

„Lernseits“ von Unterricht

Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen?

Michael Schratz, Innsbruck

Ist die Schule noch zu retten?

„Je mehr wir wissen, umso mehr müssen wir denken“, resümiert Hartmut von Hentig (2007, S. 595) seine Lebenserfahrungen mit Schulreform. Je mehr wir über die Verbesserung von Schule und Unterricht wissen, umso anspruchsvoller ist das Bemühen, dieses Wissen auch zielgerichtet zu nutzen. Es gibt inzwischen so viele wissenschaftliche Befunde zur Verbesserung von Schule und Unterricht (vgl. Mortimore 1998, Sammons 1999, Helmke 2003), dass sie gar nicht mehr als Ganzes gesehen werden (können). Aufzählungen über die Gelingensbedingungen guter Schulen zeigen zwar den hohen Stand an Analysewissen, sie haben aber einen geringen Umsetzungswert. Schulen können die Ergebnisse aus der *school effectiveness* Forschung nämlich nicht einfach abarbeiten. Die größte Diskrepanz in der Bildungspolitik zeigt sich zwischen dem, was Entscheidungsträger zur Verbesserung der nationalen Bildungssysteme in ihre Programme (*policies*) schreiben, und dem, was in den Köpfen von Schülerinnen und Schülern vorgeht (*practice*).

David Hargreaves (2003) zeigt auf, dass Bildung in Gefahr gerate, die gegenwärtigen Transformationsprozesse zu ignorieren, die Industrie und Wirtschaft nachhaltig verändern. „Schools today are still similar in lots of ways to the schools of 100 years ago; business is not. (Schools are still like the factories that they were established to feed.)“ Er mahnt ein, den gesellschaftlichen Entwicklungen zu folgen, sie aber nicht zu kopieren! Der Neurobiologie Joachim Bauer (2007, 12) konstatiert: „Schulen scheitern daran, dass es Lehrern und Schülern über weite Strecken nicht mehr gelingt, eine Unterrichtssituation herzustellen, die erfolgreiches Lehren und Lernen überhaupt erst ermöglicht“. Da die Schule in Zukunft nicht mehr in der Lage sein werde, die zunehmenden zivilgesellschaftlichen Aufgaben zu erfüllen (besonders in größeren Städten), schlägt H. v. Hentig (2006) vor, das Lernen der 13- bis 15-jährigen zu „entschulen“: Schüler/innen dieser Altersstufe verbringen eine gewisse Zeit außerhalb des klassischen Schulgebäudes und leisten „Dienst“ an der Gemeinschaft. Durch diese Öffnung der Schule sollen Leben und Lernen stärker miteinander vernetzt und damit die Verantwortung von (künftigen) Bürger/innen für das Gemeinwohl gestärkt werden.

Es scheint einzutreffen, was Niklas Luhmann aus systemtheoretischer Sicht fragte, nämlich „ob das Erziehungssystem aus eigenen Beständen neue Reflexionsideen generieren kann oder ob es auf Irritationen und strukturelle Kopplungen mit seiner gesellschaftlichen Umwelt angewiesen ist – nicht zuletzt, um sich als Differenz erfahren zu können“ (Luhmann 2002, 196). Die Irritationen, welche die gegenwärtige Debatte um PISA und die Einführung der Bildungsstandards ausgelöst hat, treffen wir auf allen Ebenen des Schulsystems an. Für Salcher (2008, 195) hat die PISA-Debatte den richtigen Stein ins Rollen gebracht, dieser Rolle aber in die falsche Richtung:

„Die offiziellen Reaktionen Österreichs und Deutschlands auf das schlechte Abschneiden beim PISA-Test 2003 erinnerten an einen im Prinzip sehr begabten Schüler, der sich jahrelang gut durchgeschwindelt hat, dessen mangelnde Leistungen aber auf einmal bei einer großen Prüfung doch auffliegen. Sie reichten von Schuldzuweisungen, wilder Empörung, tiefer Zerknirschung bis zu dem Versprechen, jetzt ganz brav zu lernen, um es das nächste Mal besser zu machen. Die jeweils verantwortlichen Regierungspolitiker übernahmen die Rolle der aufgebrachtten Eltern, die sich verärgert bei der Prüfungsbehörde über die für ihren Sprössling völlig ungeeigneten Aufgabenstellungen bis hin zu den Fehlern bei der Korrektur beschwerten.“

Die Sicherheit im Schulwesen ist verloren gegangen. F. Weinert (2001) stellt mit Recht die Frage „Sind Schulleistungen Leistungen der Schule oder der Schüler?“ Die Behaglichkeit des Bezugs auf die guten Erfahrungen der Vergangenheit ist gestört. Krisen sind die besten Auslöser für Musterwechsel: Die alten Muster greifen nicht mehr, die neuen müssen erst gefunden werden. Gezielte Veränderung von (Denk-)Mustern (Skripts, Schemata) lässt sich weder durch gesetzliche Vorgaben noch durch strukturelle Veränderungen erreichen, da ein Musterwechsel in menschlichen Systemen erst über tiefgreifende Prozesse und die damit verbundene Einsicht ermöglicht werden kann. Wandlungsprozesse werden zwar durch Kommunikation und Wissen gesteuert, jedoch kommt es auf den Willen der Betroffenen an, „ob Phasenübergänge zu neuen Strukturen und Prozessen vollzogen werden. Nur durch den Willen ist es möglich, die Energien zu bündeln, die für die Prozesse des Wandels in kohärenter Weise zusammenkommen müssen“ (Heinze 2004, S. 27). Die Kohärenz eines Wandels zu einer neuen Lernkultur benötigt einen Musterwechsel, der den Weg von *good practice* zur *next practice* weist.

Musterwechsel ist gefragt

Menschen reagieren auf Veränderungsdruck zumeist mit dem Versuch, „die Leistung im Rahmen bestehender Funktionalität zu verbessern“ (Kruse 2004, 19). Kruse unterscheidet daher zwischen Funktionsoptimierung, die einer typischen Lernkurve entspricht, die am Anfang eine starke Steigerung aufweist, dann aber ein (Lern-)Plateau auftritt, das zu einer gewissen Entwicklungssättigung führt (vgl. Abb. 1). Es tritt der so genannte „Deckeneffekt“ auf, nach dem weitere Verbesserungen nur mehr unter Einsatz von großen Kraftreserven möglich sind. Das alte Muster stößt gleichsam an die Grenzen der in ihm stehenden Möglichkeiten. Um Individuen und Systeme dennoch – im Sinne der Funktionsoptimierung – zu höheren Leistungen anzuspornen, werden Modelle von *best practice* als Zielperspektive zur Motivationsförderung eingesetzt (beispielsweise Modellschulen gegründet), die diese Leistungen allerdings meist nur unter besonderen Bedingungen zu erbringen vermögen. Aus diesem Grund werden sie zum Teil nicht mehr als anzustrebende Zielvorgabe angesehen, da die Kontextbedingungen in „normalen“ Schulen damit nicht vergleichbar sind. Daher sind Verbesserungen und Veränderungen für Hentig nicht genug: Erst ein Musterwechsel führt zum Neudenken von Schule.

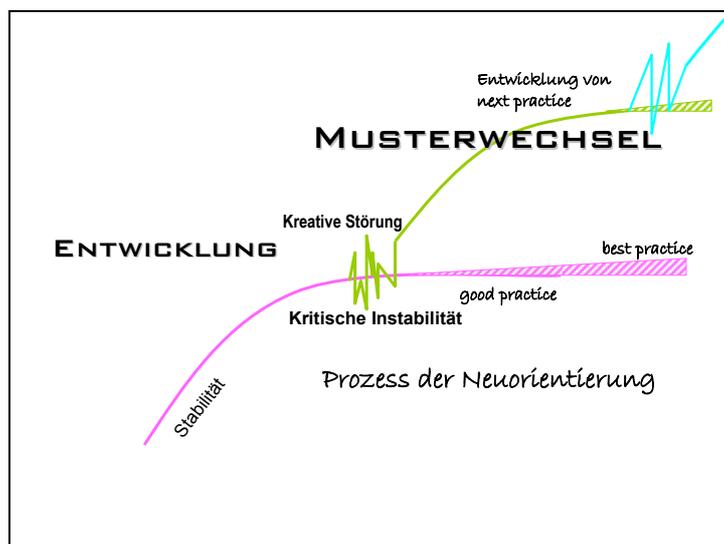


Abbildung 1: Musterwechsel durch kreative Störungen

Um das alte Muster verlassen zu können, sind Ereignisse bzw. Interventionen nötig, die eine Perspektive für Neues eröffnen, die den Weg zur „next practice“ weisen. Ein solcher Musterwechsel ist im Sport beispielsweise im Hochsprung zu finden: Als die Spitzenleistungen über den traditionellen Straddle nicht mehr überboten werden konnten, eröffneten sich durch die Einführung des Fosbury Flops bei der Olympiade in Mexiko neue Möglichkeiten. Der unorthodoxe Anlauf von Richard Douglas Fosbury wurde zunächst eher misstrauisch beurteilt bzw. belächelt, da er nicht in das alte Muster passte. Erst als die unbekannte 16jährige deutsche Gymnasiastin Ulrike Meyfahrt bei der Olympiade in München mit dem Fosbury Flop den Olympiasieg errang, hat sich das neue Muster als die neue Sprungform durchzusetzen begonnen.

An diesem Beispiel lässt sich erkennen, dass Prozessmusterwechsel meist als Angriff auf das Etablierte gesehen und daher in der Regel misstrauisch beobachtet werden. Veränderungen des Status quo werden selten mit Begeisterung aufgenommen. Durch die anfängliche Unsicherheit erfolgt meist auch insgesamt eine gewisse Instabilität: Die alten Muster greifen nicht mehr, die neuen sind noch nicht stabilisiert. Es handelt sich um eine Art Inkubationsphase für die Integration des Neuen, das das Alte durcheinander bringt oder sogar in Frage stellt. Das Neue wird sozusagen geboren. Daher braucht Lernen Spielräume und Fehlertoleranz. „Die Selbstorganisationstheorie lehrt uns, dass eine grundlegende Musteränderung eine Instabilität benötigt und in der Instabilität die weitere Entwicklung des Systems prinzipiell unvorhersagbar ist.“ (Kruse 2004, 57) „In der Instabilität verringert sich in Systemen zwar vorübergehend die Handlungsfähigkeit, aber die Anpassungsfähigkeit ist erhöht, und sie werden kreativ“ (61). Irritationen sind, systemtheoretisch gesehen, gute Auslöser, aber schlechte Lehrmeister. Es kommt zwar Bewegung in das System, wohin die Energie steuert, bleibt allerdings offen. Das Auslösen einer kritischen Instabilität macht ein System verletzlich und angreifbar.

Aus diesen Gründen brauchen Prozessmusterwechsel zweierlei: die *Bereitschaft*, sich auf Leistungseinbrüche und Verunsicherung einzulassen und eine *Vision*, d.h. das (innere) Bild einer wünschenswerten Zukunft. Wenn unsere Schule und unsere fest eingewurzelten Vorstellungen von Unterricht und seinen Ergebnissen weder in unsere Zeit noch zu unseren Schülerinnen und Schülern zu passen scheinen, stellt sich die entscheidende Frage: Suchen wir uns eine andere Zeit und ein neues Volk für unsere Schulen oder gelingt es uns, an die Wurzeln zu gehen und Schule im Sinne von *next practice* neu zu denken? (vgl. Schratz & Thurn 2002, S. 12)

Wenn wir der Frage nachgehen, wie es zum Musterwechsel im Denken und Handeln in Schule und Unterricht kommt, zeigen sich unterschiedliche Zugänge: Vielfach sind es Zufälle, wie in anderen Lebensbereichen auch: R. D. Fosbury musste einem Baum im Garten seiner Eltern ausweichen, der ihm den Anlauf versperrte, und erfand so seinen neuen „Flop“. Ich selbst lernte in meinem Unterricht die Probleme von Schülerinnen und Schülern anders zu erleben und darauf einzugehen, als ich sie bat, mir *ihre* Regeln zu erklären, mit denen sie sich die Lerninhalte aneigneten. Wie sich herausstellte, waren das meist nicht die Regeln, die Lehrer üblicherweise vorgeben.

Musterwechsel lässt sich aber auch gezielt herbeiführen, etwa durch das Unterbrechen des universellen Musters, nach dem Unterricht üblicherweise (Lehrer/in fragt, Schüler/in antwortet, Lehrer/in bewertet mit „richtig“ oder „falsch“; vgl. Mehan & Schratz 1993), indem die Lehrperson nur mehr Fragen stellen darf, die sie/er selbst nicht wissen. So werden Lebensfragen (nicht Lernfragen) gestellt, wie sie Hartmut von Hentig bezeichnet. In unserem Professionalisierungsprogramm der Leadership Academy (vgl. Schley & Schratz 2006)

werden Kollegiale Team Coachings eingesetzt, um über gegenseitige Unterstützung die Muster alter Problemlösungsansätze zu unterbrechen und vom Problemraum in den Lösungsraum zu lenken.

Zukunftswelten

Um die Schule neu zu denken (vgl. Hentig 1993) nehme ich die (künftigen ?) Erlebniswelten von Schülerinnen und Schülern als Ausgangspunkt einer pädagogischen und bildungspolitischen Zukunftsreise. Ich erwarte mir von diesem mehrperspektivischen Zugang, dass die Bildungsprozesse unserer Kinder und Jugendlichen im Zielpunkt künftiger bildungspolitischer Entwicklungen stehen. Daher sollten auch die künftige Organisation von Schule und Unterricht sowie die künftigen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern vom Lernen junger Menschen her (neu) gedacht und umgesetzt werden. Darüber können wir heute zwar nur spekulieren. Schule aus den zukünftigen Erlebniswelten von Kindern und Jugendlichen neu zu denken, ist eine Gedankenübung wert, da sich darin womöglich die Grenzen unserer (Denk-)Möglichkeitsräume zeigen.

Nennen wir unsere zukünftigen Expert/innen in Sachen Schule in Weiterführung der Szenarien von Schratz & Thurn (2002) Philip, Tembi, Lisa, Tobias, Winnie, Özgür (vgl. auch Schratz & Schritteser 2007).

Philip ist der Schnellmerker der Gruppe, ihm fällt das Lernen leicht. Alles, was er einmal auch nur gehört hat, kann er ohne rechte Mühe in seinem Kopf speichern und wieder hervorholen, wenn er es benötigt, selbst in ganz anderen als den ursprünglichen Zusammenhängen. Dauernd unterrichtet zu werden, findet er, braucht er nicht. Er treibt gerne und viel Sport, lässt keinen Sportbericht aus und kennt alle wichtigen Olympiasieger mit ihren Siegen. Vor allem aber ist er gern und viel mit seinen Freunden aus aller Welt unterwegs. Erst im vergangenen Frühjahr hat er seinen Blog-Partner in Vietnam besucht und ist dort auch zur Schule gegangen. Besonders Spaß hat ihm dabei der Sprachkurs auf iPod gemacht, den er im Internet gefunden hat und der ihm tatsächlich ein wenig beim Einstieg in die dortige Schule geholfen hat. Mittlerweile spricht er schon viel besser vietnamesisch. Ein mobiler Sprachtutor hilft ihm nun, dass seine Sprachkenntnisse nicht verloren gehen.

Tembi kam nach Konstanz, als sie sieben Jahre alt war. Sie redet heute noch ungern über die schwierigen Erfahrungen ihrer Kindheit. Als farbiges Mädchen blieb sie lange Außenseiterin. Das bindet sie noch näher an ihre allein erziehende Mutter, die froh ist, in der Urlaubersaison Gelegenheitsarbeit zu finden. Um selbst über Taschengeld zu verfügen, hilft Tembi im Supermarkt aus, Regale einzuräumen. Das gibt ihr Sinn in der noch fremden Welt, von deren Luxus sie nur träumen kann. Sie hat wenig Kontakt zu den anderen Mädchen und Jungen, da sie wegen ihrer Arbeit an den extracurricularen Aktivitäten nicht teilnehmen kann. Sie fühlt sich einsam, vor allem wenn alle weg fahren und von der großen Welt erzählen. Am liebsten möchte sie weg, nach Hause – aber wohin?

Lisa ist eine gute Schülerin, eine von jenen, die alle gern unterrichten. Sie ist ehrgeizig und weiß, dass sie umso besser für ihre zukünftigen Tätigkeitsbereiche vorbereitet ist, desto mehr sie weiß und kann. Sie will sich aber auch „frei“ mit den Dingen beschäftigen, die sie interessieren: Musik machen, Gedichte genießen, wirklich interessante Bücher lesen, die von Menschen, ihren Gefühlen und Gedanken, ihren Entscheidungen und ihren Schicksalen handeln, selbst schreiben, andere Welten sehen, ins Theater gehen, vielleicht einmal Theater spielen, mit Freundinnen die Nächte durchreden und ausgelassen tanzen bis in die Morgenstunden, Tage im Bett verbringen, Städte durchbummeln, sich nicht ständig für das Wohl aller anderen Menschen um sie herum verantwortlich fühlen müssen. Lisa glaubt fest daran, dass sich ihre Interessen und ihr Wissensdurst gut vereinbaren lassen und achtet immer darauf, dass die Dinge, die sie begeistern, in ihrem Leben und auch in ihrem Unterricht nicht zu kurz kommen. Für kommendes Jahr plant sie einen Aufenthalt in Jerusalem, wo sie an einem Projekt zur Aufarbeitung der Geschichte des Nahen Ostens teilnehmen wird. Dabei kann sie ihr Interesse für Menschen und deren Geschichten mit ihrer Neugier auf Neues und ihrer Freude an Kommunikation vereinbaren.

Tobias war schon als Kleinkind ein Träumer. Der Aufenthalt im Pflegeheim hat ihm geholfen, die grundlegenden Dinge des Lebens zu lernen. Mit der Feinmotorik tut er sich schwer und die Konzentration reicht nicht lange aus. Das zeigt sich in seiner schwer leserlichen Schrift, beim Basteln und bei manuellen Tätigkeiten

des Alltags, aber auch dann, wenn zuviel von ihm verlangt wird. In seiner therapeutischen Wohngemeinschaft fühlt er sich sicher, im Leben außerhalb hat er wenig Vertrauen zu sich selbst. Er braucht jemanden, der ihm sagt, was zu tun ist. Dann legt er los, aber nur solange seine Konzentration reicht. Dann ist er erschöpft und möchte am liebsten von jedem in Ruhe gelassen werden.

Winnie ist ein unruhiger Geist. Sie kann sich nicht lange mit einer Sache beschäftigen, dann wird ihr langweilig. Sie zeichnet und malt gerne, ist aber auch ein wahres Zahlengenie – vor allem liebt sie knifflige Sudokus. Mit nichts möchte sie jedoch zu lange oder zu viel beschäftigt sein. Sie hat einen großen Freundeskreis, weil sie auf Grund ihrer Lebhaftigkeit auch eine gute Unterhalterin ist und alle gerne mit ihr Zeit verbringen. Weil sie so viele Dinge spannend findet, kann sie auch viel erzählen. Nur lange ruhig dasitzen, das mag sie gar nicht. Am liebsten ist sie mit ihren Freunden zusammen, da kann sie sich von ihrer Rastlosigkeit ablenken oder sie beschäftigt sich alleine mit etwas gerade Spannendem, weil sie da die Möglichkeit hat, wenn sie wieder die Unruhe packt, etwas Neues anzufangen. So richtig fertig hat sie auf diese Weise kaum etwas gebracht. Was sie später einmal machen will, kann sie nicht sagen. Immer neu und aufregend muss es sein, ohne sie zuviel Anstrengung zu kosten.

Özgür spricht fließend drei Sprachen. Er pendelt gerade häufig zwischen seiner Schule in Istanbul und seiner Schule in Salzburg hin und her, da er in Istanbul eine Peer Group leitet, die an einem interkulturellen Sprachprojekt arbeitet und in Salzburg ist er Jahrgangssprecher – Sprache und Sprechen sind ihm eben auf den Leib geschrieben. Özgür macht das gerne, auch wenn die ständigen Ortswechsel sein Leben manchmal ein wenig chaotisch werden lassen. Gut, dass er zwischendurch übers Netz mit seinen Freunden hier und dort in Kontakt bleiben kann.

Seine Familie ist stolz auf ihn. Auch seine Freunde bewundern ihn. Manchmal sehnt er sich nach ein wenig mehr Unbeschwertheit und nach Nichtstun. Jedenfalls plant er eine Auszeit, wenn das Projekt zu Ende ist – vor allem um sich seinen Hobbies, der Musik und dem Handball mehr widmen zu können. Da wird er aber auch viel reisen müssen, da seine Band in Istanbul sitzt und seine Handballmannschaft in Salzburg.

Wie wünschen sich unsere Sechs Schule und wie *ihre* Schule der Zukunft? Eine Schule, in der sie sich nicht langweilen, nicht heillos überfordert sind? In der sie sich angenommen fühlen, aufgehoben sind und gebraucht werden? Eine Schule, die ihnen zeigt, wie aufregend die Entdeckung der Welt und wie spannend Lernen sein kann? Eine Schule, die sie fördert und ständig neu herausfordert? Eine Schule, in die sie jeden Morgen wieder gehen möchten, weil sie etwas ihnen Wichtiges verpassen könnten?

Leadership for Learning

Aus den Zukunftswelten junger Menschen und den aktuellen Entwicklungen gilt es die Aufgaben von Schule für morgen herauszuarbeiten, die wiederum das künftige Arbeitsfeld von Lehrerinnen und Lehrern bestimmen. Daraus könnten die erforderlichen Kompetenzen abgeleitet werden, die Lehrpersonen in Zukunft benötigen. Wir streben eine lernende Schule an, „in der die Menschen kontinuierlich die Fähigkeiten entwickeln, ihre wahren Ziele zu verwirklichen, in denen neue Denkformen gefördert und gemeinsame Hoffnungen freigesetzt werden und in denen Menschen lernen, miteinander zu lernen“ (Senge 1996, 11). Serena, eine Schülerin bringt es auf den Punkt: „Jeder von uns rennt umher und tut irgend etwas. Wenn wir gemeinsam darüber nachdenken würden, was wir tun, wie wir es tun und warum wir das tun, dann könnte unsere Schule besser werden“ (Schratz u.a. 2002, 33).

Die Frage ist, wie können Menschen, die sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber haben, wohin sich die Schule entwickeln soll, zu einem kohärenten Ziel kommen und welche Systembedingungen sind dazu erforderlich. Es ist unabdingbar, die Basis für eine gemeinsame Richtungsentscheidung zu schaffen, über welche die Schule in einen Entwicklungsprozess einsteigen kann. Im Bereich Schule haben wir es einerseits mit Menschen und andererseits immer auch mit Systemen zu tun (vgl. Abb. 2).

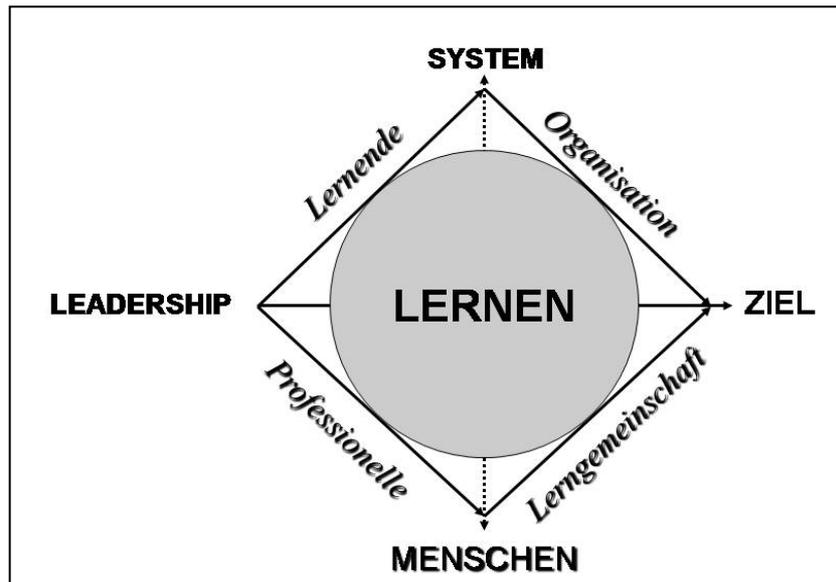


Abbildung 2: Lernen von Menschen und Systemen

Dazu gehören die Schlüsselworte *Leadership* und *Lernen*, die miteinander in einer starken Wechselbeziehung stehen. In der wissenschaftlichen Diskussion hat sich hier der Begriff „Professionelle Lerngemeinschaft“ für die Entwicklung der Menschen konstituiert, nämlich die Herausforderung, Professionelle in einen gemeinsamen Arbeitsbezug zusammen zu bringen. „Lernseitig“ des Systems hat sich der Begriff „Lernende Organisation“ eingebürgert. Es stellt sich die Frage, wie kann man Expertinnen und Experten im System Schule in eine sinnvolle Beziehung führen, damit sie – im Sinne von Serena – gemeinsam darüber nachdenken, was sie tun, wie sie es tun und weshalb sie es tun ...

Dieser Frage sind wir im internationalen Projekt *Leadership for Learning* (vgl. MacBeath u.a. 2006)¹ nachgegangen und haben herausgefunden, dass es drei Ebenen im Systembezug zu verbinden gilt (vgl. Abb. 3): das Lernen der Schülerinnen und Schüler, das Lernen der Lehrerinnen und Lehrer (und ggf. anderer Professioneller) sowie das Systemlernen.

¹ Carpe Vitam ist ein internationales Entwicklungs- und Forschungsprojekt, das drei Jahre bis 2005 von der Wallenberg Stiftung in Schweden unterstützt wurde. Das Projekt wurde von der Universität Cambridge (Leitung: John MacBeath, David Frost und Sue Swaffield) geleitet. Teamleiter/innen in den anderen Ländern: George Bagakis (Universität Patras, Griechenland), Neil Dempster (Griffith Universität, Brisbane), David Green (Centre for Evidence Based Education, Trenton, New Jersey), Lejf Moos (Dänische Pädagogische Universität), Jorunn Møller (Universität Oslo), Bradley Portin (Universität Washington) und Michael Schratz (Universität Innsbruck).

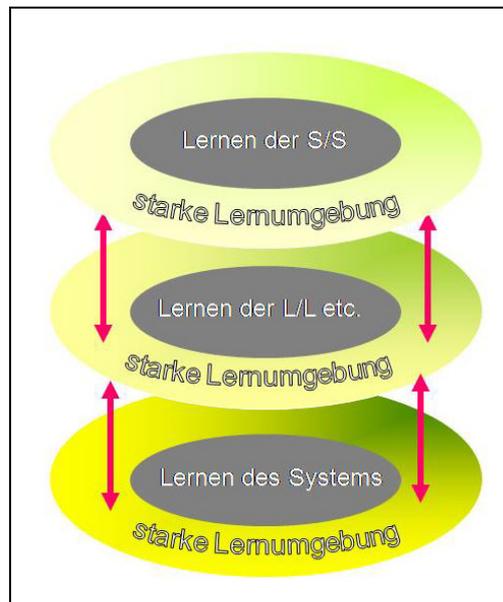


Abbildung 3: Drei entscheidende Ebenen des Lernens

Lernen benötigt eine starke Lernumgebung, d.h. es müssen bestimmte Voraussetzungen gegeben sein, die das Lernen unterstützen. Die drei Ebenen sind im systemischen Zusammenhang zu sehen, da beispielsweise das Lernen der Lehrer/innen Auswirkungen auf die Bildungsprozesse der Schüler/innen hat. Darüber hinaus haben wir fünf Schlüsselaspekte gefunden, die in einem Entwicklungsprozess besonders zu berücksichtigen sind (vgl. Abb. 4). Der *Fokus* sollte auf das Lernen bezogen sein, d.h. was immer gerade Sache ist (z.B. in einer Konferenz eine Entscheidung zu treffen, eine Fortbildungsmaßnahme zu planen), es gilt daran zu denken, was heißt dies in der Kette bis zu den Schülerinnen und Schülern, was heißt dies für das Lernen des Kollegiums und was heißt dies für das Lernen der ganzen Schule.

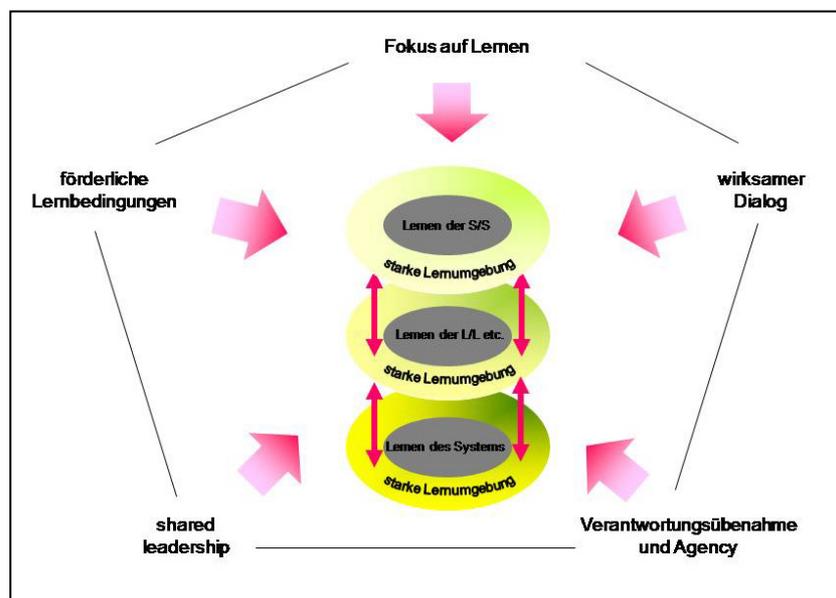


Abbildung 4: Schlüsselaspekte von Leadership for Learning im Systembezug

Fokus auf Lernen bedeutet aber auch, dass jede/r Einzelne ein/e Lerner/in ist und die Bereitschaft dazu zeigt. Lernen ist hoch sensibel für die jeweiligen Kontexte, in denen es stattfindet. Änderungen der Lernumwelten haben erhebliche Effekte auf die Leistungsentwicklung sowie auf motivationale Aspekte. Lernprozesse bauen auf ein effektives Zusammenspiel von sozialen, emotionalen und kognitiven Aspekten.

Förderliche Bedingungen sind nötig, um eine tragfähige Unterstützungskultur für nachhaltiges Lernen zu ermöglichen. Sie zeichnet sich durch die Qualität der Bildungsprozesse und Lernergebnisse aus und nicht über die Quantität von vermitteltem Stoff. Nicht das, was die Lehrperson unterrichtet, ist Ziel des Unterrichts, sondern das, was die Schülerinnen und Schüler lernen. Im Zentrum des Unterrichtsgeschehens steht der direkte und intensive Umgang mit den Aufgaben, die bzw. denen sich Lernende stellen bzw. die ihnen gestellt werden (vgl. Girmes 2004).

Erfolgreiches Lernen baut auf einen *wirksamen Dialog*. Der Dialog ist das konstitutive Element eines Bildungsprozesses, der auf Resonanz und Ko-Konstruktion baut. Die aktuellen Forschungserkenntnisse dazu lassen sich in vier Bereichen festmachen: „Der Dialog ist zu einem Eckpfeiler für die Entwicklung lernender Organisationen geworden, ein Arbeitsfeld, in dem sich Manager betätigen, um ihre Organisationen als Lernfelder zu entwickeln. Der Dialog kann ein wirkungsvolles Instrument sein, um die inhärente, selbstorganisierte, kollektive Intelligenz von Gruppen zu nutzen und den kollektiven Prozess der Erkundung sowohl zu erweitern als auch zu vertiefen. Der Dialog eröffnet Möglichkeiten für einen wichtigen Umbruch in der Art und Weise, wie Menschen sich selbst wahrnehmen. Der Dialog verspricht als ein innovativer, alternativer Ansatz, koordinierte Handlungen in Gruppen zu ermöglichen.“ (Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority 1998, 68)

Eine lernende Organisation erfordert *shared leadership*, d.h. es ist nicht eine Einzelperson, welche die Gesamtleistung erreichen kann, sondern es ist die zielgerichtete Partizipation aller an der Aufgabe (z.B. „Wir führen alle Schülerinnen und Schüler zu einem erfolgreichen Abschluss“) Beteiligten. Das gemeinsame Bemühen um die Bewältigung komplexer Herausforderungen benötigt die Ressourcen aller und jede/r übernimmt, den Aufgaben bzw. Situationen angemessen, Führungsaufgaben. In einem Verständnis von Organisation als lebendiger Organismus (vgl. Pechtl 2001) ist der Herzschlag von *Leadership* eine Beziehung, nicht eine Person oder ein Prozess (vgl. Sergioivanni, 2005, p. 53). Geteilte Führung schließt die Schülerinnen und Schüler ein, Aufgaben zu übernehmen. Rudduck & Flutter (2000) zeigen auf, wie die Partizipation junger Menschen in Schule und Unterricht zu neuen Dimensionen des Lernens führen kann (vgl. auch Böttcher & Philipp 2000).

Erst wenn jede/r Einzelne *Verantwortung* übernimmt und sich als Agent/in des Wandels sieht (*agency*), lassen sich alte Muster unterbrechen. Das zentrale Problem in der Schule liegt vor allem daran, dass die Lehrpersonen immer schon die Antworten wissen und dadurch schwer aus einer Lernenden-Perspektive einen authentischen Lernprozess in Gang bringen, sondern von Lehrerfragen ausgehen, deren Beantwortung durch die Schüler/innen sie mit „richtig“ oder „falsch“ bewerten. Das führt zu einem *Schullernen* anstatt zu einem *Lebenslernen*. Im Spannungsfeld zwischen Handlung und Struktur (Giddens 1984) geht es darum, wie jede/r Einzelne in der vorgegebenen Struktur aktiv handeln und dadurch auch die Strukturen verändern kann. „Gute Schulen nehmen ihre Verantwortung für Kinder und Jugendliche nicht segmentär, sondern ganzheitlich wahr und sie verantworten sich aktiv gegenüber den Beteiligten und der Öffentlichkeit“ (Fauser, Prenzel & Schratz, 2008, 27).

Lehrer/innen als „Architekten der Zukunft“

Lehrerinnen und Lehrer sind die Schlüsselfiguren für die Bildung künftiger Bürgerinnen und Bürger. Die Österr. Industriellenvereinigung (2007, S. 6) sieht in den Lehrerinnen und Lehrern die „Architekten der Zukunft“, für deren Entfaltung es gilt, vorhandene Potenziale und Talente, Innovationsgeist, Kreativität, Wissen und andere Schlüsselqualifikationen zu entwickeln und zu fördern. Aus ihrer großen gesamtgesellschaftlichen Verantwortung sind Qualifikation, Motivation und Engagement in Verbindung mit einer fundierten Ausbildung ein wesentlicher Erfolgsfaktor. Der Erfolg von Bildungssystemen und Lehrerbildung wird an der Qualität der Lern- und Arbeitsergebnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu

messen sein, da diese im Mittelpunkt der Überlegungen zur Schule der Zukunft stehen müssen.

Individualisierung ist mehr als die didaktische Umgestaltung des Unterrichts durch die Einführung neuer Unterrichtsmethoden. Sie ist in einer neuen Gestaltung der Beziehung zwischen Menschen (Lehrer/innen <→> Lehrer/innen, Lehrer/innen <→> Schüler/innen, Schüler/innen <→> Schüler/innen etc.) zu sehen. Diese Beziehung zwischen den unterschiedlichen Menschen ist mehr als das, was über die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterricht erreicht werden kann, wiewohl der Unterricht die Kerntätigkeit in der Schule darstellt. Letzterer wird aber nur dann die individuellen Lernbedürfnisse erreichen und die in jedem einzelnen Menschen schlummernden Potenziale fördern können, wenn eine entsprechende Haltung in der Schule gelebt wird, die von Wertschätzung und Achtung vor der/dem Einzelnen und damit auch von der Unterschiedlichkeit von Kindern und Jugendlichen ausgeht. Für Joachim Bauer (2007, 12) scheitert die Schule „an der Unfähigkeit der Beteiligten, die wichtigste Voraussetzung für gelingende Bildung zu schaffen: konstruktive, das Lernen befördernde Beziehungen“.

Kehren wir zu unseren Jugendlichen zurück, für die Schule und Unterricht wirksam werden soll. „Lernen ist das Persönlichste auf der Welt“, argumentiert Heinz von Förster (vgl. Kahl 1999), weshalb im Englischen von „personalised learning“ gesprochen wird, um den Bezug zum einzelnen Menschen in seiner Individualität noch stärker zu betonen. „Differenzfähige“ Lehrer/innen „gehen nicht von ihrem eigenen Bild des Idealschülers oder der Standard-schülerin aus, sondern bemühen sich im Sinne individueller „Falldeutungen“ um maßgeschneiderte Lernförderung. Sie vertrauen darauf, dass *alle* Kinder und Jugendlichen fähig und bereit sind zu lernen, und planen und gestalten ihren Unterricht auf diese Vielfalt hin. Dabei sind es oftmals kleine Maßnahmen, die ihre Wirkung zeigen: Dem linkshändigen Schulanfänger den neuen Buchstaben an den rechten Zeilenrand schreiben; sich von der Schülerin den eigenen Ansatz beim Rechengang genau erklären lassen, um Verständnisschwierigkeiten zu verstehen oder durch gezielte Hinweise den individuellen Verstehensprozess vorantreiben.“ (Schratz u.a., 2007, 77-78)

Eine wesentliche Voraussetzung für den Umgang mit Vielfalt ist die *Sensibilität* für das, was den Unterschied ausmacht. Nach Jesper Juul und Helle Jensen (2005, 290) umfasst Sensibilität „die Fähigkeit und den Willen, neugierig, erstaunt, einfühlsam, empathisch und reflektierend auf das Selbstverständnis des Kindes zu reagieren.“ Diese Sensibilität zeigt sich in einem *Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen*, das auch darin besteht, Unterschiede stehen lassen zu können und zu erkennen, wo Schüler/innen nicht unterschiedlich behandelt werden wollen. „Differenzfähig“ sein heißt demzufolge: Chancen einer heterogenen Lerngruppe nutzen, ihre Herausforderungen annehmen, Grenzen des Erwünschten akzeptieren und Grenzen des Möglichen erkennen. Um dieses Spannungsfeld konstruktiv zu bearbeiten, braucht es neben genauer Kenntnisse der Lerngruppe und ihrer Individuen auch Wissen um institutionelle Rahmenbedingungen und eigene Potenziale und Grenzen als Lehrperson.“ (Schratz u.a., 2007, 78).

„Gute Schulen setzen vielfältige diagnostische Mittel ein. Sie erfassen Lernen und Leistung aus mehreren Perspektiven; sie berücksichtigen dabei verschiedene Bezugskriterien ebenso wie die Blickwinkel und Urteile der Beteiligten – der Schülerinnen und Schüler selbst, ihrer Eltern und der Lehrerinnen und Lehrer. Sie schaffen Gelegenheiten, bei denen Kinder ihre Talente und Interessen entwickeln können.“ (Fauser, Prenzel & Schratz, 2006, 10). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, was der Umgang mit Vielfalt für das professionelle Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer bedeutet. Gute Schulen haben verschiedene Muster oder Strategien der Differenzierung entwickelt. Sie setzen keine Form der

„Einteilung“ der Schüler absolut, sondern verändern diese Formen nach funktionalen pädagogischen Gesichtspunkten und mischen immer wieder. Gute Schulen nehmen ihre Verantwortung für Kinder und Jugendliche nicht segmentär, sondern ganzheitlich wahr, und sie verantworten sich aktiv gegenüber den Beteiligten und der Öffentlichkeit.

Lernen ist für Schülerinnen und Schüler eine ganzheitliche Erfahrung, die sich nicht nur auf den Unterricht im Fach bzw. in der Klasse bezieht. Dies soll der Titel „Lernseits von Unterricht“ signalisieren. Das, was sie im Unterricht lernen, geht weit über den Klassenraum hinaus. Anlässlich eines Unterrichtsbesuchs in einer Notebookklasse machte ich die Erfahrung, dass der Lehrer die Schülerinnen und Schüler immer wieder aufforderte, die Deckel ihrer Notebooks zu schließen. Als ich ihn nach dem Grund fragte, gestand er mir, dass er sonst seine Schüler/innen ins world wide web verlieren würde. Daher musste er das Eindringen der Lebenswelt in den Unterricht verhindern.

Die Schere zwischen dem, was und wie die Schüler/innen innerhalb der Institution Schule lernen, und dem, was der (Lebens-)Alltag von ihnen fordert, wird immer größer. „Lernseits“ von Schule und Unterricht liegen die Herausforderungen, mit denen junge Menschen heute im Alltag konfrontiert werden. Köller und Baumert (2002, 773) schließen aufgrund ihrer empirischen Befunde, „dass Änderungen der institutionellen Lernumwelten erhebliche Effekte auf die Leistungsentwicklung und Veränderung motivationaler und psychosozialer Merkmale haben können“. Wir benötigen „starke Lernräume“ (Kraler & Schratz 2006), die es ermöglichen, die „Weisheit der Vielen“ (Surowiecki 2005) zu nutzen, um uns dem eingangs zitierten Satz „Je mehr wir wissen, umso mehr müssen wir denken“ zu stellen. Dazu werden im Zeitalter der Partizipation adäquate Formen des Lernens benötigt, die „Peer Produktion“ und Ko-Konstruktion zum Gestaltungsprinzip erheben. Tapscott und Williams (2007, 12) sprechen von der bevorstehenden Revolution durch das Nutzen der kollektiven Intelligenz und postulieren: „Nutze die neue Zusammenarbeit aus, oder du wirst untergehen. Wer das nicht begreift, wird noch isolierter dastehen, abgeschnitten von den Netzwerken, die Wissen zusammenbringen, anpassen und aktualisieren und so Werte schaffen.“

Literatur

- Bauer, J. (2007). Lob der Schule. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Böttcher, W. & Philipp, E. (Hg.) (2000). Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln. Weinheim: Beltz.
- Fausser, P., Prenzel, M. & Schratz, M. (Hg.) (2007). Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Fausser, P., Prenzel, M. & Schratz, M. (Hg.) (2008). Was für Schulen! Profile, Konzepte und Dynamik guter Schulen in Deutschland. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Giddens, A. (1984). The Constitution of Society. Cambridge: Polity.
- Girmes, R. (2004). (Sich) Aufgaben stellen. Seelze: Kallmeyer.
- Hargreaves, D. (2003). From Improvement to Transformation. Keynote bei der ICSEI Conference 2003 „Schooling the Knowledge Society“ vom 5.-8. 1. 2003.
- Hartkemeyer, M., Hartkemeyer, J. F. & Dhority, L. F. (1998). Miteinander denken. Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heinze, R. (2004). Keine Angst vor Veränderungen. Change-Prozesse erfolgreich bewältigen. Heidelberg: Carl-Auer.
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität erfassen – bewerten – verbessern. Seelze: Kallmeyer-Klett
- Hentig, H. v. (1993). Die Schule neu denken. München: Hanser.

- Hentig, H. v. (2006). *Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung nützlich zu sein*. München: Hanser.
- Hentig, H. v. (2007). *Mein Leben – bedacht und bejaht*. München: Hanser.
- Industriellenvereinigung (2007). *Zukunft der Bildung: Lehrerinnen & Lehrer*. Wien: Industriellenvereinigung.
- Juul, J. & Jensen, H. (2005). *Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur*. Weinheim: Beltz.
- Kahl, R. (1999). Der Neugierologe. In: *GEO-WISSEN 1*, S. 106-109.
- Köller, O. & Baumert, J.: *Entwicklung schulischer Leistungen*. In: R. Oerter & L. Montada (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, 2002 (5. Aufl.), S. 756-786.
- Kraler, Ch. & Schratz, M. (2006). *Neue Lernkulturen: Vom allwissenden Lehrmeister zu starken Lernräumen*. In: H. Möller (Hg.): *Bildung schafft Zukunft*. Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 49-68.
- Kruse, P. (2004). *Next Practice. Erfolgreiches Management von Instabilität. Veränderung durch Vernetzung*. Offenbach: Gabal Management Verlag.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- MacBeath, J., Frost, D., Swaffield, S. & Waterhouse, J. (2006). *Making the connections: The story of a seven country odyssey in search of a practical theory*. Cambridge: University of Cambridge.
- Mehan, H. & Schratz, M. (1993). Gulliver travels into a math class. In search of alternative discourse in teaching and learning. In: *International Journal of Educational Research*, 19, S. 247-264.
- Mortimore, P. (1998). *The Road to Improvement. Reflections on School Effectiveness*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Pechtl, W. (2001). *Zwischen Organismus und Organisation*. Linz: Landesverlag.
- Rudduck, J. & Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: Carving a new order of experience. In: *Cambridge Journal of Education*, (30) 1, S. 75-89.
- Salcher, A.: *Der talentierte Schüler und seine Feinde*. Salzbrug: Ecowin.
- Sammons, P. (1999). *School Effectiveness. coming of Age in the Twenty-First Century*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schley, W. & Schratz, M. (2006). *Leadership Academy – Professionalisierung von Führungspersonen*. In: *Schulmanagement*, 2, S. 28-30.
- Schratz, M., Jakobsen, L.B., MacBeath, J. & Meuret, D. (2002): *Serena oder: Wie Menschen ihre Schule verändern*. Innsbruck: Studienverlag.
- Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2007). *Weissbuch Lehrer/innenbildung*. Innsbruck/Wien: unv. Manuskript.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G. Paseka, A. & Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innenprofessionalität im internationalen Kontext (EPIK). In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7, 2, 70-79.
- Schratz, M. & Thurn, S. (2002). *Schulreformer, kommst du nach PISA ... berichte, du habest auch Schülerinnen und Schüler gesehen: unterwegs! Lernende Schule*, 19, S. 11-17.
- Senge, P. (1996). *Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sergiovanni, T. J. (2005). *Strengthening the Heartbeat; Leading and learning together in schools* San Francisco: Jossey-Bass.
- Surowiecki, J. (2005). *Die Weisheit der Vielen. Warum Gruppen klüger sind als Einzelne*. München: C. Bertelsmann Verlag.
- Tapscott, D. & Williams, A. D. (2006). *Wikinomics. Die Revolution im Netz*. München: Hanser.
- Weinert, F. E. (2001). *Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler?* in: F. E. Weinert (Hg.): *Leistungsmessungen in der Schule*. Weinheim: Beltz, S. 73-86.