

Die Hochschullehrkräfte „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“ (PFL) sind interdisziplinäre Lehrerfortbildungsprogramme der Abteilung „Schule und gesellschaftliches Lernen“ des IFF. Die Durchführung der Lehrgänge erfolgt mit Unterstützung von BMUK und BMWF.

IFF, Klagenfurt 1995

Beiträge zur Schulentwicklung Nr. S 19

Entwicklungsprozesse an der BHAK / BHAS Retz

Arnold Kern

Inhaltsverzeichnis

A. Ausgangspunkte

1. Ziele der Arbeit	S. 2
1.1. Für die BHAK / BHAS Retz	
1.2. Für das IFF	
2. Theoretische Annahmen	S. 5
2.1. Schule als System	
2.2. Entwicklung	
3. Bild und Phasen der Forschungsarbeit	S. 6

B. Empirische Arbeiten

4. Erhebung der subjektiven Wahrnehmungen von Lehrerinnen	S. 8
5. Die Selbstreflexion der erhobenen Wahrnehmungen (Wertanalyse)	S. 11
6. Gruppenarbeiten der forschenden Lehrer- und Schölerinnen	S. 13
6.1. Unterrichtsgestaltung	
6.2. Arbeitsklima	
6.3. Schülerinteressen	

C. Entwicklungsmodelle

7. Ein Entwicklungsmodell für die BHAK / BHAS Retz	S. 16
8. Schöberforderungen für Organisationsentwicklung an Schulen	S. 19
8.1. Strukturmerkmale von Schulen	
8.2. Über die Symmetrie / Asymmetrie von Lernprozessen	
8.3. Projektieren und Projektmanagement	
8.4. Die Stellung der Schule in der Region	
9. Regionalentwicklung als Bildungsproblem	S. 22
9.1. Der Wandel des Regionsbegriffs: Zentralismus versus Regionalismus	
9.2. Regionalentwicklung verstanden als Bildungsaufgabe	

D. Literaturverzeichnis

S. 26

E. Anhang - Arbeitsunterlagen

A. Ausgangspunkte

1. Ziele der Arbeit:

1.1. Für die BHAK / BHAS Retz:

Die Entwicklung der BHAK Retz scheint aus verschiedenen Gründen bemerkenswert. Aus einer dreiklassigen (von vielen als nicht lebensfähig eingestuft) Handelsschule entwickelte sich binnen weniger Jahre eine Handelsakademie mit dreizehn Klassen, die sich durch besondere Aktivitäten auszeichnet. Hervorstreichen will ich dabei ein besonders ausführlich dokumentiertes Projekt, das die Absolventen möglichst gut in den Arbeitsmarkt der Region Wein- und Waldviertel eingliedern sollte (Berufsorientierungsprojekt R 30, dokumentiert in W. KACIREK, K. CORTOLEZIS, G. STROHMEIER, 1990). Ferner besteht ein besonderer Schulversuch mit einer vergleichbaren Schule im benachbarten Znojmo (dokumentiert durch J. AFF, 1995).

Bei einem ersten Schulbesuch am 29. 10. 1993 führte ich Gespräche mit dem Direktor und einem Teil der Kollegenschaft, um einen Eindruck von der besonderen Schulsituation zu gewinnen. Bei diesem ersten Gesprächstermin sollte vorerst geklärt werden, inwieweit die bestehenden Entwicklungsinteressen der Schule durch diese Arbeit gefördert werden könnten.

Aus der Sicht des Direktors sind folgende Situationen, bzw. Vorhaben entscheidend für die bisherige Entwicklung der Schule gewesen:

- Im Jahr 1976 wurde in der Schule eine Podiumsdiskussion mit den zuständigen Politikern über die Anliegen der Region veranstaltet. Diese Veranstaltung wurde von den Lokalpolitikern nicht besonders freundlich aufgenommen und brachte der Schule einen langwährenden "linkslastigen" Ruf ein.
- Die Schule wurde jahrelang nur als Handelsschule geführt. Das war ein Grund für sehr geringe Schüler- und Klassenzahlen. Alle Versuche, eine Handelsakademie zu errichten, scheiterten am Veto der Schulbehörden. Als die Retzer schon nicht mehr daran glaubten, ließ die doch noch rechtzeitig erfolgte Einrichtung der Bundeshandelsakademie im Jahr 1983 die Anzahl der Klassen seither von ursprünglich drei auf dreizehn wachsen.
- Die Erfahrungen mit Projektunterricht: Im Schuljahr 1990/91 wurde zusammen mit der damaligen Abteilung "Bildung und regionale Entwicklung" des IFF ein Projekt zur "Berufsorientierung in peripheren Regionen" durchgeführt. Zahlreiche weitere Projekte zeigen die große Erfahrung und das Engagement der LehrerInnen für freie, praxisorientierte Lehr- und Lernformen.
- Derzeit läuft ein Schulversuch: "Bikulturelles Lernen", bei dem tschechische Schüler aus der nahegelegenen Stadt Znojmo (Znaim) zusammen mit österreichischen SchülerInnen eine zweisprachig geführte Klasse besuchen.

Aus den hier angeführten Aktivitäten ergeben sich auch die größten Entwicklungsprobleme der Schule, aus der Sicht des Direktors vor allem drei:

1.) Durch die rasche Steigerung von Schüler- und Lehrerzahlen (Klassen von 3 auf 13, Lehrerinnen von 6 auf 30) haben sich noch nicht gelöste Organisations- und Kommunikationsprobleme ergeben. Um diese Situation zumindest zu verbessern, hat sich eine Gruppe von Lehrerinnen konstituiert, um in gemeinsamen Sitzungen geeignete Vorschläge zur Organisationsentwicklung zu erarbeiten. Die von einigen Teilnehmern dieser Gruppe gedübete Unzufriedenheit über die bisherigen Arbeitsergebnisse könnten darauf hindeuten, daß die in jedem System natürlich vorhandene Abwehr gegenüber organisatorischen Veränderungen bisher noch unterschätzt worden ist bzw. die daraus entstehenden Konflikte eher abgewehrt werden anstatt sie als notwendig anzuerkennen.

2.) Bei Projekten wird immer wieder bei Null begonnen, ohne die Erfahrungen der bisherigen Projekte zu nutzen. In einer durchgeführten Erhebung wurden für die letzten 4 Schuljahre 53 in dieser Schule durchgeführte Projekte aufgelistet. Trotzdem scheinen noch wenig Überlegungen darüber angestellt worden zu sein, welche Bedeutung Projektorganisation für die gesamte Scholorganisation einnimmt bzw. ob ein gemeinsames Projektmanagement unter Umständen Vorteile bringen könnte.

3.) Das Image der Schule in der Region ist nach Meinung des Direktors trotz vieler regionsspezifischer Projektinhalte nicht sehr gut. Dazu ist vorerst zu sagen, daß auch die Region ein hierarchisch strukturiertes System darstellt und Projekte, die durchaus idealistischen Vorstellungen von Regionalentwicklung entsprechen, nicht unbedingt mit den traditionellen Werten aller lokalen Handlungssträger übereinstimmen müssen. Die im Lauf der Arbeit geführten Interviews zeigen ganz verschiedene Vorstellungen der befragten außerschulischen Bezugspersonen über die Rolle und Aufgabe der HAK in dieser Region.

Mein erster persönlicher Eindruck war, daß der Direktor sehr viele subjektive Ideen, bzw. Entwicklungsgen seiner Lehrer- und SchülerInnen zuläßt und auch fördert. Daß die Organisationsstruktur trotzdem noch immer hierarchisch geprägt ist und nur durch weniger Einmischung des Schulleiters nicht unbedingt größere Freiräume der LehrerInnen entstehen, zeigte sich erst bei einer genaueren Analyse der Schulsituation. Erste Interviews zeigten teilweise große Frustration bei einzelnen LehrerInnen und auch beim Direktor. Eine derzeit nicht mehr in der Schule tätige Lehrerin erzählte mir vom Versuch, ein bezahltes Beratungsunternehmen zur Schulentwicklung beizuziehen und vom zusätzlichen Versuch, eine Supervision durchzuführen. Beides scheiterte daran, daß zwar anfänglich viele KollegInnen dafür waren, doch letztlich genau diejenigen dann nicht wirklich mitmachen wollten.

Es scheint auch kein Zufall zu sein, daß gerade sehr aktive LehrerInnen die Schule verlassen haben. Die vorher zitierte Lehrerin (Mag. Rosa Strasser) arbeitet als Therapeutin. Ein anderes Beispiel ist Dr. Josef Aff, der die Begleitforschung zum laufenden Schulversuch "Bikulturelles Lernen" durchgeführt hat und der nun an der Wirtschaftsuniversität in Wien tätig ist. Es eröffnen sich für mich hier einige Fragen, die durchaus auf die Situation vieler österreichischer Schulen übertragbar zu sein scheinen: Eine liberale Schulleitung eröffnet zwar den einzelnen LehrerInnen ein hohes Maß an persönlicher Entwicklungsmöglichkeit. Doch warum verlassen sehr viele aktive LehrerInnen trotzdem die Schule? Wie könnte man deren Bemühungen zu persönlicher Entfaltung auch für die Entwicklung der gesamten Schule nutzen? Welche Rahmenbedingungen müßten geschaffen werden, um einzelnen LehrerInnen (und eventuell auch SchülerInnen) Handlungsspielräume für organisatorisches Engagement in einer autonomen Schule zu eröffnen? Vielleicht kann diese Arbeit einige Antworten auf diese Fragen erleichtern.

Altrichter / Kraimer sprechen in einem Artikel (1994) von "neuen Anforderungen an die Schule". Dabei sprechen sie unter anderem über die "Veränderte Sicht des Funktionierens von Institutionen: Die Fähigkeit der zentral organisierten Institutionen, Probleme für die Bürger zu lösen, scheint abzunehmen. ... Das bisher deutlich zentral kontrollierte Bildungswesen ist davon besonders ausgiebig betroffen und erlebt grundlegende Zweifel an der bisherigen Organisation von Entscheidungsfindung und Leistungserbringung. Die Schule wurde lange Zeit als letztes Glied einer legalistisch-administrativen Kette, als Ausführungsorgan für rechtliche Normen angesehen" (H. ALTRICHTER / K. KRAIMER, 1994, S.2). Das bedingt auch einen streng hierarchischen Aufbau der Kommunikation. "Sie besagt, daß die jeweils übergeordnete Ebene in der beruflichen Hierarchie als prinzipiell glaubwürdiger und kompetenter gilt als die untergeordnete; der Lehrer gilt als glaubwürdiger und kompetenter als der Schüler, der Schulleiter als glaubwürdiger und kompetenter als der Lehrer, der Inspektor als glaubwürdiger und kompetenter als der Schulleiter usw." (a.a.O., S. 2).

Man kann heute ohne weiteres von einer allgemeinen Krise der Hierarchie sprechen, die sicher nicht auf Schulen allein beschränkt ist, sondern alle unsere Organisationen in Wirtschaft, Verwaltung, Politik, Bildung usw. betrifft, und auf die diese offensichtlich bemüht sind, Antworten zu finden. Eine solche Antwort versucht die Institution Schule zum Beispiel durch die Bestimmungen zur "Schulautonomie" zu geben. Momentan ist dieser Begriff allerdings noch mehr ein Zauberwort, als eine konkrete Antwort auf die angesprochene Hierarchiekrise. Denn Autonomie verlangt umfassende Änderungen auch in der internen Organisation jeder Schule. Das wieder bedeutet Eingriffe in ein zwar heute kritisiertes, jedoch noch immer funktionierendes System. Da wir am Anfang dieser Entwicklung stehen, gibt es momentan noch kaum Erfahrungsberichte über die veränderten Kommunikationsprozesse, die in einer autonomen Schule ablaufen. Es ist daher in dieser Situation besonders wichtig, die Kommunikation und die Organisation einer Schule als Beispiel für das gesamte komplexe Schulsystem zu beleuchten. Ein solches "Blitzlicht" sollte Hilfe sein zuerst natürlich für die Entwicklung der betroffenen Schule selbst, dann in weiterer Folge für alle, die sich mit der Entwicklung des österreichischen Schulsystems befassen. Dabei will ich vor allem unser eigenes Institut (IFF / Abteilung Schule und gesellschaftliches Lernen) nennen. Unsere Abteilung ging bisher auf drei verschiedene Arten an den Problembereich *Schulentwicklung* heran, wie auch unsere Programmbereiche zeigen:

- In Form von wissenschaftlicher Beschäftigung mit "Bildungspolitischen Implikationen von Schulentwicklung" werden die neuen Anforderungen an Bildungseinrichtungen theoretisch erarbeitet, was eine wichtige Grundlage für die Arbeit mit einzelnen Lehrerinnen und Schulen darstellt.

- In Form von Hochschulkursen (Pädagogik und Fachdidaktik (PFL), Politische Bildung), in denen einzelne Lehrerinnen mit bereits hohem Bewußtseinsstand besser für ihre veränderten Aufgabenstellungen in der Schule vorbereitet, bzw. weitergebildet werden.

- Durch den Versuch, an einzelne Schulen heranzutreten, wird einerseits versucht, einzelnen schon bewußteren Lehrerinnen bzw. Schulen Hilfestellung für ihre Entwicklungsarbeit zu leisten, andererseits schon bestehende oder im Entstehen befindliche Schulinnovationen zu vernetzen.

2. Theoretische Annahmen:

2.1. Schule als System:

"Organisationen bzw. Unternehmen sind hochkomplexe lebendige Systeme, keine Maschinen, in denen man zum besseren Funktionieren Bestandteile einfach austauschen oder Teile besser ölen kann" (P. HEINTEL, 1991, S. 20). Als ein solches Unternehmen wird hier die Schule betrachtet, in welcher verschiedene Personen (gruppen): (jahrrelang zusammenarbeiten: Schüler, Lehrer, Direktor, Zusatzlich bestehen Einflüsse (Vorgaben) von außen: von der Schulbehörde (Bildungsziele, Lehrpläne,...), der Region (wirtschaftliche, soziale, natürliche Verhältnisse,...), den Eltern (Traditionen, Erziehungs-einflüsse). Durch diese sich ständig ändernden Einflüsse ändern sich auch dauernd Aufgabenstellungen und Struktur der Schule und man wird dabei auf eine wichtige Eigenschaft jedes Systems hingewiesen: Es gibt in der Realität keine abgeschlossenen Systeme; natürliche Systeme sind immer offen - mit anderen vernetzt. Die häufigste Organisationsform für ein hinreichend großes System wie das Schulsystem ist - wie schon erwähnt - ein hierarchisches Netz.

Es wäre an dieser Stelle nicht sinnvoll, ausführlicher in die Systemtheorie einzuführen. Für das Verständnis dieser Arbeit ist vor allem die Reaktion von hierarchischen Systemen auf Krisenscheinungen interessant, die P. HEINTEL folgendermaßen beschreibt: "Kein System verändert sich freiwillig, es wird entweder durch äußere Umstände (Umwelten), Not, Katastrophen dazu gezwungen oder es gibt eine "innere Macht", die Zwangsmaßnahmen vorsehen und durchsetzen kann. ... Systemveränderungen sind daher entweder bewusste oder unbewusste Reaktionen auf veränderte Umwelten und Überlebensbedingungen oder erzwungene Gewaltmaßnahmen. ... Eigenmotivation zur Veränderung gewinnen Systeme nur über Formen der Selbstreflexion, in denen ihnen selbst die "Not" zur Veränderung bewußt wird" (P. HEINTEL, a.a.O., S. 20). In der Schule kommt das sehr typisch zum Ausdruck. Durch die sich stark verändernden gesellschaftlichen Einflüsse entsteht in der Schule eine immer stärker spürbare Notwendigkeit zur Veränderung. Das System jedoch ist darauf nicht vorbereitet. Es erkennt beispielsweise noch immer nur die "produktorientierte" Arbeit der Lehrstoffvermittlung offiziell an, während eine immer wichtigere Funktion der Schule, die "Problemlösung" einfach als selbstverständlich dazukommt. Auf diese Weise entsteht bei vielen Lehrerinnen und Lehrern ein Leidensdruck, der allerdings meistens noch nicht in konkreten Bemühungen zur Systemveränderung mündet, da ein Rahmen für bewußte Selbstreflexion im System nicht vorgesehen ist. So bleibt "Schulentwicklung" noch immer in erster Linie ein Feld für Experten, die von außerhalb der Schule kommen und noch zu selten wird von den betroffenen Lehrerinnen und SchülerInnen reflektiert, daß nur sie ihre Schule wirklich entwickeln können. "Experten" können in diesem Prozess allerdings wichtige Ratschläge zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für Entwicklung beisteuern.

2.2. Entwicklung:

Der hier verwendete Begriff "Entwicklung" wurde aus der Ökosystemtheorie entlehnt. Ich habe zu Beginn betont, daß es sich beim Unternehmen Schule um ein hochkomplexes lebendiges System handelt; der Vergleich mit einem Ökosystem erscheint daher zumindest beim Entwicklungsbegriff zulässig. Die meisten Hochkulturen der menschlichen Geschichte sind in Regionen mit angereicher-ten Ökosystemen entstanden, deren Ressourcen (erneuerbare Quellen) an Stoffen, Energie und Infor-mation sich ständig durch natürliche Zufüsse wieder erneuern. Dies führt zum Begriff der Region, der systemtheoretisch der "natürdumlichen Organisationseinheit" entspricht, die in sich in ihrer ökologi-schen Ausstattung ähnlich entwickelt. Jede Organisationseinheit hat ihren typischen Satz von Stoff-

Energie- und Informationsgehalt; danach richtet sich der Charakter der Entwicklung. Dieses Muster hat der wirtschaftende Mensch seit Jahrhunderten irreversibel verändert. Er hat insbesondere Energie- und Informationszufuhren in Naturdüme bzw. Regionen "eingepflanzt". Das dominierende anthropogene Ökosystem ist die Großstadt, die als solche einer zentralen Organisation entspricht. Zentrale Städte und zentrale Organisationen entwickeln sich nicht, sie wachsen. Es kann in diesem Sinn klar unterschieden werden zwischen "Wachstum" einerseits und "Entwicklung" andererseits; Wachstum ist immer quantitative Vergößerung im physischen Maßstab, Entwicklung ist qualitative Verbesserung und Entfaltung von Potentialen. Während "Entwicklung" sich also grundsätzlich auf die Bestandsgröße der Produktionspotentiale bezieht, spricht man vom "Wachstum" bezüglich der Vermehrung von Produktionsergebnissen. Auf das Beispiel Schule angewendet, würde das zum Beispiel heißen: Eine Vermehrung des Unterrichtsstoffes oder der Schüleranzahl bedeutet gleichzeitig mehr Unterrichtszeit bzw. mehr Lehrerinnen. Es handelt sich dabei um eine quantitative Vergößerung, um "Wachstum" der Schule. Bei der gleichzeitig notwendigen qualitativen Verbesserung, also der "Schulentwicklung" geht es um die Entfaltung all derjenigen Möglichkeiten, die die verschiedenen Funktionen, die eine Schule erfüllen muß, aufrechterhält. Solche Möglichkeiten können nur durch einen Prozeß der Selbstreflexion von Lehrerinnen und SchülerInnen gefunden werden; durch die Bewußtmachung der verschiedenen Ideen, Bedürfnisse und Interessen, bzw. der Möglichkeiten zu deren Vermittlung.

Ein Hinweis scheint mir für das Verständnis dieser Arbeit noch wichtig zu sein: Jede Untersuchung, und mag sie noch so klein sein, bedeutet einen Eingriff in ein bestehendes System und damit bereits eine Systemveränderung. Aus diesem Grund versuchte ich von Anfang an keine bloße Beobachtung zu dokumentieren, sondern diese Forschungsarbeit als ein Produkt meiner Zusammenarbeit mit SchülerInnen und LehrerInnen der BHAK / BHAS Retz sowie außerschulischen Bezugspersonen aus der Region "Retzer Land" wachsen zu lassen.

3. Bild und Phasen der Forschungsarbeit:

Die Vorgangsweise in diesem Projekt soll sich an folgendem **Bild von Forschung** orientieren:
 Das in vielen Bereichen noch immer geltende Modell einer sogenannten "technischen" Rationalität, welches auf einer absoluten Trennung von Theorie und Praxis beruht, ist besonders (aber nicht nur) in den Sozialwissenschaften überholt. Das hat viel mit der vorher zitierten Hierarchiekrise zu tun. Ein hierarchisches System kann sich nur herausbilden, bzw. halten, wenn es unter anderem sehr starke und eindeutige Entscheidungsregeln dafür vorgibt, was innerhalb des Systems wahr oder falsch ist. Die klassische Analyse der neuzeitlichen Wissenschaft hat sich auf dieser Basis besonders leicht entwickelt und war eines der wichtigsten Hilfsmittel für den immensen Fortschritt in Technik, Wirtschaft und Gesellschaft. Heute in einer Zeit der ökonomischen und ökologischen Krise ist von diesem Fortschrittsglauben nicht mehr viel übriggeblieben. Soll Forschung ein System, dem sie natürlich auch selbst angehört, untersuchen, so können auch die Regeln dafür nicht mehr nur von außen kommen; das System - in diesem Fall das System Schule - muß sozusagen von seinen Angehörigen neu erfunden werden. Die Wissenschaft kann hierbei nur eine behutsame Beraterrolle spielen. Sie sollte zwischen einzelnen Entscheidungssträgern bzw. -ebenen vermitteln. Forschen bedeutet in diesem Sinn ein gemeinsames Wahrnehmen derjenigen Prozesse, die im System ablaufen und ein Lernen durch Analyse nicht mehr außenstehender sondern der eigenen Aktionen. Daher soll zwischen den in diesem Projekt beteiligten Personen keine Trennung zwischen "Forschern" und "Beforschten" erzeugt werden. Menschliches Denken ist auch durch viele Wert- und Interessenskonflikte geprägt, durch Gefühl, Normen und Denkgewohnheiten, deren "**Wahrnehmung**" das erste Ziel dieser Arbeit sein soll. Dar-

aus ergeben sich zwar noch keine Problemlösungen, sondern erst die entscheidenden Fragestellungen. Mögliche Antworten sollen anschließend alle Beteiligten in einem gemeinsamen "Aktionstorschungsprozess" zusammen erarbeiten. Am Ende sollen modellhafte Rückschlüsse einige Ideen zur allgemeinen Entwicklung und Stellung von Schulen beitragen.

Forschung, die sich mit komplexen Problemstellungen zwischen Menschen beschäftigt, ist immer in hohem Maße "qualitative Forschung". Bei einer qualitativen Behandlung einer komplexen Fragestellung ist eine rein auf die Theorie beschrankte Vorgangsweise nicht sinnvoll. Ein komplexes Problem zeichnet sich ja gerade dadurch aus, daß es jede Fachtheorie durchbricht. Die Bewertung des Problems steht am Anfang. Anschließend wird schrittweise ein offenes Modell errichtet und mit der Realität verglichen. Die kausale Herleitung der Detailprobleme wird durch die Erforschung der Wahrnehmbarkeit des Gesamtproblems wirkungsvoll ergänzt. Die Ergebnisse der Arbeit sind dadurch auch für Nichtwissenschaftler überprüfbar und stellen auf diese Art und Weise eine gute Handlungsgrundlage für Planungen dar, bei denen die "Experten" nicht die Wissenschaftler allein, sondern besonders die Betroffenen sind.

Aus diesem Bild von Forschung ergeben sich folgende Arbeitsphasen:

1. Die Wahrnehmung der subjektiven Ziele und Bedürfnisse von Lehrern und Schülern, die eine wichtige Kommunikationsbasis im System Schule darstellen. Die Datenbasis für dieses Vorhaben bildete ein Fragebogen, der Lehrern und Schülern vorgelegt wurde.

2. Die Bewusstmachung dieser subjektiven Werten, denn erst als Werte kommen Wahrnehmungen an die Oberfläche des Bewußtseins: Jeder Lehrer geht in seiner Arbeit von einem unangesehenen "Wissen-in-der-Handlung" aus. Eine in dieser Phase angeregte Analyse der Problemwahrnehmung führt zu einer gemeinsamen "Reflexion-in-der-Handlung". Ein solcher Vergleich von Wahrnehmungen soll dann einen gemeinsamen Forschungsprozess in Gang setzen, der auch die Beziehung zu den übrigen mit der Schule beschäftigten Personengruppen (Schülerinnen, Eltern, Umfeld) zum Ziel hat. Als relevant für die Schule hat sich dabei vor allem die Aktionsforschung ("Aktion research") erwiesen.

3. Ein Aktionsforschungsprozess der beteiligten Lehrer- und Schülerinnen, der auf der Basis der in Phase 1 und 2 bewußt gewordenen Wahrnehmungen Entwicklungsprozesse in der Schule beschreiben soll. Dabei werden qualitative Forschungsmethoden verwendet, wie zum Beispiel die Durchführung von Interviews und Befragungen, die Erstellung von Forschungsstagebüchern und andere mehr, die am Schluß zusammengefaßt die anfangs erwdähnte Übersicht der einzelnen Entwicklungsprozesse zeigen sollen.

4. Die Ergänzung und Ausweitung des initiierten Prozesses durch Interviews mit weiteren an der Schulentwicklung beteiligten Personen.

5. Die Erstellung eines offenen Modells der von den Beteiligten erfaßten Entwicklungsprozesse an der BHAK / BHAS Retz. Dieses auf möglichst breiter Basis diskutierte Modell soll die Grundlage für mögliche Anwendungen der Arbeit an der konkreten Schule darstellen.

6. Rückschlüsse auf die Entwicklung der Region, sowie auf die Entwicklung des Gesamtsystems Schule.

B. Empirische Arbeiten

4. Erhebung der subjektiven Wahrnehmungen von Lehrerinnen (von "Wissen-in-der-Handlung"):

Die Erfüllung bzw. Nichterfüllung persönlicher Ziele und Bedürfnisse stellt eine wichtige Grundlage für die Entwicklung dar. Deshalb standen diese im Mittelpunkt einer für die Weiterarbeit wichtigen Erhebung. Die Datenbasis für diese erste empirische Arbeitsphase bildete ein Fragebogen, der am 15. 2. 1994 von 12 zur Mitarbeit bereiten Lehrerinnen der Schule ausgefüllt wurde. Ursprünglich sollten auch SchülerInnen an dieser Befragung teilnehmen, doch klappte die Kommunikation mit dem in der Vorbereitung anwesenden Schülervertreter nicht und so wurde es versäumt, den Fragebogen auch an die SchülerInnen auszu geben. Daher geben diese Daten nur einen ersten Eindruck derjenigen Einflüsse und Wechselwirkungen wieder, die aus der Sicht der befragten Lehrerinnen für die Entwicklung ihrer Schule wichtig sind.

Die 5 Fragen lauten:

1. Welche persönlichen Ziele und Bedürfnisse bezüglich Ihrer Arbeit an der Schule sind Ihnen wichtig?
2. Geben Sie aus Ihrer Sicht erwartete Ziele und Bedürfnisse Ihrer SchülerInnen an.
3. Welche Erwartungen stellen die Eltern Ihrer SchülerInnen aus Ihrer Sicht an die Schule?
4. Welche Vorgaben stellt die Schulbehörde an Ihre Schule?
5. Welche Vorgaben werden von Wirtschaft und Politik aus der Region an Ihre Schule bzw. Ihren Unterricht gestellt?

Auswertung:

Ich habe die einzelnen Antworten zu Kategorien zusammengefaßt, wobei die Anzahl der Nennungen von oben nach unten abnimmt.

1. Persönliche Ziele und Bedürfnisse von Lehrerinnen:

Verbesserung des Schullimae, Finden von gemeinsamen Wertvorstellungen, Teamarbeit und Kontakte mit Kollegen, Zusammenarbeit mit Eltern, Verbesserung der Infrastruktur des Gebäudes, optimale Rahmenbedingungen, Freiheiten bei der Arbeit, weniger Streß, Freiraume, Arbeitsklima,

= OPTIMALE RAHMENBEDINGUNGEN (7 Nennungen)

Persönliches Wohlbefinden u. Weiterentwicklung, auch geistig dranbleiben, Selbstverwirklichung,

= SELBSTVERWIRKLICHUNG (6 Nennungen)

Hilfestellung für die Schüler (beim Lernen, für das Klassenklima), Schülern ein Gefühl geben,

"Schüler sollen mit meiner Hilfe..."

Vermittlung von lebensnotwendigem Wissen, Änderung der Schüler, Allgemeinbildung

vermitteln, Kreativität fördern (aber fast nicht möglich),

Ausprobieren und Anwenden neuer päd. Methoden, interessante Unterrichtsgestaltung,

fachliche Qualifikation,

= LEHRER ALS HELFER (6 Nennungen)

2. Erwartete Ziele und Bedürfnisse von Schülerinnen:

Kontakte mit jungen Menschen, Teamarbeit und Kontakt zu Schülern.
Arbeitsplatz in der Nähe mit rel. gutem Verdienst, Anerkennung in der Gesellschaft,
= **KOMMUNIKATION, ANERKENNUNG** (4 Nennungen)

Berufsausbildung, Vorbereitung auf das Berufsleben, Lernen fürs Leben,
positiver Matura-Abschluss, gute Noten, gute Berufsaussichten,
= **BERUFSAUSBEREITUNG** (9 Nennungen)

wenig Streß, Wohlbefinden, mehr Freizeit, wenig Aufwand, keine Überforderung,
angenehmes Arbeitsklima, keine Unterforderung, das Leben genießen,
= **ANGENEHMES LEBEN** (8 Nennungen)

Freundschaft, soziale Bedürfnisse, lustvolle Zusammenarbeit,
Humaner Unterricht, als "Person" ernstgenommen werden, Persönlichkeitsbildung,
gerechte Beurteilung,
= **SOZIALE BEDÜRFNISSE** (6 Nennungen)

interessanter, abwechslungsreicher Unterricht, Methodenvielfalt, aktuelle Unterrichtsthemen,
Neues erfahren, Berücksichtigung von Interessen, Fähigkeiten, Neigungen,
= **INTERESSE** (4 Nennungen)

Einbeziehung in Unterrichtsgestaltung u. Jahresplanung
= **SELBSTÄNDIGKEIT** (1 Nennung)

3. Erwartungen von Eltern:

Berufsausbildung, Berufschancen, fester Job, positiver Abschluss, Kinder sollen es besser haben,
Quantität des Lernens, geringe finanzielle Belastung,
= **BERUFSAUSBEREITUNG** (11 Nennungen)

Erziehungsmaßnahmen, Lehrer als Autoritätspersonen, verändertes Kindergarten, Beseitigung
von Erziehungsdefiziten, Kinder in guten Händen, Erziehung zur Demokratie,
= **ERZIEHUNGSMASSNAHMEN** (8 Nennungen)

Berücksichtigung der persönlichen und individuellen Besonderheiten,
Zusammenarbeit mit Lehrern, gutes Schulklima,
= **PERSÖNLICHKEITSBILDUNG** (3 Nennungen)

4. Vorgaben der Schulbehörde:

Lehrplan, Hindernisse, zu viele, völlig unnötig, ersatzlos streichen,
Erlasse, Vorschriften, (Pseudo-)Schulautonomie,
SCHUG, SCHOG, Wochenstundenzahl, Klassenschnitzzahl,
= **GESETZE UND VORSCHRIFTEN** (11 Nennungen)

reibungsloser Ablauf des Schulgeschehens; Schulordnung, optimale Nutzung der Unterrichtszeit, Schüler fordern, = **OPTIMIERUNG DER LEHRSTOFFVERMITTLUNG** (3 Nennungen)

Inspektion, Einschichtnahme in die Tätigkeiten von Lehrerinnen und Schule, = "**DREINREDEN**" (1 Nennung)

5. Vorgaben aus der Region:

Veränderung der Abwanderung durch gute Ausbildung, wirtschaftliche Vorteile, Beitrag zur Grenzöffnung, Dialog Schule - Umfeld, Ausbildung von Fachkräften, Schaffung neuer Arbeitsplätze, Innovationen, = **AUSBILDUNG FÜR DIE WIRTSCHAFT** (9 Nennungen)

(Partei)politische Zuordnung, nicht konträr sein, Anpassung an die Norm, passendes Image, Ordnung als Maßstab für Qualität, nicht am informellen Wertekodex rühren, = **ANPASSUNG AN (KONSERVATIVE) NORMEN** (6 Nennungen)

Zusammenfassung:

Bei Berücksichtigung dieser Codierung ergibt sich folgendes Bild der Schule (aus Sicht der befragten Lehrerinnen):

Ziele und Bedürfnisse der Lehrerinnen: Die Herstellung von optimalen Rahmenbedingungen für den Unterricht, also für den Berufsaltag, wurde am häufigsten als Bedürfnis genannt. Selbstverwirklichung, die man erreicht, indem man den Schülerinnen hilft, sie ändert und zum Glück hinführt, folgen als Nächstes. Die sozialen Seiten des Lehrberufs, wie soziale Anerkennung und den vielen Kontakten mit jungen Menschen, folgen erst als vierte Kategorie.

Wahrgenommene Ziele und Bedürfnisse von SchülerInnen: Berufsvorbereitung, verbunden mit einem möglichst angenehmen Schulalltag. Das Interesse und die Bereitschaft zur Mitarbeit werden von den Lehrerinnen nicht oft erwartet.

Wahrgenommene Erwartungen von Eltern: Als besonders wichtig schätzen die Lehrerinnen hier wie der die Vorbereitung für einen späteren guten Beruf der Kinder ein. Zusätzlich werden auch autoritative Erziehungsmaßnahmen als Erwartung angegeben, während die Erwartung der Eltern für die Berücksichtigung der Persönlichkeitsbildung in der Schule nur selten erwähnt wird.

Vorgaben der Schulbehörde: Überwiegend werden hier die verschiedenen Vorschritten erwähnt, zum Teil mit negativen Bewertungen (*Hindernisse, zu viele, völlig unnötig, ersatzlos streichen*). Am Rand werden noch als weitere Ziele der Schulbehörde die Optimierung des Unterrichts, sowie Kontrolle über Lehrerinnen und Schule angeführt.

Vorgaben aus der Region: Hier sind die Annahmen ähnlich wie in der Kategorie "Eltern": Erwartet wird die Ausbildung von Fachkräften für die Wirtschaft, sowie die Anpassung der Jugendlichen an bestehende (konservative) Normen.

Folgerungen:

Es bestätigt sich hier für mich das schon oft beschriebene Bild von Lehrerinnen als "Einzelkämpfer", die - behindert durch allzu viele Erwartungen und Vorgaben von Schülerinnen, Eltern, Behörde und Umfeld - ihre Pflicht als Helfer ("Helfersyndrom") erfüllen. Möglichkeiten für eine bessere Zusammenarbeit zwischen den angegebenen Personengruppen scheinen nicht allzustark in Erwägung gezogen zu werden. Dieses Bild überrascht nicht sehr, wird es uns Lehrerinnen doch bereits in der Ausbildung vermittelt und durch den Schultag, in dem Einzelleistungen von Schüler- und Lehrerinnen im Vordergrund stehen, noch verstärkt. Auch der hierarchische Aufbau der Schulstruktur trägt kaum Gedanken an gleichberechtigte Zusammenarbeit von Person zu Person zu. Trotzdem oder vielleicht gerade deshalb ist Sensibilität für dieses Manko vorhanden (siehe "optimale Rahmenbedingungen").

5. Die Selbstreflexion der erhobenen Wahrnehmungen (Wertanalyse):

Als nächste Phase des zu Beginn beschriebenen Forschungsprozesses aller an diesem Projekt Beteiligten soll nun eine Reflexion der erhobenen subjektiven Wahrnehmungen die Grundlage für gemeinsame Forschungsarbeit bilden. Wahrnehmungen bilden eine wichtige Grundlage menschlichen Denkens. Sie sind besonders als Grundlage für intuitive Bewertungen von Bedeutung. Jeder Beteiligte am "System Schule" benutzt als Grundlage für sein Denken und Handeln ein intuitives Systemmodell. Um dieses Modell den Teilnehmern selbst bewußt zu machen, führte ich die im Fragebogen genannten Wahrnehmungen zu Systemelementen zusammen und bat die Teilnehmer, die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Systemelementen nach ihrer Intensität zu bewerten. Es zeigte sich nun auch Schülerinnen an der Mitarbeit interessiert, sodas das folgende Modell aus den Bewertungen von 26 Teilnehmerinnen (11 Lehrerinnen, 15 Schülerinnen) zusammengesetzt ist (Durchführung am 1. 3. 1994). Als methodische Grundlage verwendete ich den sogenannten "Papiercomputer" von F. VESTER (zur genaueren Beschreibung siehe F: VESTER, 1983, G. OSSIMITZ, 1990 und A. KERN, 1991). Es handelt sich dabei um eine einfache Kreuztabelle, in die man die Wirkungen jedes einzelnen Systemelements auf alle anderen Systemelemente einträgt. Dazu verwendete ich (wie Vester) eine Skala von 0 (keine Beeinflussung) bis 3 (starke Beeinflussung). Ob der Einfluß direkt oder indirekt, positiv oder negativ bewertet wird, spielt dabei keine Rolle. Die Tabelle hat folgenden Aufbau:

Auswertung:

Die Auswertung beruht auf folgenden Grundlagen:

"Nachdem alle Elemente der Matrix (mit Ausnahme der Hauptdiagonale) mit Wertungen belegt worden sind, kann man für alle Zeilen und alle Spalten die Zeilensumme (Aktivsumme AS), bzw. Spaltensumme (Passivsumme PS) bilden.

Ein Element mit großer Aktivsumme ist eines, das auf andere starken Einfluss ausübt. Eine Veränderung dieses Elements wird sich auch stark auf andere Elemente auswirken. Ein Element mit kleiner Aktivsumme hingegen übt auf andere Elemente nur wenig Einfluss aus. Daher ist zu erwarten, daß sich eine Veränderung dieses Elements auch nur eher wenig auf die übrigen Systemelemente auswirkt.

Analog ist ein Systemelement mit großer Passivsumme eines, auf das von anderen Elementen starker Einfluss ausgeübt wird. Ein Element mit kleiner Passivsumme wird hingegen von anderen Elementen eher wenig beeinflusst.

Anschließend berechnet man das Produkt und den Quotienten aus Aktivsumme und Passivsumme und kann mit Hilfe dieser Kennzahlen vier spezielle Typen von Elementen ermitteln:

a) Aktives Element: Quotient Q sehr groß. Dieser Fall wird erreicht, wenn die Aktivsumme AS groß, die Passivsumme PS sehr klein ist. In diesem Fall ist der Quotient $Q = AS/PS$ (in der letzten Spalte eingetragen) groß. Dieses Element beeinflusst andere stark, wird aber selbst wenig beeinflusst.

b) Passives Element: Quotient Q sehr klein. Hier ist die Aktivsumme klein, die Passivsumme groß. Der Einfluß auf den Knoten ist im Vergleich zu seiner Einflubnahme auf andere Knoten gering. Es wird also von diesem Knoten wenig Wirkung ausgehen, er wird allerdings sehr stark zu beeinflussen sein.

c) Kritisches Element: Produkt P sehr groß. Dazu müssen die Aktivsumme AS und die Passivsumme PS groß sein. Aus diesem Grund ist das Produkt $P = AS \cdot PS$ (in der letzten Zeile eingetragen) groß. Ein kritisches Element beeinflusst andere Elemente stark, wird aber selber auch stark beeinflusst.

d) Träges Element: Produkt P sehr klein. Die Aktivsumme AS und die Passivsumme PS sind klein. Es wird damit von diesem Knoten aus weder eine starke Einflubnahme auf andere Knoten, noch eine Beeinflussung durch andere Knoten zu erwarten sein. Die Einflubnahme eines solchen Elements auf das Gesamtsystem wird damit insgesamt gering sein." (G.OSSIMITZ, 1990, S.70-72)

Ich erhob zusätzlich die gesamte Reihung der einzelnen Elemente bezüglich des aktiven, bzw. kritischen Elements bei jedem Teilnehmer, verglich die Ergebnisse miteinander und schlug auf dieser Grundlage die Bildung von Gruppen für eine gemeinsame Weiterarbeit vor. (Die genaue Auswertung wird als Anhang diesem Bericht beigegeben.)

Sie ergab drei relativ einheitliche Themenstellungen (auf der Basis von Übereinstimmungen bezüg-

lich des kritischen und aktiven Elements) als Grundlage für die folgende Weiterarbeit in drei Forschungsgruppen. Da nicht alle Teilnehmerinnen Zeit und Mühe für diese Form der Weiterarbeit auf sich nehmen konnten oder wollten, reduzierte sich das Teilnehmerfeld für den folgenden Aktionsforschungsprozess auf 9 Lehrerinnen und 9 SchülerInnen:

1. Gruppe **Unterrichtsgestaltung** (5 Lehrerinnen, 1 Schülerin).
2. Gruppe **Arbeitsklima** (3 Lehrerinnen, 3 SchülerInnen).
3. Gruppe **Schülerinteressen** (1 Lehrerin, 5 SchülerInnen).

Die Bewertungen erfolgten zwar zahlenmäßig, aber das Ergebnis läßt trotzdem ausschließlich qualitative Aussagen zu. Denn die Zuordnung der Wirkungsintensitäten auf einer Skala von 0 bis 3 fußt auf rein qualitativen Einschätzungen. Genau diese Eigenschaft macht jedoch das Ergebnis für die Einschätzung von Entwicklungsprozessen so wertvoll, da Entwicklung ja laut der zu Beginn angegebenen Definition genau die qualitative Entfaltung von Handlungsmöglichkeiten bedeutet.

Aus diesem Grund geht diese Methode weiter als das Vester'sche Vorbild, das sich nur als eine erste grobe Annäherung für eine Systemabschätzung außenstehender Experten versteht. Denn in unserem Fall stehen die Experten, die das System bewerten, nicht außerhalb des Systems, sondern sind die Akteure selbst, die anschließend dieses Bild von Schule durch verschiedene Aktionsforschungsmethoden mit der Realität vergleichen. Die Differenz zwischen Bild und Realität wird schließlich in ein Modell umgesetzt, das mögliche Handlungen für die Entwicklung der Schule vorschlägt.

6. Gruppenarbeiten der forschenden Lehrer- und Schülerinnen

Als nächster Schritt (am Beginn auch als Arbeitsphase 3 des Projektes bezeichnet) sollten nun von den TeilnehmerInnen die Zusammenhänge innerhalb und zwischen den herausgearbeiteten Problemfeldern selbstständig erforscht werden. Zu diesem Zweck führte ich in einer dreistündigen Arbeitssitzung am 15. 3. 1994 in die Arbeitsmethoden der Aktionsforschung ein:

1. Stunde: Bericht über die bisherige Arbeit:

- a) Überprüfung der Grundbegriffe: - Entwicklung von Einzelpersonen,
- Bisherige Arbeitsschritte.

- b) Situationsbeschreibung aus meiner Sicht

- c) Wahrnehmungsanalyse: - Fragebögen,

- Papercomputer,

- Ergebnisse: Vorstellung der Arbeitsgruppen.

2. Stunde: Vorstellung der Aktionsforschung:

- a) Was ist Aktionsforschung

- b) Vorgangsweise: Wahrnehmungsanalyse war "Einstieg", nun kommt "Klären der Situation":

- c) Methoden: Analysegespräch, Forschungstagebuch führen.

3. Stunde: Beginn der Gruppenarbeit:

- a) Klären der einzelnen Arbeitsthemen, bzw. Einzelfragen (= kritisches Element).

- b) Vorstellen eines Analysegesprächs: Ein Kollege erzählt von seinen Vorstellungen, bzw.

- c) Eigentliches Beginn der Gruppenarbeiten: Situationsgespräche, Klärung der Arbeitsaufgaben,

sowie der organisatorischen Rahmenbedingungen.

In den folgenden Wochen (zwischen dem 15. 3. und dem 26. 4. 1994) trafen sich die Arbeitsgruppen in unregelmäßigen Abständen. Es erwies sich dabei, daß die eigentliche Arbeit wiederum fast nur von Einzelnen geleistet wurde; die Anleitung zu echter Teamarbeit wurde viel mehr Zeit und Ressourcen in Anspruch nehmen, als für dieses Projekt vorhanden war. Trotzdem lieferten die Beobachtungen, Befragungen und Selbstreflexionen der Teilnehmerinnen wichtige Daten, die noch durch von mir am 23. / 24. / 25. / 26. 4. 1994 durchgeführte Interviews mit Schülerinnen, Lehrerinnen und einigen außerschulischen Bezugspersonen ergänzt wurden. Die folgenden Ergebnisse stellen eine Auswahl bzw. Zusammenfassung dieser Arbeitsphase dar. Genauere Unterlagen können im Anhang nachgelesen werden.

6.1. Unterrichtsgestaltung:

Ich erhalte von einer Kollegin dieser Arbeitsgruppe eine sehr persönliche Reflexion, die besonders eine typische Spannung des Lehrberufes zeigt: Das Spannungsverhältnis des Lehrers zwischen seiner Aufgabe als Erzieher, der Normen vermitteln sollte, und als Bildungsvermittler, der dem Schüler den Freiraum und das Selbstvertrauen für Bildung ermöglichen will. Sozusagen implizit mitgeliefert mit diesem Erfahrungsbericht wird der persönliche Vorschlag der Kollegin zur Verwirklichung beider anzustrebender Aufgaben:

Die Gestaltung des Fachunterrichts sollte von zwei Elementen gleich stark bestimmt werden: Von der Methode der Wissensvermittlung des Lehrers genauso stark wie von der Individualität, der Kreativität und dem Engagement der Schülerinnen.

Doch kommt auch deutlich zum Ausdruck, daß es nicht reicht, wenn Lehrerinnen agieren und Schülerinnen reagieren. Als wichtigste Ressource für die Unterrichtsgestaltung wird letztlich **"Mitbestimmung, Teamarbeit und Kommunikation"** erkannt.

6.2. Arbeitsklima:

Die Berichte dieser Arbeitsgruppe waren von zwei Aktivitäten geprägt: Eine Umfrage einer Schülerin in ihrer eigenen Klasse hatte ihren Kolleginnen und der Arbeitsgruppe die Faktoren, die das Arbeitsklima beeinflussen, bewußter gemacht. Die anderen Gruppenmitglieder (Schülerinnen und Lehrerinnen) hatten ihre Beobachtungen notiert und schließlich wurden in einer gemeinsamen Sitzung eine Liste verschiedener Faktoren, die das Arbeitsklima in einer Klasse beeinflussen können, erstellt.

Die Ergebnisse dieser Arbeitsgruppe (Bericht im Anhang) scheint mir aus zwei Gründen wichtig zu sein:

- Es macht deutlich, daß auch Schülerinnen sich über ein gutes Arbeitsklima den Kopf zerbrechen, bzw. die Problematik in diesem Bereich ähnlich einschätzen wie die Lehrerinnen.

- Wenn das stimmt, warum sollte man dann den Schülerinnen nicht auch mehr Verantwortung und Mitbestimmungsrechte in diesem Bereich einräumen. Man kann zwar keine Personen ändern, aber wie es die Arbeitsgruppe ausdrückt: **"Einzelne Schülerinnen, die innerhalb einer Gruppe eine starke Position haben, können das Arbeitsklima maßgeblich beeinflussen"**. Es könnte daher auch hier eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen vorgesehen werden, bzw. eine gemischte Lehrer-Schüler-Gruppe die beiderseitige Einstellung und damit die Kommunikation gezielt verbessern helfen.

6.3. Schülerinteressen:

Dieser Problematik näherte sich die Arbeitsgruppe von zwei Seiten an: Während sich eine Umfrage unter Schülerinnen mit den Schülerinteressen bezüglich Unterrichtsgestaltung und Schulkonzeption auseinandersetzt, beschäftigte sich eine weitere Umfrage zusätzlich mit den Interessenkonflikten zwischen den österreichischen Schülerinnen und den tschechischen Schülerinnen des Schulversuchs "Bikulturelle Klassen".

Dabei kam die Gruppe zu folgenden Ergebnissen:

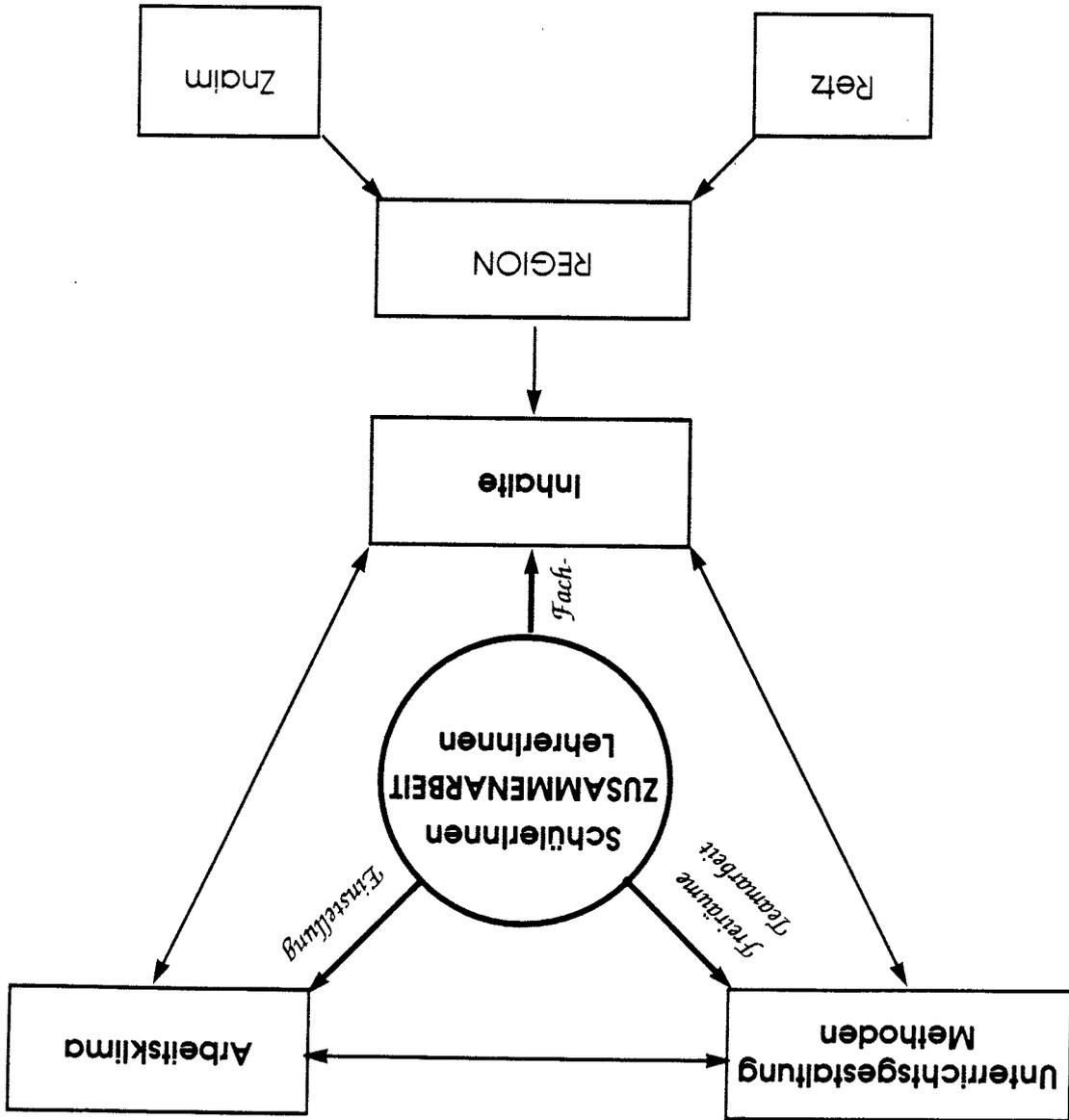
Das größte Manko besonders für die österreichischen Schülerinnen scheint in der zu geringen Bedeutung kreativer und künstlerischer Inhalte zu bestehen; und zwar sowohl was die Fächer betrifft als auch in der Art der Vermittlung: **Kreativität und Praxisnähe** werden vehement gefordert. Auch hier wird die Mitbestimmung sowohl bei der Unterrichtsgestaltung als auch bei der Organisation für möglich gehalten. Allerdings würde dabei eine neue Struktur der Mitbestimmung das Klima bei Schülerinnen und Lehrerinnen nachhaltiger verändern als eine dauernde freiwillige Überbelastung.

Ein anderes interessantes Detail bilden die Interessenskonflikte zwischen den österreichischen und den tschechischen Schülerinnen des Schulversuchs "Bikulturelles Lernen". Während österreichischen Schülerinnen vor allem die **Allgemeinbildung** wichtig zu sein scheint, geht es den Tschechen viel mehr um die **kaufmännische Ausbildung**. Wie einige Interviews mit außerschulischen Bezugspersonen zeigen, liegen die Hauptgründe für diese unterschiedlichen Bildungsziele in der ganz unterschiedlichen Wirtschaftsstruktur des Weinviertels und der Region um Ználm. Hier wäre eine weitreichendere Zusammenarbeit nicht nur der Schulen sondern der beiden grenznahen Regionen besonders wichtig.

C. Entwicklungsmodelle

7. Ein Entwicklungsmodell für die BHAK / BHS Reiz:

Die gedüberten Ideen zeigen wichtige Differenzen zwischen den reflektierten Wahrnehmungen und der Realität des Schullaftags und sollen daher nun in ein Entwicklungsmodell umgesetzt werden, das auch als Grundlage für gemeinsame Organisationsentwicklung dienen kann:



In diesem Modell ist die **Zusammenarbeit** das zentrale, bestimmende Element. In allen Arbeitsgruppen hat sich ergeben, dass sie schon in vielen Bereichen existiert: in Form von Teamarbeit, bei der Arbeitseinstellung, bei der Bestimmung von Projekthaltungen; überall funktioniert der Unterricht besser, wenn alle Beteiligten mithelfen. Und trotzdem scheint die Bereitschaft zur Zusammenarbeit auf einer sehr persönlichen Ebene den Beteiligten keine rechte Freude zu machen.

Einige Zitate von Lehrerinnen der Arbeitsgruppen (Tonbandprotokoll vom 26. 4. 1994) mögen dies verdeutlichen:

"Wir Lehrerinnen können viel bewegen, wenn wir wollen, es gibt schon Rahmenbedingungen, die drückend sind, aber erstens kann man sie nicht so schnell ändern, und zweitens muß man es (dann) tun, wenn man überzeugt ist, daß man dann gute Arbeit leistet. ... Die Schule kann sich verändern, die Freiheit des Lehrers / der Lehrerin ist groß genug, um Veränderungen zuzulassen."

"Mein Ziel ist es zwar, Schülerinteressen in den Unterricht einzubeziehen. Jedoch sind diese selbst in einer einzigen Klasse so verschieden, daß immer jemand unzufrieden ist oder, es sind keine Interessen vorhanden. Bis jetzt bin ich ohnehin am besten damit gefahren, daß ich meine eigenen Interessen verwirklicht habe, die sich glücklicherweise gar nicht so selten mit jenen der Schüler decken".

Diese Zitate zeigen - bei allem Engagement - auch sehr viel Resignation und deuten eher auf die Bereitschaft hin, als Einzelperson weiterzukämpfen. Das Selbstvertrauen für einen gemeinsamen Entwicklungszusammenhang scheint dagegen eher nicht vorhanden.

Neue Möglichkeiten für Zusammenarbeit zu entwickeln, scheint allerdings auch ein Anreiz zu sein. Eine Lehrerin formulierte ihren Grund zum Mitmachen an unserem Aktionsforschungsprozess so:

"Ein Bekannter hat zu mir gesagt, 'Ihr Lehrer seid immer solche Einzelkämpfer.' Deshalb will ich zumindestens einmal gemeinsam über unsere Erfahrungen reden."

Daß das Reden allein nicht unbedingt Lösungen bringen muß, hat sich im Lauf der vielen Projektorbeit an dieser Schule auch schon oft gezeigt. Vor allem sind es immer wieder ähnliche Organisationsprobleme, die die einzelnen Vorhaben und Projekte behindern. Um Lösungsmöglichkeiten zu finden, werden immer wieder Termine ausgemacht, bei denen über die Probleme gesprochen wird. Statt das Problem an der Wurzel zu packen, wird es dann oft zum nächsten Termin weitergeschoben. Die auf meine Frage hin von den Mitgliedern unserer Arbeitsgruppen am vorrangigsten eingeschätzten Probleme (Tonbandprotokoll vom 26. 4. 1994) sind:

- Fehlende Strukturen für Zusammenarbeit ("Einzelkämpfertum"), daraus resultierende Arbeitsüberlastung einzelner Kolleginnen und ein ständiges Verschieben anstatt Lösen von Problemen.

- Die fehlenden Rückmeldungen über die Qualität der geleisteten Arbeit, und zwar kommen sie weder von den Schülerinnen ("erst beim fünfjährigen Maturatreffen"), noch von Lehrerinnen, noch vom Direktor.

- Die Schule tut sehr viel für die Entwicklung der Region, das Innenleben der Schule bleibt dagegen liegen, scheint auch niemanden zu interessieren.

Die Schule gemeinsam mit Kolleginnen und Schülerinnen zu verändern, das ist vor allem auch ein gemeinsamer Entwicklungsprozess. Daß die grundsätzliche Bereitschaft zur Mitarbeit an der Entwicklung der Schule auch von Schülersseite her größer ist, als die Lehrer meistens annehmen, ist eines der sehr wichtigen Ergebnisse dieses Aktionsforschungsprozesses. Die Bereitschaft allein kann nur auf Dauer keinen Erfolg bringen, wenn keine Strukturen für eine solche Mitarbeit geschaffen werden. Paul Watzlawick hat einmal über ein Unternehmen berichtet, in dem ein Mitarbeiter in einer bestimmten

Funktion immer nur Verantwortung übernehmen mußte, aber keinerlei Autorität zugesprochen bekam. Auch andere Mitarbeiter in dieser Position scheiterten immer wieder. Mir drängt sich hier eine Ähnlichkeit zum "Unternehmen Schule" auf: Es ist zwar bei den einzelnen Kolleginnen und Schülern immer wieder bewundernswerte Bereitschaft für Mitarbeit und Verantwortungsübernahme vorhanden, doch Autorität wird den mitarbeitenden Schüler- und Lehrerkolleginnen vom System keine Zugewilligt. Daher kostet Mitarbeit und Verantwortungsübernahme in vielen Projekten auch so viel Kraft und Mitarbeit fehlt dann auch dort, wo sie die traditionelle Schulhierarchie haben will.

In diese Richtung zielt auch ein Vorschlag von Josef Aff, der ein "**mittleres Management**" für Lehrerinnen schaffen will, die sich besonders engagieren. Das heißt vor allem, daß die Managementarbeit, denn um eine solche handelt es sich bei der vorgeschlagenen Zusammenarbeit, auch als Arbeit zählt, wenn sie für Bereiche geleistet wird, die nicht zum angestammten Aufgabebereich bzw. Fach gehören.

Solche möglichen Bereiche wurden von den Arbeitsgruppen vorgeschlagen:

1. Projektgruppe "Fachinhalte": Eine solche dauernd eingerichtete und als Projekt organisierte Einrichtung könnte zu einer stetigen Diskussion von Fachinhalten und damit zu der von Schüler- und Lehrerinnen geduldeten Forderung von Praxisnähe und Allgemeinbildung beitragen.

2. Projektgruppe "Region": Diese Gruppe könnte die von den beiden Regionen noch eher verschiedenen Einflüsse bezüglich möglicher regionsspezifischer Lehrinhalte untersuchen und so zu einer noch besseren Einbindung des Schulversuchs "Bikulturelles Lernen" beitragen.

3. Projektgruppe "Unterrichtsgestaltung": Hier könnte besonders die Teamarbeit zwischen Lehrern und Schülerinnen organisiert und methodisch vertieft werden.

4. Projektgruppe "Arbeitsklima": Dieses Projekt könnte eine Art dauerndes Krisenmanagement darstellen, wenn gewünscht auch verbunden mit Supervisions-Arbeit.

Es ginge jetzt darum, eine derartige Zusammenarbeit auch offiziell, eventuell in der Gruppe "Organisationsentwicklung", zu diskutieren. Weitere Vorschläge für die direkte Umsetzung der geleisteten Forschungsarbeit sollten ebenfalls am besten in diesem Forum diskutiert werden.

8. Schlußfolgerungen für Organisationsentwicklung an Schulen

8.1. Strukturmerkmale von Schulen.

Marina Fischer-Kowalski hat "für den gesellschaftlichen Umgang mit Umwelt und Natur", auf den es in der Schule gerade ankommt, einige Gedanken über die Theorie von Netzwerken veröffentlicht, die mir als Grundlagen für Organisationsentwicklung an Schulen wichtig erscheinen. Fischer - Kowalski unterscheidet eine Abfolge von verschiedenen Netzertypen, die mehr oder weniger hierarchisch organisiert sind. Sie beginnt mit der "pyramidalen" oder hierarchischen Netzstruktur, wobei vier Eigenschaften diesen Typ prägen:

- (1) Die direkte Verbindung zwischen je zwei Punkten ist in ihrer Qualität asymmetrisch.
- (2) Die Verbindungen sind so organisiert, daß zentrale Punkte mit peripheren auf weitaus kürzeren (direkten oder indirekten) Wegstrecken verbunden sind als die peripheren miteinander (z. B. der Dienstweg)
- (3) Diese Struktur kann sich nur herausbilden, wenn es sehr starke und eindeutige Regeln für Ein-schluß/Ausschluß gibt, also Entscheidungsregeln dafür, welche Punkte zu der Struktur dazugehören und welche nicht. . . .

(4) Auf das, was in die Struktur gemäß Ein-schluß-/Ausschlußregeln als eingeschlossen gilt, werden dann bindende Codes angewendet, d. h. dichotome Unterscheidungen in wahr/falsch, rechtmäßig/unrechtmäßig, gut/böse, u. d. m." (M. FISCHER-KOWALSKI, 1991, S. 147 - 149).

Fischer - Kowalski lockert diese vier Strukturmerkmale dann immer weiter auf und kommt so über verschiedene Zwischentypen (liberale Hierarchien, begrenzte Stammeskulturen) zum von ihr so genannten "unbegrenzten Netz", in dem alle vier einschränkenden Strukturmerkmale außer Kraft gesetzt sind und das ein höchst komplexes, unbegrenztes Gebilde darstellt, über welches sich eigentlich wenig sagen läßt, ohne zusätzliche Annahmen zu treffen. Es bedarf sicher keiner zusätzlichen Erklärung mehr, um herauszustreichen, daß unsere Schulen hierarchisch strukturiert sind und daß gerade die zitierten vier Strukturmerkmale überprüft und gezielt gelockert werden müssen, wenn man Schulen öffnen will, sie als Knoten in einem dynamischen Netz von Lebensgemeinschaften sehen will.

8. 2. Über die Symmetrie / Asymmetrie von Lernprozessen:

Strukturmerkmal (1) behandelt die Symmetrie/Asymmetrie von Beziehungen innerhalb eines Netzes. Will man sich die Natur zum Vorbild nehmen, so ist zu beachten, daß in einem natürlichen Ökosystem die meisten Beziehungen asymmetrisch sind, nur gibt es keine über das gesamte System herrschende Autorität, die das Oben und das Unten eindeutig bestimmt. Eine derartige Autorität würde gerade die Dynamik des Netzwerkes "Ökosystem" stören. Dafür gibt es jede Menge natürlicher Autoritäten, die kraft ihrer Fähigkeiten die Richtung der Beziehung bestimmen. Für die Schule kann eine Lockerung dieses Strukturmerkmals in mehreren Stufen verwirklicht werden:

(i) In jedem Unterricht, der die Erfahrungen der Lernenden berücksichtigt, kommen genügend Situationen auf die Lehrenden zu, in denen die Seiten gewechselt sind. Denn jede Erfahrung bildet eine

natürliche Autorität aus, die berücksichtigt gehört. Die Kunst des Lehrens besteht meiner Meinung nach eben im völligen Ernstnehmen jeder gedauerten Vorfahrung des Schülers. Daraus ergibt sich zwingend ein ständiger Austausch von Lern- und Lehrprozessen anstatt des gewohnten einseitigen Lehrer - Schüler - Verhältnisses.

(II) Besteht der Unterrichtsinhalt aus Themen, die regional wahrnehmbar sind, so gibt es immer genügend Experten, die vorübergehend mitlernen und mitlernen können: Bauern, Handwerker, Politiker, Touristen, Hausfrauen, usw.

(III) Beschränkt man die Schule nicht mehr auf Schüler - und Lehrerinnen, so wird sie als "Ort, der für Lernen im weitesten Sinn zuständig ist" (R. FISCHER u. C. KOENNE in den Salzburger Nachrichten vom 2. 6. 1990) zu dem Ort, an dem sich gerade die Richtung der Lernprozesse auch umkehren darf.

In einer Schule, die auf diese Entwicklung Bezug nimmt, geht es daher auch um eine Veränderung des Lernbegriffs. Der eigentliche Inhalt jedes Unterrichts stellt dann kein abgeschlossenes Gebiet mehr dar, sondern kann durch die Hereinnahme der Wahrnehmungen und Erfahrungen von Schülern und Lehrern die Grundlage für Kommunikationsprozesse bilden. Ein solches "offenes Lernen" läuft immer in Form von Kommunikationskreisläufen ab. Für die Entwicklung des Lernbegriffs ist dabei besonders die Unterscheidung zwischen "Qualität" und "Quantität" von Informationen bedeutsam. In einer streng hierarchischen Schule bestimmt der Erzieher oder Lehrer nicht nur die Quantität, sondern vor allem die Qualität von Information, er ist ja kraft seiner Ausbildung "qualifiziert" als Wissensvermittler. Innerhalb eines offenen Lernprozesses hat jedoch jeder Mensch einen Qualitätsmechanismus für alle ankommenden Informationen bereits von Natur aus eingebaut, der sich mittels eines bestimmten Bildes der jeweiligen Information äußert. Die Qualität von Information ist daher nur subjektiv bestimmbar. Der Lehrer übermittelte eine quantitativ bestimmbare Menge an Informationen, die für ihn zwar auch eine bestimmte Qualität besitzen, nur kann er diese Qualität seinen Schülern nicht vermitteln. Jeder Lernende muß persönlich eine eigene Qualität der erhaltenen Information entwickeln, sonst hat er eben nichts gelernt. Man kommt auf diese Art zu einer neuen Vorstellung von Unterricht, die für alle Disziplinen des Lehrens und Lernens Gültigkeit besitzt. Der Lehrer liefert Informationen, die nicht deshalb wertvoll sind, weil der Lehrer qualifiziert ist, sondern weil sie die quantitative Grundlage der Lernprozesse bilden sollen. Der für eine neue Erkenntnis notwendige qualitative Aspekt der Information wird dagegen durch die bildhaften, von Wahrnehmungen und Erfahrungen bestimmten Vorstellungen erreicht.

8.3. Projektieren und Projektmanagement:

Im normalen Schulbetrieb kommt ein solches dynamisches Lernen eher zufällig zustande. Will man die dafür notwendige Kreativität gezielt ansprechen, bedarf es Methoden, die besonders die starre Hierarchie des normalen Schullalltags auflösen. Die bekannteste Form, die ein solches Lernen in der Schule zuläßt, ist der Projekt-Unterricht. Der große Vorteil ist dabei die Tatsache, daß Fächerzugunsten eines fächerübergreifenden Unterrichts aufgelöst werden. Ansonsten ist die Definition, was noch Projekt-Unterricht sei und was nicht mehr, ziemlich frei. Sollen Projekte jedoch der Entwicklung der gesamten Schule zugute kommen, so müssen sie auch einen fixen Platz in der Schulorganisation erhalten. Das ist allerdings nicht selbstverständlich. Denn Projektorganisation stellt für ein hierarchisches Unternehmen immer einen "Traditionsbruch" dar, der überkommene Strukturen und Machtverhältnisse in Frage stellt. Vorbilder für die Einrichtung einer Projekt-Organisation könnten dabei aus der Wirtschaft kommen. Auch dort sind hierarchische Großunternehmen mit einem alles entscheidenden Direktor unmodern geworden und behindern einen kreativen Arbeitsprozeß. Man holt sich dort mei-

stets ein außerhalb der Stammorganisation stehendes Beraterteam, das beim Aufbau der Projektteams helfen soll. In der Schule könnte das ganz ähnlich geschehen: Die teilnehmenden Lehrerinnen (bzw. auch einige zur Mitarbeit bereitete Schülerinnen) bilden das Projektteam, die Interessentinnen sind die übrigen SchülerInnen, während ein nominierter Projektleiter die nicht immer ganz leichte Aufgabe übernehmen muß, die hierarchische Schulstruktur für die Dauer des Projektes aufzulösen und die Lehrerinnen in ihre neuen, keineswegs leichteren Aufgaben einzuführen. Vor allem sollten sie zuerst nicht agieren, sondern reagieren, Hilfestellung gewähren. Die Schüler arbeiten in Gruppen, die sich je nach Wahrnehmung der Themenstellung ergeben. Die Verantwortung für das Funktionieren von Kommunikation liegt zwar anfänglich in den Händen des Projektleiters, doch ist der im Projekt angestrebte Kommunikationsprozeß einmal im Laufen, so geht auch die Verantwortung dafür an alle Kommunikationspartner über. Auch die Kontrollfunktion muß von den LehrerInnen völlig anders angeordnet werden, als im herkömmlichen Schulunterricht: Den Schülern sollte die Freiheit der subjektiven Wahrnehmung gegeben werden; das heißt die Freiheit, die Themenstellung auf ihre ganz persönliche Art und Weise als wahr zu nehmen. Haben sich zu diesem Zweck einmal Wahrnehmungsgruppen gebildet, so liegt auch die Kontrolle für den Inhalt nicht mehr in der Hand der LehrerInnen, eher noch die Kontrolle für die Form des zu produzierenden Ergebnisses, die am Anfang abzuprüfen ist. Zwei Aspekte sollten vor dem Start des Projektes klar definiert sein: das vereinbarte Ziel und der definierte Weg (die Methode). Daher sollten Lehrer- und SchülerInnen als ersten Programmpunkt (schon vor dem Start des eigentlichen Projektes) Einigkeit über Ziele und Methoden erreichen. Das erweist sich meistens besonders bei den Zielen als sehr mühsam; zu verschiedenen sind leider immer noch die Zielvorgaben von SchülerInnen und LehrerInnen. Damit ist auch schon das größte Problem aller Schulprojekte (und wie ich glaube auch aller anderen Projekte) vorweggenommen. Zu viele Ziele der Beteiligten werden bei keiner Diskussion auch nur berührt. "Wichtigstes Steuerungsmittel für Projektmanagement ist daher Feedback (Selbstreflexion) in bestimmten Abständen ("Feedback-Schleifen"). Dafür müssen Zeit und Raum vorhanden sein." (P. HEINTEL, 1991, S. 4).

8.4. Die Stellung der Schule in der Region:

Strukturmerkmal (2) betrifft die Distanz von Verbindungen. Nun sind klare Dienstwege sicherlich manchmal von Vorteil, allerdings nicht immer. Die Schulautonomie läßt hier viele neue Möglichkeiten zu. Trotzdem schlage ich ebenfalls eine ganz gezielte Lockerung vor: Jedes System in der Natur ist "fakt" aufgebaut. Das bedeutet nichts anderes, als das in jedem einzelnen Knoten bereits das ganze System enthalten ist. Dieses Prinzip kann in der Schule relativ einfach verwirklicht werden:

- (I) Die Umwelt wird auf der Stelle zur Mitwelt, wenn man seine eigene Distanz dazu verringert.
 - (II) Man kann fast jeden Inhalt zuerst im lokalen, dann im regionalen, nationalen, und zuletzt im internationalen Bereich wahrnehmbar machen und auf diese Weise auch die Distanz zu diesen Inhalten verringern. Wichtig ist vor allem, daß man mit der nächstliegenden direkten Wahrnehmung beginnt.
 - (III) Die Dynamik einer Vernetzung kann erhöht werden, wenn man sich spezielle Partner sucht: Besonders interessierte Eltern, Betriebe, Politiker im lokalen oder regionalen Umfeld, Partnerschulen in anderen Ländern mit ähnlichen Zielsetzungen, Partnerschaften mit anderen Gemeinden oder Regionen.
- Die Schule kann auf diese Weise einen wichtigen Beitrag zur politischen, wirtschaftlichen, ökologischen und kulturellen Entwicklung einer Region leisten, indem sie regionale Probleme erkennt, definiert und zusammen mit Betroffenen an deren Bewältigung arbeitet. Allerdings bedarf es dabei auch bei den Bildungs- bzw. Unterrichtszielen einer Verlagerung der Entscheidungsebene in die Richtung einer stärkeren Bildungsautonomie.

9. Regionalentwicklung als Bildungsproblem

9.1. Der Wandel des Regionsbegriffs: Zentralismus versus Regionalismus

Der klassische Begriff der Region bezeichnet eine Verwaltungseinheit eines zentralistisch organisierten Staates. Zentralismus wird dabei als Ausweitung von territorialen Verwaltungseinheiten mit dem Anspruch effizienterer Administration gesehen und versucht durch eine verstärkte Integration einen Ausgleich von Entwicklungsunterschieden zu erzielen. Das Konzept der großräumig expandierenden Planung, der Ausweitung der Kompetenzen, die auf Maximaletrag ausgerichteten Marktprinzipien und die daran orientierte Umweggestaltung erbrachte jedoch nicht den erhofften Ausgleich, sondern verstärkten die bereits vorhandenen Gunst- bzw. Ungunstsbedingungen der jeweiligen Kontinente, Staaten, Länder, Regionen, Gemeinden. Deshalb versuchen die politischen Entscheidungsträger (des Staates und der EU) auch immer mehr von ihrer zentralistischen Politik abzugehen und die Verantwortung den kleinen Einheiten zu übergeben - oder wie es P. Heintzel ausdrückt: "Immer dann, wenn sich Macht auflöst, wird Autonomie erfunden".

Bei einer historischen Betrachtungsweise bezeichnen die beiden unterschiedlichen Verwaltungskonzepte des Zentralismus und des Regionalismus aber auch eine historische Wellenbewegung mit unterschiedlichen Interaktionsdistanzen und deren jeweiligen Wertzuschreibungen. In ökonomischen Aufschwungphasen herrschen lange überregionale Distanzen der Handlung- und Interaktionsnetze vor, die eine "Planung von oben" erfordern. In Zeiten der Rezession und Stagnation plädiert man eher für kurze Interaktionsdistanzen verbunden mit dem traditionsbezogenen, naturorientierten, solidarisch und regionalistischem Gedankengut, eben einer "Planung von unten".

Die klassische ökonomische Theorie ist sicher eine zentralistische. Ein häufiger Ansatz für die Bestimmung unterschiedlicher Regionen besteht dort in den ungleichen Einkommensverhältnissen. Das Einkommen ist aber nur einer unter einer Vielzahl von Abgrenzungsfaktoren, sodass es angemessener ist, von ungleichen Lebenssituationen zu sprechen. Eine andere Abgrenzungsmöglichkeit betont typisierende Eigenschaften und die das Wesen einer Region prägenden Merkmale: Industrie- und Agrarregionen, Tourismusgebiete, Städte mittlerer Größe, Metropolen, Dienstleistungszentren, ländliche Gebiete usw. Die prägenden Elemente sind je nach Region der Anteil der Industrie, das Vorherrschen landwirtschaftlicher Produktion, die landschaftliche Schönheit, die hohe Bevölkerungsdichte usw. "Jedes dominierende Merkmal hat - innerhalb von Grenzen - spezielle Lebensverhältnisse zur Folge: Es ist zu erwarten, daß man in einigen Regionen eher gesund, in anderen eher reich wird." (C. RAAGL, 1991, S. 6)

Aus dieser Sicht kann man beim Einzugsgebiet der BHAK / BHAS Retz von keiner einheitlichen Region sprechen. Die Unterschiede in den Einkommensverhältnissen sind beispielsweise derart gravierend, daß Schülerfahrten zu kulturellen Veranstaltungen kaum möglich sind, da sich die tschechischen Schüler der HAK Retz die Eintrittspreise einfach leisten können. Trotzdem sind die österreichischen Einkommensverhältnisse ein wichtiger Entscheidungsgrund für den Besuch des Schulversuchs in Retz. Laut Herrn Jan Liska, dem Leiter des Schulamtes in Znojmo, streben die meisten tschechischen Schüler eine spätere Beschäftigung in Österreich an. Dasselbe gilt auch für die Hotelfachschule in Retz, die ebenfalls tschechische Schüler aufnimmt. Dieser an Verhältnissen in Entwicklung stehender ernende "brain-train" verstärkt sich noch dadurch, daß es sich bei der Region um Znojmo um eine

gewachsene Industrieregion mit einer gemischten Betriebsstruktur handelt, während die österreichische Region um Retz - das Weinviertel - noch immer als fast reine Agrarregion mit ebenfalls großen Abwanderungstendenzen in Richtung Wien angesehen werden muß. Retz als Zwischenstation auf dem Weg ins Zentrum? Beide Regionen müssen in Zukunft jedenfalls mit noch schwerwiegenderen kulturellen und wirtschaftlichen Verlusten rechnen, wenn es ihnen nicht gelingt, die eigenen (gemeinsamen) Ressourcen möglichst rasch zu entwickeln. Nur dann wird sich auch der Schulveruch der HAK Retz für beide Regionen positiv auswirken.

Die Notwendigkeit einer eigenständigen Regionalentwicklung ist auch von Wirtschaft und Politik längst erkannt worden. Entsprechende Maßnahmen und Programme lauten: Förderung des Wissenstransfers in die Problem- und Fördergebiete, managementbezogene Fortbildung und Beratung, selektive Anreizpolitik, Förderung von Forschung und Technologietransfer, Gründerhilfe usw. Ein hauptsächlichler Unterschied zur traditionellen Förderstrategie besteht darin, daß die innovationsorientierte Regionalpolitik in erster Linie "endogene" Betriebe als Zielgruppe hat.

Solche Betriebe gibt es allerdings im Weinviertel kaum, und eine Zusammenarbeit mit tschechischen Betrieben ist durch die neue Aufwertung der Grenze als Außengrenze der EU momentan noch schwieriger geworden. Allerdings gibt es verschiedene europäische Förderprogramme, die diese Abgrenzungstendenzen wieder aufheben sollen, wie etwa das Programm INTERREG. Voraussetzung für die Teilnahme an diesem Programm ist allerdings die Konzeption einer gemeinsamen Region. Zu diesem Zweck hat sich eine Projekt-Gruppe "EURREGIO - THAYA (Retzer - Znojmer - Land)" gebildet, die derzeit Ideen für eine derartige neue Region sammeln soll.

Damit ist allerdings noch nichts gewonnen. Ein "Leitbild" soll die neue Region charakterisieren. Doch auch dabei gibt es noch wenig Gemeinsamkeiten: Beim österreichischen Weinviertel handelt es sich eher um eine Gegend zum "Gesund-werden"; dementsprechend werden Ideen für einen "santten Tourismus" propagiert. In Znojim liegt der Sachverhalt wieder völlig anders; hier müßten eigentlich Produktionsbetriebe saniert werden. Die Gefahr scheint groß, daß hier vorschnell Entwicklungen forciert werden, die wiederum nur den europäischen Förderrichtlinien entsprechen; ein neuer Zentralismus könnte dabei entstehen. Das Dilemma ist folgendes: Soll eine "Planung von unten" den Lebensraum neu bestimmen, so kann auch der zentralistisch bestimmte Regionsbegriff nicht mehr greifen; die Region muß sozusagen von ihren Bewohnern neu erfunden werden. Regionalentwicklung ist in diesem Fall vom gemeinsamen Lernen der Menschen abhängig.

9.2. Regionalentwicklung verstanden als Bildungsaufgabe:

Der Prozeß regionaler Entwicklung wird aus dieser Sicht "primär als ein Prozeß eines gemeinschaftlichen Lernens und Sich-Auseinandersetzens mit den Potentialen und Problemen einer Region betrachtet. Dies meint nicht nur eine Beschäftigung mit den naturräumlichen, den wirtschaftlichen und sozialen Voraussetzungen, sondern insbesondere eine Beschäftigung mit den Sichtweisen, Einstellungen und Werten der Bewohner dieser Region in Bezug auf ihren Lebensraum und die sich in ihm stellenden Probleme in ihrer regionalen, nationalen und globalen Bedingtheit. Gerade eine solche Aufgabe von Seiten der Experten für diese Region: den Menschen, die in ihr leben." (I. INFÜHR, 1995, S. 12)

"Die Einheimischen sind am meisten mit der Region 'vernetzt', in der sie leben. Sie spüren am schnell-

sten und deutlichsten Veränderungen in ihrer natürlichen und sozialen Umgebung. Auf ihr Wissen und ihre Ideen zu verzichten, ihre Bedürfnisse zu übergehen, würde die Mißachtung der vorhandenen komplexen Strukturen bedeuten, die den Rahmen für jeden Ansatz der Nachhaltigkeit bilden. (...) Die Operationalisierung der Nachhaltigkeit muß immer beim Menschen selbst ansetzen. Bei unserer eigenen inneren Einstellung zu unserem Lebensraum, bei der eigenen Wahrnehmung und Selektionierung derselben. (...) Der 'ganze Mensch', mit all seinen Fähigkeiten ist angesprochen: Intellekt, Intuition, Phantasie und Empathie sind gefragt und fordern ihre eigenen Wege." (J. KRIPPENDORF und S. KRIPPENDORF-DEMMELE, 1992, S. 45)

W. Bätzing charakterisiert die Bedingungen für nachhaltige Entwicklung folgendermaßen: "Die wirtschaftliche Entwicklung (Produktion) kann nur dann langfristig erfolgreich und positiv verlaufen, wenn sie sich für die ökologische Stabilität der ungenutzten und veränderten Umwelt verantwortlich fühlt (ökologische Reproduktion) und wenn sie zugleich so gestaltet wird, daß die betroffenen Menschen sich mit dieser Entwicklung identifizieren können (kulturelle Reproduktion=kulturelle Identität). Mit anderen Worten: Die wirtschaftliche Entwicklung muß so gestaltet werden, daß sie 'lebensfähig' und 'lebenswert' ist, wenn sie langfristig erfolgreich bzw. 'nachhaltig' sein soll." (W. BÄTZING, 1991, S. 218)

Vielach wird in der ökonomisch orientierten Betrachtungsweise weder der eine, noch der andere Aspekt berücksichtigt, der Blickwinkel ist auf kurzfristige Fragen der Gewinnmaximierung oder Arbeitsplatzsicherung eingeeignet und hat über kurz oder lang mit Problemen in exakt diesen beiden Bereichen zu kämpfen: "Eine rein ökonomisch orientierte Entwicklung wird dagegen durch nicht-ökonomische Faktoren so stark gestört, daß sie bereits mittelfristig in ernsthaftige Probleme gerät." (W. BÄTZING, a.a.O., S. 218)

P. Messerli spricht in diesem Zusammenhang ganz klar von einem "Lernprozeß in Richtung Nachhaltigkeit, den zu stimulieren und voranzutreiben Politik und Wissenschaft gemeinsam die Verantwortung tragen." Im Zentrum dieses Lernprozesses stehen jedoch "nicht die natürlichen Ökosysteme (Diskussion der 70er Jahre), sondern die menschlichen Handlungen, die nachhaltig zu gestalten sind; denn die ökologischen Probleme des 20sten Jahrhunderts sind in der Tat Probleme der Gesellschaft und ihrer Subsysteme und nicht Probleme der Natur." (P. MESSERLI, 1994, S. 145)

Ein weiterer Aspekt wird von G. Kunze angesprochen: Emanzipation, als Voraussetzung eines solchen Lernprozesses. Und er begegnet damit zugleich einem immer wieder in der Praxis der Kommunalpolitik und Dorfverneuerung zu vernehmenden Vorurteil: "Das verbreitete Vorurteil - 'Die Leute sind so apathisch, man kann sie nicht motivieren' wird ersetzt durch die Formel: 'Die Menschen wollen sich emanzipieren, sie glauben nur noch nicht, daß der Weg dorthin gangbar ist'. Nur emanzipierte Menschen sind in der Lage, die schwierigen Aufgaben, die sich aus der Forderung nach einem nachhaltigen System ergeben, zu bewältigen." (G. KUNZE, 1993, S. 1) Er konkretisiert diese Aussage so: "Es geht dabei um die Emanzipation, weil nur innerlich freie und selbstsichere Menschen mit der Fähigkeit zur Zusammenarbeit Wege aus krisenhaften Situationen finden können." (G. KUNZE, 1994, S. 62)

Das größte Hindernis eines solchen Emanzipationsprozesses sieht er in Anlehnung an Erich Fromm in der "Angst vor der Freiheit"; "Diese entspringt der Erkenntnis, daß die wirklich freie Handlung immer die Übernahme von Verantwortung bedingt. Man hat niemanden, auf den man sich ausreden kann. Der wahrhaft freie Mensch wird daher den Dialog und den Konsens mit anderen einem Alleingang

vorziehen. Das ist etwas völlig anderes, als die grenzenlose Beliebigkeit eines naiven Freiheitsbegriffs (‘ich tue, was ich will!’). Es geht also nicht um individualistische und egozentrierte Selbstverwirklichung, sondern um gemeinschaftliche Prozesse, getragen von einer ‘individuellen und sozialen Entwicklung (..)’, um so ein neues kulturelles Fundament für eine aufrechterhaltbare Entwicklung zu legen.“ (G. KUNZE, a.o.O., S. 62)

W. Winkler-Rieder betont die Notwendigkeit der Eigenständigkeit der Entwicklung und auch er spricht von einem Lernprozess: ‘Eigenständige Regionalentwicklung baut auf einer Vielzahl von aktiven Menschen, die in einem Klima des Selbstvertrauens und des gegenseitigen Wohlbefindens zusammen denken, zusammen lernen und zusammen handeln.’ (W. WINKLER-RIEDER, 1993, S. 91) Ohne die Getragenheit eines Entwicklungsprozesses durch die ansässige Bevölkerung selbst, wäre auch das Kriterium der ‘kulturellen Identität’ nicht erfüllt.

Sieht man nun ‘kulturelle Identität’ und ‘Bücksichtigung der ökologischen Reproduktion’ sowie ‘den emanzipierten Menschen’ (selbstbestimmt und -verantwortlich) als Grundlagen nachhaltiger Regionalentwicklung und betrachtet den Weg der Auseinandersetzung mit diesen Fragen als einen Lernprozess, in dessen Mittelpunkt der Mensch mit der ganzen Palette seiner Probleme steht, so stellen sich folgende Fragen:

- Wie läßt sich ein solcher Prozess der Auseinandersetzung mit den gestellten Fragen aus der Sicht der Menschen einer Region einleiten und gestalten? Was sind die Ausgangspunkte?
- Welche Fähigkeiten sind dafür erforderlich und in welchem Rahmen lassen sie sich erlernen?

Ich hoffe gezeigt zu haben, daß eine autonome Schule (wie z.B. die BHAK / BHAS Retz) die besten Voraussetzungen dafür besitzt, eine tragende Rolle in diesem Prozeß zu übernehmen; ja mehr noch: Eine autonome Region ist ohne autonome Bildungsinstitution genausowenig überlebensfähig wie eine autonome Schule ohne autonome Region.

D. Literaturverzeichnis

- AFF, J. (1995): Schulversuch "Bikulturelles (interkulturelles) Lernen an der BHAK Retz". Wien, gentfurt, 39 S.
- KRIPPENDORF, J. und S. KRIPPENDORF-DEMIEL (1992): Der Einbezug der Nachhaltigkeit in neuen Anst-zen der Regionalentwicklung in der Schweiz - Beim Menschen selbst ansetzen. - In Politische Ökolo-gie, 39 S.
- KERN, A. (1993): Die Schule als Bildungszentrum für regionale Entwicklungen. - Studie des IFF, Kia-gentfurt, 39 S.
- KERN, A. (1991): Landschaft und Erkenntnis. Theorie und Praxis einer "ökologischen Geographie". - Diss., nat. Fak. der Univ. Salzburg, 220 S.
- KACIREK, W., K. CORTOLEZIS und G. STROHMEIER (1990): Projekt "Unternehmensentwicklung in peri-pheren Regionen" - Endbericht für das IFF - Projektzentrum "Bildung und regionale Entwicklung", St.-Pöthen, 194 S.
- INFÜHR, A. (1995): Waldpädagogik als Bestandteil eines regionalen Entwicklungsprozesses im Proto-magno / Toscana. - Diplomarbeit an der Univ. f. Bodenkultur, Wien, 128 S.
- HEINTEL, P. und E. KRAINZ (1991): Projektorganisation gegen Linienorganisation - ein Ausweg aus der Hierarchiekrise? Klagenfurt, 17 S. - In: P. Heintel: Führen von Projektgruppen - Organisations- und sozi-opsychologische Aspekte. Arbeitsunterlagen, Klagenfurt, 1993.
- FREIRE, P. (1970): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. - Hamburg, 1985, 157 S.
- FISCHER-KOWALSKI, M. (1991): Vernetzung und Widerspruch. Nützliche theoretische Instrumente für den gesellschaftlichen Umgang mit "Umwelt" und "Natur"? - In: W. Berger u.a. (Hrsg.): Zukunft der Wei-terbildung. - Wien, S. 145 - 175.
- BOTKIN, J.W., M. ELMANDJRA und M. MALIZA (1979): Das menschliche Dilemma - Zukunft und Ler-nen. Mit einem Vorwort von A. PECCEI. - Wien/München/Zürich/Innsbruck, 208 S.
- BECK, J. (1987): Sisyphos - Grenzen und Möglichkeiten der Bildung. In: 2. Glöckel-Symposium '87: Umbruch der Gesellschaft - Krise der Schule. - Wien, S. 104-126.
- BÄTZING, W. (1991): Die Alpen - Entstehung und Gefährdung einer europäischen Kulturlandschaft. - München, 287 S.
- ALTRICHTER, H. und P. POSCH (1990): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Metho-den der Aktionsforschung. - Bad Heilbrunn/Obb., 291 S.
- ALTRICHTER, H. und K. KRAINER (1995): Wandel von Lehrarbeit und Lehrerfortbildung. Klagenfurt, 17 S. - In: K. Krainer / P. Posch (Hrsg.): Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten (in Vor-bereitung, erscheint 1995).
- ALTRICHTER, H. (1988): Lehrerbildung durch Lehrerforschung. Arbeiten zur Entfaltung eines Forschungs- und Entwicklungskonzeptes "Lehrerforschung". - Habilitationsschrift, UBW-Klagenfurt, 299 S.
- AFF, J. (1995): Schulversuch "Bikulturelles (interkulturelles) Lernen an der BHAK Retz". Wien,

- gie, Sonderheft 4: "Ökologisch nachhaltige Entwicklung von Regionen", 1992, S. 42-45.
- KUNZE, G. (1993): Auf dem Weg zur nachhaltigen Gesellschaft, Grundlagen der Promotionsmethode bei der Einführung umweltverträglicher Techniken in Lateinamerika - Die Lateinamerikanische Basisbewegung und die Anwendbarkeit ihrer Methoden für die Verbreitung nachhaltiger Technologien in Europa, - Wien, 41 S.
- KUNZE, G. (1994): Krisen der Entwicklung - Entwicklung in der Krise? - In: A. Grübler u.a. (Hrsg.): Spannungsfeld Umwelt und Entwicklung, Wien, S. 53-65.
- MESSERLI, P. (1994): Nachhaltige Naturnutzung: Diskussionsstand und Versuch einer Bilanz, - In: W. Bätzing / H. Wanner (Hrsg.): Nachhaltige Naturnutzung im Spannungsfeld zwischen komplexer Naturdynamik und gesellschaftlicher Komplexität, 1994, Geographica Bernensia - Geographisches Institut der Universität Bern, Band P 30.
- OSSIMITZ, G. (1990): Materialien zur Systemdynamik, - Schriftenreihe Didaktik der Mathematik, UBW Klagenfurt, Bd. 19, - Wien, 271 S.
- PECHTL, W. (1991): Zwischen Organismus und Organisation, Wegweiser und Modelle für Berater und Führungskräfte, - Linz, 306 S.
- POSCH P. (1987): Gesellschaftlicher Wandel und neue Anforderungen an die Schule, - In: "Der öffentliche Sektor - Forschungsmemoranden", Jg. 13, H. 1, S. 27-37.
- POSCH, P. (1989): Am Weg zu einer neuen Kultur des Lernens an der Schule, - Vortrag am Univ. Lehrgang Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer, - Klagenfurt, 14 S.
- POSCH, P., H. ALTRICHTER (1992): Bildung in Österreich, Analysen und Entwicklungsperspektiven, - Innsbruck, 190 S.
- RAGL, C. (1992): Endogene Regionalentwicklung und -politik in der Toskana, - Diplomarbeit an der WU Wien, 150 S.
- RAPOPORT, A. (1986): Allgemeine Systemtheorie, Wesentliche Begriffe und Anwendungen, - Darmstadt, 1988, 264 S.
- Schulautonomie in Österreich, Forschungsbericht im Auftrag des BMUK (Hrsg.), - Reihe Bildungsforschung, Bd. 1, Klagenfurt, 1992, 270 S.
- VESTER, F. (1978): Unsere Welt - ein vernetztes System, - München, 1983, 177 S.
- VESTER, F. (1983): Ballungsgebiete in der Krise, Vom Verstehen und Planen menschlicher Lebensdauer, - München, 151 S.
- WINKLER-RIEDER, W. (1993): Regionale Potentiale bewußt nutzen - Ziele, Inhalte und Erfahrungen, Projekt Energiewerkstatt Nördliches Waldviertel, - In "Regionale Konzepte auf dem Weg zu einer nachhaltigen Wirtschaftsweise", Tagungsband zum Symposium in der Veranstaltungssreihe "Strategien der Nachhaltigkeit", TU Graz, 1993, S. 87-92.

E. Anhang - Arbeitsunterlagen

NAME:

NUMMER:

*
*
*
*

Vorgaben aus der Region:

*
*
*
*

Vorgaben der Schulbehörde:

*
*
*
*

Erwartungen von Eltern:

*
*
*
*

Persönliche Ziele und Bedürfnisse von Schülern:

*
*
*
*

Persönliche Ziele und Bedürfnisse von Lehrern:

zur Erfassung der für die Entwicklung der Schule wichtigen Einflüsse und Wechselwirkungen aus folgenden Bereichen:

FRAGEBOGEN

Projekt
Entwicklungsprozesse an der BHA Retz und ihre Auswirkungen auf Schule und Region

Sehr geehrter Herr Dr. Kern!

Ob ich Ihnen das liefern kann, was sie von mir erwarten, das weiß ich nicht. Ich habe leider momentan eine Phase, in der mir "Schule" zwar ein wichtiges Thema ist, aber nicht unbedingt in einer mir vorgegebenen Diskussionsform. Trotzdem, ich halte Ihre Arbeit für wichtig und finde es schade, daß sie bei uns derzeit wenig Anklang findet.

Ich habe einige meiner Gedanken zum Thema "Schule", mein eigentliches Gruppenthema weiß ich gar nicht mehr, aufgeschrieben. Vieles geht mir gerade jetzt, wo die fünften Klassen ihre Schulzeit schon beendet haben und sich auf die Matura vorbereiten, durch den Kopf. Ich führe mit einigen von ihnen öfters Gespräche über die Schule und auch meinen Unterricht, und verständlicherweise kommt dabei viel zum Vorschein, das mir hilft, Dinge zu hinterfragen.

Ich hoffe, daß diese paar wenigen Gedanken für Ihre Arbeit zumindest ein klein wenig von Nutzen sind!

Auf die richtigen "Bedingungen", unter denen "Entwicklung" stattfindet, bin ich nicht mehr eingegangen. Wir LehrerInnen können viel bewegen, wenn wir wollen, es gibt schon Rahmenbedingungen, die drückend sind, aber erstens kann man sie nicht so schnell ändern, und zweitens muß man es tun, wenn man davon überzeugt ist, daß man dann gute Arbeit leistet.

Mit lieben Grüßen
Ingrid Jöbe

16.5.94

"Erzieher" brauchen Ziele, eine Werteskala, eine Weltanschauung, die sie nicht per Overheadfolie vermitteln können, sondern leben müssen, vorleben, vormachen. Die Kontrolle durch die Schülerinnen ist eine ständige, die Vorbildwirkung eine nicht zu unterschätzende! Es ist wie bei den eigenen Kindern, nicht was ich ihnen sage, wirkt auf sie, sondern wie ich mich verhalte, das prägt ihr Weltbild.

Ich bin in einem Alter, wo ich selber oft genug merke, wie sehr ich im Verhalten meinen Eltern gleiche. Als Lehrerin habe ich eine wichtige Erziehungsfunktion, meine Schülerinnen verhalten sich in vielen Fällen so wie ich, ob es mir recht ist oder nicht. Meine Arbeitsweise prägt ihre, meine politische Einstellung prägt ihre usw.

Ich hatte 5 Jahre lang 2 Klassen in Deutsch, die jetzt gerade Matura machen. Es waren und sind Klassen, die ich sehr gern hatte/habe, Schülerinnen, die Persönlichkeit und Selbstbewusstsein haben, die wissen, was sie wollen - und - Sie haben ihre Ideen, sie können reden, sie können selbständig arbeiten, sie haben vor Obriigkeiten keine Angst. Sie sind "Menschen" geworden, aus "SchülerInnen" sind "Menschen" geworden.

Irgendwie bin ich sehr stolz darauf, an dieser "Menschwerdung" mit beteiligt gewesen zu sein. Und trotzdem - die Matura war eine Enttäuschung - die Leistungen nicht die erwarteten!

Da habe ich bemerkt, daß ich sie auf vieles, nicht aber auf die Matura gut vorbereitet habe. Ich hatte Glück, die äußerst milde Beurteilung fand bei einem sehr menschlich auftretenden Vorsitzenden vollstes Verständnis, die Noten "stimmen", das Resultat ist für mich nicht befriedigend.

Meine Schlußfolgerung: Die Schule kann sich verändern, die Freiheit des Lehrers/der Lehrerin ist groß genug, um Veränderungen zuzulassen, die Maturaordnung ist dagegen starr (sie ist gerade in "Umbau" - Gott sei Dank!), ausgerichtet auf reine Wissensvermittlung im kognitiven Bereich, kaum Platz für Individualität, Kreativität und Engagement. Das hatte ich einfach zu wenig bedacht. Es wäre nicht allzuschwer gewesen, die Schülerinnen extra für die Matura zu "trainieren".

Zurück zur "Entwicklung": Schülerinnen sind keine unwissenden Hüllen, die man mit Inhalten vollstopfen muß. Sie sind Menschen, die wissen wollen, die selber denken und die mitreden wollen. Dazu brauchen sie Fakten, Methoden, miteinander umzugehen, Freiräume für ihre Ideen und vor allem den Glauben an ihre eigenen Stärken.

Ein Beispiel: Eine Schülerin weigert sich beharrlich, ein Referat zu halten, sie "kann" es nicht, sagt sie, aufgeschrieiben habe sie ja etwas, aber das sei nicht gut. Sie wisse, sie könne nicht reden, schon gar nicht "hochdeutsch". Ich versichere ihr, daß sie keine schlechte Note zu befürchten habe, daß sie es ruhig einmal versuchen solle, sie könne auch ihren Zettel verwenden. Sie redet - es ist ihr erstes Referat. Sie macht es gut, es sind kurze Sätze, aber Sätze, die sie selber formuliert hat, die aussagen, was sie denkt. Ich lobe sie nach dem Referat. Sie kann es nicht glauben, daß das Referat gut gewesen sein soll. Am nächsten Tag fragt sie mich noch einmal: "War ich wirklich gut?"

Was alles ist in einem jungen Menschen schon verschüttet worden, wenn er nicht mehr an seine Fähigkeiten glauben kann? Kindliche Freude macht sich in mir breit, wenn ich, oft genug nur durch Zufall draufkomme, daß ich meinen Schülerinnen klar machen kann, daß sie Stärken haben, die sie einsetzen können und sollen.

Jene, die frisch aus der Pflichtschule kommen, vor allem die aus Hauptschulen, sind es gewohnt, dem Lehrer nicht zu widersprechen, schon gar nicht zu sagen, was sie denken, daß sie Angst haben, daß sie Probleme mit dem Verstehen haben usw. Lehrer sind für sie keine Menschen, sondern furchterregende Monster. Die "Freiheit", die bei uns an der Schule herrscht, wird zunächst einmal erstaut wahrgenommen, zum Teil werden die Grenzen gesucht, meist aber rasch die Vorzüge - auch Schranken - dieses Systems erkannt.

Trotz aller Offenheit und Freiräume gibt es bei uns kaum Disziplinschwierigkeiten, viel Schlämperei vielleicht, aber keine harten Konfrontationen, keine Aggressionen, die sich in Zerstörungswut ausdrücken.

Dafür gibt es immer wieder SchülerInnen, die das offene Angebot an Möglichkeiten zum Lernen annehmen. Sie lernen Mitbestimmung, Organisieren, Teamarbeit, Kommunikation, sie lernen, mit LehrerInnen so umzugehen, daß sie eine möglichst große Ausbeute an Wissen haben. Natürlich sind dies einige wenige, aber die gibt es immer wieder. SchülerInnen, auf die wir stolz sein können, weil sie Menschlichkeit, Persönlichkeit und Kenntnisse besitzen. Da braucht es keine Eliteschule mehr, um kurz vom Thema abzukommen!

Jene SchülerInnen, die jetzt ihre Matura ablegen, haben mit mir gelernt. Seit der 2. Klasse waren sie es gewohnt, mit mir den Unterricht zu planen, sie haben mitgemacht und mitgestaltet, was dazu führte, daß Zwang und Druck von meiner Seite her völlig überflüssig geworden sind. Natürlich klappt nicht alles perfekt, aber ich hatte noch nie Klassen, die sich bei mir entschuldigt haben, weil sie eine Hausaufgabe nicht gemacht haben - und das eigentlich nur, weil sie zeitweise mit Arbeit überlastet waren, was ich wußte und ohnehin verstanden habe, die sich entschuldigt haben, wenn sie einmal eine Stunde nicht so hundertprozentig

mitgemacht haben, weil die Mathematikaufgabe halt nicht unter Dach und Fach zu kriegen war.

Dafür haben sie freiwillig einen Tag für das Fach Deutsch gearbeitet - am Tag vor Weihnachten! Ob es Freude macht, solche Schülern zu unterrichten? Und ob! Es ist mir bisher nie so schwer gefallen, mich von einer Klasse als ihre Lehrerin zu verabschieden!

Schule kann, ich weiß das, ein Ort sein, an dem man etwas über das Leben lernt, in relativ geschütztem Rahmen kann man "Gesellschaft" spielen, alles gibt es hier, wenn man es zuläßt: Leistung, Solidarität, Machtkämpfe, Freundschaften und Gefühle. Mit allem halbwegs gut umzugehen, das kann man hier lernen.

Mein Ziel:

Das sind Menschen, die etwas können, die Wissen haben, die aber auch jede Menge Mut, Zuversicht, Träume und Kraft haben, sich im Leben das zu holen, was sie glücklich macht. Was sie nicht haben sollen, das ist Angst, Gefühle der Ohnmacht und Unterwürftigkeit. Sie sollen Menschen sein, die eine Demokratie tragen können, die keine Vordenker brauchen, sondern selber gestalten können, die Machtstrukturen durchschauen lernen und Information nicht mit Scheininformation verwechseln!

Klasse:

1. ALLGEMEINE SCHÜLERINTERESSEN

a) Welche Interessen werden unterdrückt/welche sind vertreten?

.....
.....

b) Könnten diese Interessen den Unterricht verbessern?

Ja Nein

c) Können diese Interessen verwirklicht werden?

Ja Nein

Begründung:

.....

d) Berücksichtigen Deine Lehrer Deine Schülerinteressen?

Ja Nein

2. THEMEN DES UNTERRICHTES

a) Bist Du mit den Themen, die im Unterricht behandelt werden, zufrieden?

Ja Nein

b) Mach zu folgenden Unterrichtsgegenständen Themenvorschläge!

Religion:

Deutsch:

Englisch:

Französisch:

Geographie:

Biologie:

Geschichte:

SCHULANALYSE - SCHÜLERINTERESSEN

Im Rahmen unserer Diskussionsgruppe mit dem Thema "Schülerinteressen" sind wir zu dem Schluss gekommen, daß es wohl zielführend ist, die Schüler verschiedener Klassen zu ihren Interessen zu befragen (Fragebogen beiliegend).

Ergebnisse der Mikroumfrage: Von den ausgeteilten Fragebögen sind zwanzig an uns zurückgegangen. Die Fragestellung bezieht sich einerseits auf allgemeine Interessen, was das Schulleben betrifft. Andererseits wurde direkt auf Unterrichtsthemen, -gestaltung, Leistungsbeurteilung und Wahlächer eingegangen.

Die Antworten auf die Frage, welche Interessen unterdrückt bzw. vertreten sind, waren vielfältig. Jene Interessen, die am häufigsten unterdrückt zu sein scheinen, sind die folgenden: kreative Fächer (bildende Künste(7) und Musik(8)) Unterricht im Freien(3), politische Interessen(2), Praxisnähe des Unterrichts(2), eigene Themenwahl(2), Eigeninitiative, Gruppenarbeit, Projekte, Allgemeinbildung, Psychologie, Philosophie, persönliche Interessen.

Allerdings werden auch - laut befragter Personen - auch vorhandene Interessen berücksichtigt: Kaufmännische Fächer(2), aktuelles Wirtschaftsgeschehen(2), Beurteilung, Themenauswahl, variable Unterrichtsbeginnzeiten, Projekte, Teamarbeit, Schüleraustausch, Sport, kreatives Arbeiten, Menschlichkeit, wissenschaftliches Denken, Diskussionsrunde, Gruppenarbeit.

Die überwiegende Mehrheit der Befragten (17ja/3 teilweise) sind der Meinung, daß ihre Interessen (, die nicht erfüllt) sowohl ver- wirklicht werden als auch den Unterricht verbessern könnten. Was die Akzeptanz der - momentan im Unterricht behandelten - Themen betrifft, so erklärten sich nur 2 von 20 völlig unzufrieden. 8 sind völlig zufrieden, 10 nur teilweise.

Folgende Themenvorschläge wurden angeführt:

Religion: Menschenrechte (2), soziale Probleme(2), moderne Kirche, Atheismus, andere Religionen, Lebenssituationen, keine Kirchengeschichte, Rassenkonflikte.
 Deutsch: Politik(5), Rechtschreibung(3), aktuelle Themen(2), Literatur des 20. Jahrhunderts(3), Geschichten Lesen(2), Diskussion, Rhetorik, Wirtschaftszusammenhänge.
 Englisch: Landeskunde(3) = Politik, Wirtschaft Kultur, Konversation(2), mehr Geschäftsbriefe(2), weniger Geschäfts- briefe, Beherrschung der Sprache für späteren Gebrauch, Aufsätze üben.
 Franz.: Landeskunde(=Politik, Wirtschaft, Kultur)(2), weniger Landeskunde(2), Topographie Österreichs und Europas, weniger Zahlen, Kulturgeographie(2), aktuelle Themen, Mensch u. Tier(2), Aids(2), Umweltbewußtsein, Gesundheits- bewußtsein, Krebs.
 Geschichte: Zeitgeschichte(3), aktuelle Themen, soziale Lebensformen, Macht Deutschlands, geschichtliche Zusammenhänge zwischen früher und heute.
 VWL: aktuelles Wirtschaftsgeschehen
 BWL: weniger Theorie

ARBEITSKLIMA

Am 8. Februar traf sich der Großteil unserer Gruppe, um seine "Beobachtungen" zu besprechen.

Eine Schülerin der 1. HAS hatte in ihrer Klasse eine Umfrage bezüglich der Faktoren, die das Arbeitsklima beeinflussen, gemacht. Die anderen Gruppenmitglieder hatten ihre Beobachtungen notiert. Wir kamen zu dem Ergebnis, daß folgende Faktoren das Arbeitsklima in einer Klasse beeinflussen können:

- Gibt es innerhalb einer Klasse Schülergruppen, die nicht miteinander harmonieren, wirkt sich das negativ auf das AK aus.
- Das AK hängt stark von der Person des Lehrers ab.

- AK und Einstellung der Schüler zum Fach und zum Lehrer wirken aufeinander wechselseitig.

- Die Möglichkeit zu angstreier Meinungsäußerung wirkt positiv auf das AK.

- Der Umgangston zwischen Lehrer und Schülern beeinflusst das AK positiv oder negativ.

- Einzelne Schüler, die innerhalb einer Gruppe eine starke Position haben, können das AK maßgeblich beeinflussen.

- Die Sitzordnung beeinflusst das AK.

- In höheren Klassen ist ein besseres AK zu beobachten; wahr-scheinlich durch die niedrigere Schüleranzahl und das konkrete Ziel Matura.

- In früheren Unterrichtsstunden ist das AK besser als in späteren; auch die Tatsache, welches Fach vor oder nach einer bestimmten Unterrichtsstunde unterrichtet wird, ist relevant für das AK in dieser bestimmten Unterrichtsstunde.

- Die Transparenz der Erwartungen und Wünsche des Lehrers wirkt

Bei der Art der Unterrichtsgestaltung (auf Dauer) kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß Abwechslung gefragt ist. Keine der vorgegebenen Möglichkeiten blieb unbedacht. Allerdings scheinen Diskussionsrunden, gefolgt von Gruppenarbeiten an erster Stelle der Beliebtheitskala zu stehen, während der Frontalunterricht am wenigsten begehrt ist.

Leistungsbeurteilung: Rund die Hälfte der Schüler fühlt sich gerecht beurteilt. Die restlichen Schüler sind mit den ihnen zugewiesenen Noten nur teilweise(4) bis gar nicht zufrieden(6). Als Grund für ihre Unzufriedenheit führen sie an: Bevorzugung mancher Schüler(3), Mitarbeitsnote entspricht nicht der erbrachten Leistung.

Alternativen zur Leistungsbeurteilung mit Noten: verbale Beurteilung(2), Projektarbeit erlaubt besseres Hinterfragen der Schüler als das Auswendiglernen, keine Noten, humane Leistungsbeurteilung, nur Mitarbeit beobachten(2), weiter gestreute Notenskala (1-10).

Bevorzugt werden schriftliche Prüfungen(13) gegenüber den mündlichen(7). Die Gründe dafür werden folgendermaßen angegeben: Schriftliche Prüfungen sind objektiver. Es gibt weniger Zeitdruck und weniger Nervosität. Für jene, die mündliche Prüfungen bevorzugen: bessere Ausdrucksmöglichkeit, besser erklär- und begründbar, im Leben gibt es selten schriftliche Aufgaben zu erfüllen.

Es ist zusammenfassend festzustellen, daß Schüler höherer Klassen (v.a.d. V.Kl.) am ehesten ihre Interessen befriedigt sehen. Ebenso machen sie weit konkretere Vorschläge zu Themen und Interessensgebieten - wohl bereits mit dem Ziel vor Augen, für ihre eigene Persönlichkeitsbildung und ihren Beruf Wissen und Fähigkeiten jeglicher Art zu erwerben.

3. UNTERRICHTSGESTALTUNG

Welche Arten von Unterrichtsgestaltung (auf Dauer) bevorzugst Du? (Es sind mehrere Antworten möglich!)

0 Frontalunterricht

0 Diskussionsrunde

0 Gruppenarbeit

0 Partnerarbeit

0 Projektunterricht

0 Stillbeschäftigung

4. LEISTUNGSBEURTEILUNG

a) Findest Du Dich gerecht benotet?

0 Ja 0 Nein

Begründung:

Alternative zur Leistungsfeststellung:

b) Sind Dir mündliche oder schriftliche Prüfungen lieber?

0 Mündliche 0 Schriftliche

Warum?

5. WAHL DER FÄCHER

Wahlpflichtfächer ermöglichen dem Schüler, sich auf seinen Interessensgebieten zu spezialisieren. Es wären auch mehr Fächer vor-
wählen muß.
handen (Musik, Geometrisch Zeichnen, etc.), wobei man nur eines

a) Bist Du für die Einführung von Wahlpflichtfächern?

0 Ja 0 Nein

b) Bist Du für die Einführung kreativer Fächer (Zeichnen, Musik)?

0 Ja 0 Nein

Am 30. 5. und am 1. 6. 1994 machte ich in den Klassen IIIA und IIIB HAK eine schriftliche

Umfrage mit folgenden Fragen:

1. Welche persönlichen Ziele hast Du in dieser Schule?

2. Welche Hindernisse beim Erreichen dieser Ziele gibt es auf

2. 1 Persönlicher Ebene durch

2. 11 dich selbst

2. 12 Mitschüler

2. 13 Lehrer

2. 2 auf der Ebene der Schulorganisation (Räume, Stundenplan, Lehrplan...)

3. Was sollte geändert werden?

Da die Antworten in den beiden Klassen ziemlich unterschiedlich ausfielen, möchte ich zuerst die IIIA (nur Österreicher) behandeln.

zu 1: Hier wurde natürlich immer das Bestehen der Matura genannt, aber auch einige Male "Allgemeinbildung", "Freunde finden", "Selbständig werden".

zu 2. 11: Fast immer wurde Faulheit genannt, häufig auch geringe Motivation und Zeitmangel (zu wenig Zeit zum Lernen, auch noch andere Interessen).

zu 2. 12: Antworten sehr gemischt, die Klassengemeinschaft wird etwa gleichoft als gut und nicht gut erwähnt. Einige geben an, daß sie dadurch gehindert werden, entsprechend zu

arbeiten.
zu 2. 13: Hier kam relativ wenig gravierende Kritik. Bemängelt wurde "Launenhaftigkeit"

einiger Lehrer, nämlich daß sie Frustration aus anderen Klassen in die IIIA übertragen.
zu 2. 2 und 3: Ofters wurde genannt:

- der mangelnde Informationsfluß zwischen den beiden Gebäuden (was sachlich durchaus stimmt)

- Kritik an den Supplierungen (vor allem, wenn letzte Stunden suppliert werden)
- ein Mitspracherecht der Schüler bei Lehrplan und Stundenplan. Hier wurde vor allem

bemängelt, daß "Hauptfächer" zu oft in späten Stunden angesetzt sind, weiters sollten einige Fächer (Religion, Geographie, Textverarbeitung - hier vor allem Stenotypie) gekürzt werden

zu Gunsten von Französisch (nur zwei Stunden)
- die Einrichtung der Räume (kahl), schlechte Möbel

- mehr Projektarbeit
- in manchen Fächern sind keine Bücher vorhanden, dafür werden aber sehr viele Kopien

gemacht (teuer), andererseits werden manche Bücher nicht bzw. fast nicht verwendet.
- den Unterricht mehr nach den aktuellen Ereignissen abstimmen,

- manche Bücher sind unverständlich
- die zu geringe Zahl der Exkursionen

- die Terminkollision von Schularbeiten und Tests
- die schlechte Bus- bzw. Bahnverbindung

- der Zustand der PCs (häufig defekt)
- mehr Auswahl bei Fremdsprachen

- mehr Versuche in Chemie und Physik, wo bei aber angemerkt wurde, daß das ohne eigenen Saal kaum zu machen ist.

Bei einer anschließenden Diskussion über diese Punkte kam noch die Idee auf, im alten Gebäude ein zweites, von Schülern betriebenes Buffet zu installieren bzw. das zu versuchen. Ziemlich massiv wurde angemerkt, daß sich die Schüler aus vielen wichtigen Entscheidungen ausgeschlossen fühlen, was natürlich wenig motivierend ist. Einige Forderungen konnte ich



dann über den Unterrichtsbeginn diskutiert (7 Uhr 05), was allerdings für die meisten kein Problem darstellen dürfte.
Die IIIA wird als eher problematisch angesehen, da in ihr einige Schüler starke Positionen haben, die sich nicht unbedingt mit den Zielen der HAK identifizieren. Das intellektuelle Potential ist meiner Meinung nach recht gut, es dürften Reserven da sein.

Nun zu den Antworten der IIIB.

Hier ist doch deutlich zu trennen zwischen den Tschechen und den Österreichern. Während zu Punkt 1 die Matura bei allen das unmittelbare Ziel ist, steht bei den T. der Erwerb von möglichst viel kaufmännischem Wissen im Vordergrund. Allgemeinbildung ist weniger gefragt. Diese wird wieder von einigen Österreichern als Ziel genannt.

zu 2.11. Die Ö. nennen hier vor allem Faulheit und Lernverlust, bei den T. spielt das Zeitproblem eine große Rolle, da sie im Durchschnitt doch länger pendeln als die Österreicher. zu 2.12. Die T. beklagen ziemlich geschlossen schlechten Zusammenhalt, wenig Toleranz und Kommunikationsprobleme. Während der Sportwoche dürfte die Sache besser gelaufen sein. Die Ö. sehen dieses Problem nicht als gravierend.

zu 2.13. Wie in der IIIA keine gravierenden Probleme.

zu 2.2 und 3:

Folgende Änderungs- bzw. Verbesserungsvorschläge:

- Stundenplan ändern, mehr kommerzielle Fächer (T)
- mehr Exkursionen
- Stunden interessanter gestalten
- musische Fächer
- Pausen auf 10 min verlängern
- Klassenraum schöner gestalten
- Suppliestunden früher bekanntgeben
- Unterricht sollte immer neueste Dinge bringen und sehr praxisbezogen sein (T)
- weniger wichtige Fächer sollten weniger Stunden haben (T)
- nicht mehr als eine schriftliche Arbeit pro Tag
- freieres Stundenplan mit Wahlfächern
- bessere Bücher
- mehr Mitsprache der Schüler bei Lehrstoff und Unterrichtsgestaltung
- Lehrplan entrumplein

Die IIIB ist die erste Klasse des Schulversuchs. Sie ist nach außen recht gut, es dürfte aber unter der Oberfläche Probleme zwischen Ö und T geben, da die Ausgangslage der beiden Gruppen doch sehr unterschiedlich ist.

EUREGIO

Verkehr

Elektrifizierung Netz - Jglau
Anbindung an das internat. Straßennetz
Ausbau Nahverkehr
Vernetzung des ÖPNV
grenzüberschreitende Radtransport
gemeinsame Radwege (Austria)
Nahverkehr
Räderparking
Forschung des Wasserschaltwerks
gemeinsame Erntefestung
Petersee
umweltfreundliche Energie
Abfallmarkt
grenzüberschreitende Facharbeitsmarkt

Infrastruktur

Sprachgrenze, Vorurteile

gemeinsame Geldrichts -
interkulturelle Verständigung
Zweisprachige Auszubildende
Erwachsenenbildung
Schüleraustausch / Landschulwechsel
Ferienprogramme
gemeinsame Schulbücher (Geschichte, Geographie)
Sprachunterricht ab Kindergarten
Kooperationsbüro
gemeinsame Großprojekte (Kultur, Sport)
elektron. Datennetz
Zweisprachige Informationssysteme

Kommunikation, Kooperation

gemeinsame Zeitungs-
Gemeinsame Radiosender
gemeinsame Wirtschaftsmesse
Geogr. Informationssystem (für Touristen)
Bildschirmtextsystem
gemeinsames Tourismusmarketing
gemeinsames Agrarmarketing
Beratungsstelle für Klein- und Mittelbetriebe
Erstanz der by late
auf betriebl. Ebene
Konkurrenzbestimmung

Ökonomisches Gefälle