Schulen oft noch schwer, sich in Teams zu unterteilen und Kooperation im Team zu institutionalisieren. Wenn es gelingt, in Jahrgangs- oder Fachteams zusammenzu-

arbeiten – wie beispielsweise in vielen Schulen, die in den letzten Jahren den Deutschen Schulpreis gewonnen haben –, dann erhöht sich die Wirksamkeit ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung deutlich.

Pessimistisch-provokativer Ausblick eines Optimisten

Ich bin ein von Natur aus optimistischer Mensch. Meine Beobachtungen der Bildungspolitik in den mitteleuropäischen Staaten, der derzeitigen Organisationsstrukturen innerhalb der Schulen, der Einstellungen vieler Lehrerinnen und Lehrer sowie der herrschenden Meinung der nicht evidenzbasierten Pädagogik lassen mich jedoch zweifeln, ob im Bildungssystem und in den Schulen ein Wissensmanagement aufgebaut wird, das die Herausforderungen des kulturellen und wirtschaftlichen Lebens in Europa meistern kann. Heute lebt die europäische Gesellschaft noch von einem Wissensvorsprung. Obwohl die europäischen Staaten die Gefahr erkannt haben, dass dieser Wissensvorsprung dahinschmilzt, und sich schon im Jahr 2000 anspruchsvolle Ziele gesetzt haben (Lissabon-Ziele), wird meines Erachtens nicht entsprechend gehandelt. Laut PISA-Daten erreichen 55% der Schüler und Schülerinnen in Shanghai, aber nur 17,5% in Deutschland und nur 14,3% in Österreich Spitzenleistungen in der Mathematik. Schon heute ist Europa auf den »Import« von Ingenieuren und Informatikern angewiesen. Wie wird das erst in 10 oder 20 Jahren sein?



Rudolf Meraner
Direktor des Pädagogischen Instituts für die deutsche Sprachgruppe, Bereich Innovation und Beratung im Deutschen Bildungsressort, Bozen

Literatur

Die umfangreiche Literaturliste erhalten Sie bei der Redaktion: sweiner@wolterskluwer.de