



IMST – Innovationen machen Schulen Top

Themenprogramm: Kompetenzen im mathematischen
und naturwissenschaftlichen Unterricht



KOMPETENT ZUR NEUEN REIFE- UND DIPLOMPRÜFUNG?! KOOPERATION ALS HERAUSFORDERUNG UND CHANCE FÜR LEHRKRÄFTE

ID 0862

Edith Galauz

Ingeborg Pfeifer

Centrum Humanberuflicher Schulen Villach

Villach, Juli, 2013

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	4
2	THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN	6
2.1	Kompetenzen im Lehrberuf.....	6
2.2	Kooperationsfähigkeit als Voraussetzung für kompetenzorientiertes Unterrichten.....	7
2.3	Nutzen durch Kooperation	8
2.4	Professionelle Lerngemeinschaften als Formen der Kooperation	9
3	ZIELE, INDIKATOREN UND METHODEN	11
3.1	Rahmenbedingungen schaffen.....	11
3.2	Formen der Kooperation finden.....	11
3.3	Teilnahme an PLGs erhöhen.....	12
3.4	Annäherung an kompetenzorientierten Unterricht initiieren	12
4	PROJEKTABLAUF.....	13
4.1	Ausgangssituation am CHS-Villach	13
4.2	Kooperationsformen am CHS-Villach	14
4.3	Projektdurchführung	15
5	ERGEBNISSE	23
5.1	Rahmenbedingungen für LehrerInnen-Kooperation.....	23
5.2	Kooperationsformen am CHS-Villach	23
5.3	Teilnahme an PLGs erhöhen.....	27
5.4	Annäherung an den kompetenzorientierten Unterricht.....	28
6	INTERPRETATION UND KOMPETENZORIENTIERUNG	29
6.1	Rahmenbedingungen	29
6.2	Arbeit in den PLGs	29
6.3	Kompetenzorientierung	31
6.4	Zeitfaktor	31
7	RESÜMEE UND AUSBLICK.....	32
8	LITERATUR	33
9	ANHANG	34

ABSTRACT

Kompetent zur Reifeprüfung!? ist ein Schulentwicklungsprojekt, das die Weiterentwicklung der Kooperationsfähigkeit als eine der zentralen Kompetenzen im Lehrberuf zum Ziel hat. Mittels geeigneter Rahmenbedingungen wird versucht, die Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen des Centrums für Humanberufliche Schulen in Villach zur Zusammenarbeit zu fördern. Die Nutzung der vorhandenen Ressourcen über den Austausch von Wissen und Erfahrungen bildet die Grundlage des Projekts.

In Fachgruppen und Special Teams, den bestehenden professionellen Lerngemeinschaften, bereiten sich die Lehrenden auf den kompetenzorientierten Unterricht in Bezug auf die teilstandardisierte Reife- und Diplomprüfung an der Schule vor. Die Einführung von Pädagogischen Nachmittagen und inhaltliche Rahmenvorgaben unterstützen die Arbeit der Fachgruppen. Ein Open Space bietet den Lehrerinnen und Lehrern Gelegenheit, in verschiedensten Workshops voneinander zu lernen und kollegiale Beziehungen auszubauen.

Schulstufe:	9 – 12; LehrerInnen-Ebene
Fächer:	Kolleginnen und Kollegen aller Fachbereiche
Kontaktperson:	Edith Galauz
Kontaktadresse:	Galauz.Edith@chs-villach.at

Schlagworte: Berufsrolle Lehrer/innen, Erfahrungsaustausch Lehrer/innen, Lehrplanentwicklung, Organisationsentwicklung, Reflexion Lehrer/innen, Schulentwicklung, Teamarbeit Lehrer/innen, Unterrichtsentwicklung, Kompetenzen, Lerngemeinschaften

1 EINLEITUNG

Die Veränderungen, die sich an den Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe (HLW) durch die Umstellung auf den kompetenzorientierten Lehrplan und die teilstandardisierte Reife- und Diplomprüfung ergeben, stellen für Lehrerinnen und Lehrer eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar.

Das neue Unterrichtskonzept erfordert neben einer gelebten Kultur der Zusammenarbeit auch die Fähigkeit und Bereitschaft der Lehrenden, ihre Haltung und Einstellung zum Unterricht und zum Lernen zu verändern und Neues zuzulassen. In den didaktischen Grundsätzen des neuen Lehrplans nehmen kooperative Arbeitsformen in Bezug auf Unterrichtsplanung und Unterrichtsqualität einen zentralen Stellenwert ein. Hier gilt es zu beachten, dass der professionelle Umgang mit Kooperationsformen auf der Ebene der LehrerInnen den Schüler/innen als Modell dient und die Qualität der kooperativen Arbeitsformen stark beeinflussen kann.

Da die Kompetenzorientierung mittlerweile offiziell eingefordert wird, ist die Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer also nicht mehr wie bisher nur schulintern gewünscht, sondern als Notwendigkeit sozusagen von außen - vom Ministerium - vorgegeben. Dass die gemeinsame Arbeit für LehrerInnen, die bisher als Einzelkämpfer/innen unterwegs waren, eine Hürde darstellt, ist gleichermaßen offensichtlich wie verständlich.

Aus der Sicht der Autorinnen sind die Anforderungen, die sich aus der Veränderung der Bildungslandschaft ergeben, für die einzelnen LehrerInnen nur in Kooperation, im gegenseitigen Austausch und in gegenseitiger Unterstützung zufriedenstellend zu bewältigen. LehrerInnen-Kooperation wird in diesem Veränderungsprozess demnach sowohl als Chance als auch als Herausforderung verstanden.

Erfahrungen am Centrum für Humanberufliche Schulen in Villach¹ (CHS-Villach) haben gezeigt, dass kooperatives Arbeiten von Lehrerinnen als bereichernd und entlastend wahrgenommen wird. Obwohl die Lehrkräfte den Mehrwert der Teamarbeit erkennen, ist es aber schwer, über die bereits bestehenden Arbeitsgruppen hinaus weitere Kolleginnen und Kollegen für die gemeinsame Arbeit zu gewinnen. Wie kann dieser Umstand erklärt – und in der Folge verändert – werden?

Das Projektteam geht, bestärkt durch wissenschaftliche Ergebnisse in der Fachliteratur, davon aus, dass die LehrerInnen-Kooperation eine der zentralen Voraussetzungen für erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklung darstellt. Am CHS-Villach, einer für neue Wege offene Schule, soll im Zuge des Qualitätsmanagements die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums intensiviert und institutionalisiert werden. Mittelfristig soll damit eine Verbesserung der Unterrichtsqualität, die sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden zugutekommt, erreicht werden.

In diesem Zusammenhang stellen sich den Projektnehmerinnen folgende Fragen:

- Welche Interventionen sind geeignet, die LehrerInnen-Kooperation an einer Einzelschule zu verstärken?
- Wie kann Kooperation am CHS-Villach nachhaltig implementiert und institutionalisiert werden?
- Ist durch kooperatives Arbeiten und geeignete Interventionen eine Annäherung der Lehrenden an den kompetenzorientierten Unterricht erkennbar?

¹ Das Centrum Humanberuflicher Schulen des Bundes in Villach umfasst vier Schultypen: die Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, die Höhere Lehranstalt für Modedesign und Grafik, die Höhere Lehranstalt für Künstlerische Gestaltung und die Höhere Lehranstalt für Kommunikation und Mediendesign.

- Die Autorinnen nehmen an, dass in Hinblick auf den kompetenzorientierten Unterricht
- die Kooperations-, Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit als zentrale Kompetenz des Lehrberufes in den Fokus gerückt werden soll.
- Motivation und Bereitschaft für alle Lernenden die Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse darstellt.
- die Lehrenden die Herausforderungen auf dem Weg zur neuen Reife- und Diplomprüfung am besten durch Wissens- und Erfahrungsaustausch bewältigen können, da sie damit die vorhandenen Ressourcen optimal nutzen.
- die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer zur Zusammenarbeit durch geeignete institutionelle Rahmenbedingungen gefördert wird.
- sich die Selbsterfahrung der LehrerInnen in Bezug auf die Teamarbeit positiv auf die Lernleistungen der Schüler/innen auswirkt, da sie als Modell wirken.
- Veränderungen von Haltungen und Einstellungen, die mit diesem Prozess unter Umständen verbunden sind, eine sehr persönliche Sache darstellen und individuell unterschiedlich ablaufen.

Die Autorinnen haben es sich zum Ziel gesetzt, die Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen, sich mit dem kompetenzorientierten Unterricht auseinanderzusetzen, durch LehrerInnen-Kooperation zu erhöhen. Sie beschreiben in dieser Arbeit die Schritte des Kollegiums hin zu verstärkter Zusammenarbeit. Die drei Formen der Teamarbeit, die sich für das CHS-Villach als zweckmäßig erweisen, werden in den Blickpunkt gerückt und aktiviert. Ergebnisse der Kooperationen, die den Schüler/innen im Unterricht zugutekommen, werden hier nur gestreift und sozusagen als willkommene Begleiterscheinung betrachtet. Im vorliegenden Projekt stehen die professionellen Lerngemeinschaften der Lehrerinnen und Lehrer im Vordergrund.

Die Basis für die Überlegungen stellen wissenschaftliche Untersuchungen dar, die diese Zusammenarbeit als grundlegend für die Unterrichtsentwicklung darstellen und die Voraussetzungen, unter denen Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern stattfinden kann, beleuchten. Hier greifen die Autorinnen auch auf Erfahrungen zurück, die Lehrerinnen-Teams am CHS-Villach während der vergangenen Jahre machen konnten.

2 THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN

Warum ist Kooperation im Lehrberuf anzustreben?

Organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen an Schulen des 19. und 20. Jahrhunderts führten zu einer Sozialisation im Lehrberuf, in dem das Einzelkämpfertum bestens gedeihen konnte. Das Nebeneinander der verschiedenen Fachbereiche und die Auslagerung der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts in das private Heimbüro ließ eine Situation entstehen, in der kollegialer Austausch als Einmischung in persönliche Angelegenheiten wahrgenommen wird (vgl. Terhard, 1997, zitiert nach Dimai/Tomaschko, 2012). Das Einzelkämpfertum ist an Schulen aufgrund großer Widerstände gegen Innovationen immer noch zu stark vertreten, kooperative Arbeitspraktiken setzen sich nur allmählich durch.

Kooperations- und Interaktionsfähigkeit stellen wesentliche Kompetenzen dar, über die Lehrende verfügen sollen, wenn sie die Lernprozesse der Schüler/innen erfolgreich unterstützen wollen. Die Professionalisierung von Lehrenden erstreckt sich nach Baumert (2002, zitiert nach Bosen/Gathen, 2006, S. 23f) unter anderem auf die „Institutionalisierung von LehrerInnen-Kooperation“ und die „Entwicklung kooperativer Routinen“. Diese soll sowohl auf die Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit als auch auf die der Schüler/innen ausgerichtet sein. Das entscheidende Kriterium für die Verbesserung der schulischen Effizienz sei eine gemeinsame Zielorientierung mit dem Fokus auf Lernprozessen und eine transparente Diskussionskultur. Ein derart starkes und dynamisches Netzwerk innerhalb der Schule, das den kollegialen Wissens- und Erfahrungsaustausch ermöglicht, stellt nach Ansicht der Projektnehmerinnen eine Notwendigkeit auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht dar.

Die Autorinnen gehen davon aus, dass eine so tiefgreifende Veränderung der Schulkultur nur mit der Veränderung der Beziehungsmuster innerhalb eines Kollegiums einhergehen kann. Erst wenn gegenseitiges Vertrauen besteht, können persönliche Einstellungen und in der Folge pädagogische Konzepte verändert werden.

2.1 Kompetenzen im Lehrberuf

Schulische Bildung umfasst, darüber ist man sich in der Wissenschaft und in der Praxis einig, weit mehr als fachliches Wissen und Können. Als oberstes Ziel des Unterrichts gilt es, die Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen, ihre Fähigkeit, sich in komplexen Situationen zu bewähren. Was für Lernende gilt, gilt gleichermaßen auch für Lehrende – umso mehr, als sie sich im Umfeld der sich verändernden Schule als Lernende verstehen müssen, wollen sie sich weiterentwickeln.

Nach Weinert versteht man unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, 2001, zitiert nach Klieme, 2004).

In dieser Definition wird deutlich, dass neben den fachlichen und methodischen auch personale und soziale Kompetenzen für erfolgreiches Handeln erforderlich sind. Als soziale Kompetenz wird das Zusammenspiel aus Kommunikations-, Kooperations- und Interaktionsfähigkeit verstanden, das neben der personalen Kompetenz einen zentralen Faktor im Lehrberuf darstellt. Soziale Kompetenz zeigen Menschen, die sich miteinander austauschen und konstruktiv zusammenarbeiten können. Personale Kompetenz (Selbstkompetenz) ermöglicht wiederum die Steuerung des eigenen Handelns durch Selbstmotivierung und Selbstkontrolle. Personal kompetent ist, wer konstruktiv und aus Selbsteinsicht handelt und seine Arbeit eigenständig verbessern möchte (vgl. Kauffeld, 2009; Kreisler u.a., 2012). Die einzelnen Kompetenzbereiche stehen in direkter Abhängigkeit voneinander und müssen

gemeinsam entwickelt werden, sobald nachhaltiges Lernen in Hinblick auf eine erhöhte Handlungskompetenz angestrebt wird.

Geht man davon aus, dass die personalen und sozialen Kompetenzen in der Lebens- und Arbeitswelt der Zukunft, auf die die derzeitigen LehrerInnen die Lernenden vorbereiten, eine zentrale Rolle spielen werden, so wird klar, dass der Entwicklung dieser Kompetenzbereiche Raum gegeben werden muss. Dies gilt für die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden ebenso wie für die Arbeit mit den Schüler/innen in konkreten Unterrichtssituationen.

In dem vorliegenden Projekt liegt der Fokus auf der Weiterentwicklung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit der Lehrenden sowie deren Bereitschaft zum lebenslangen Lernen. Dies bedeutet im konkreten Fall das Sich-Einlassen auf das didaktische Modell des kompetenzorientierten Unterrichts.

2.2 Kooperationsfähigkeit als Voraussetzung für kompetenzorientiertes Unterrichten

Die Fähigkeit, mit anderen zusammenzuarbeiten ist für LehrerInnen in zweierlei Hinsicht notwendig, zum einen in der Vorbereitung auf die neuen Unterrichtsmethoden, zum anderen im Unterricht selbst. Die Kooperation stellt, wie aus nachstehendem Zitat ersichtlich, ein zentrales Element der Unterrichtsplanung dar: „Daher ist es unerlässlich, dass Abstimmungen in einem Koordinationsteam des gesamten Ausbildungsganges, im jeweiligen Team der Fachkolleginnen und -kollegen und der im Klassenlehrerinnen und -lehrerteam erfolgen. Nur so kann sichergestellt werden, dass die angestrebten Kompetenzen innerhalb der gesamten Ausbildung – in Abstimmung mit mehreren Unterrichtsgegenständen – nachhaltig erlangt und gefestigt werden“ (bm:ukk, Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen, 2012, S 18).

Schüler/innen erwerben die übergeordneten Kompetenzen fächerübergreifend. Dies erfordert die Bereitschaft aller Kolleginnen und Kollegen, aufeinander zuzugehen, sich miteinander auszutauschen und interdisziplinär zusammenzuarbeiten.

Auch in diesem Punkt dienen LehrerInnen als Modell für Schüler/innen. Erfahrungen in den COOL-Klassen² am CHS-Villach haben gezeigt, dass sich erfolgreiche Teamarbeit der LehrerInnen, sofern sie sich auf den Lernprozess der Schüler/innen bezieht, durch Vorbildwirkung auf die Lernenden überträgt. Die Zusammenarbeit wird selbstverständlich und zur Routine, unabhängig davon, ob der/die Einzelne als „Teampayer“ disponiert ist oder nicht. Bemerkenswert ist dabei, dass nicht nur die Teamarbeit auf horizontaler Ebene, also die der Schüler/innen untereinander, forciert wird. Auch der vertikale Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden wird möglich. Dies zeigt deutlich, dass sich die LehrerInnen-Rolle mit dem neuen Unterrichtskonzept verändern muss: Der/die Lehrende wird zum Coach, der/die die Selbstständigkeit der Schüler/innen zulassen kann und mit ihnen in eine offene Kommunikation tritt.

Die Autorinnen sind der Ansicht, dass Lehrende ihre Schüler/innen nur mit ausreichend selbstreflexiver Eigenerfahrung in deren individuellen Lern- und kooperativen Arbeitsphasen unterstützen können.

² Klassen, die nach den Grundsätzen des kooperativen offenen Lernens geführt werden. Die Schüler/innen entwickeln im eigens strukturierten Unterricht neben den fachlichen auch methodische, personale und soziale Kompetenzen. Zentrale Elemente stellen Selbstständigkeit, Teamfähigkeit und Verantwortlichkeit dar.

2.3 Nutzen durch Kooperation

Die Vorteile, die aus kollegialer Kooperation für alle Beteiligten entstehen, sind, dies belegt neben wissenschaftlichen Untersuchungen auch die Arbeitspraxis der Projektnehmerinnen, äußerst vielschichtig.

Nach Bonsen/Gathen (2006, S. 28) erfahren „Einzelkämpfer eher mehr Unsicherheit in Bezug auf ihr eigenes Unterrichtshandeln (...) als Lehrkräfte, die in kooperativen Strukturen arbeiten.“ Der Gewinn für die LehrerInnen liegt darin, dass sie in der Gruppe Rückmeldungen zu ihrer Arbeit bekommen und damit ein Raum für individuelle Anerkennung geschaffen wird. Dieser ist in einem isolierten Lehrer-Innendasein kaum zu finden. Zudem relativieren sich Schwierigkeiten, da meist sehr bald klar wird, dass es den anderen ähnlich ergeht. Dies deckt sich mit den Erfahrungen der Autorinnen. Bedenkt man, dass positive Rückmeldungen und Wertschätzung der eigenen Person die Motivation stärken, so ist dieser Faktor bedeutsam für die Arbeitszufriedenheit der Einzelnen. Das Team gibt Sicherheit, ermöglicht Entlastung durch geteilte Verantwortung und Unterstützung im Unterricht. Kollegiale Beratung, um nur ein Beispiel einer Methode der Zusammenarbeit zu nennen, stellt ein Regulativ dar, das die Selbstwirksamkeit der LehrerInnen deutlich erhöht. Sie können dabei auf die eigenen Kompetenzen, aber auch auf das Wissen, die Erfahrungen und die Einschätzungen der Anderen vertrauen.

Die Autorinnen vertreten außerdem die Ansicht, dass gemeinsame Unterrichtsplanung und die Entwicklung von Aufgaben oder Unterrichtskonzepten im Team eine Steigerung der Unterrichtsqualität gewährleisten. Unterschiedliche Zugänge und Blickwinkel erhöhen auch die Chance darauf, dass Lerninhalte effizienter vermittelt und Lernprozesse besser unterstützt werden können, da sie der Heterogenität der Schüler/innen eher gerecht werden.

So viele Vorteile, und so wenig Kooperation – wie passt das zusammen?

Altrichter/Eder beschreiben das „Autonomie-Paritätsmuster“ (APM) nach Lortie (1972, zitiert nach Altrichter/Eder, 2004, S. 195) als „das Hindernis für die Schulentwicklung, die auf kooperatives Arbeiten aufbaut“. LehrerInnen seien bisher in ihrer Unterrichtsgestaltung autonom und werden, unabhängig von ihrem Arbeitsaufwand, gleich entlohnt. Dies sei der Grund dafür, dass LehrerInnen und Lehrer Innovationen eher skeptisch gegenüber stehen. Altrichter/Eder (2004, S. 199) machen die Struktur des Kollegiums dafür verantwortlich, inwieweit Entwicklungsprozesse an einer Schule erfolgreich ablaufen können: „Erfolgreiche Schulentwicklung steht also in einem Spannungsverhältnis zum APM und setzt die Auflösung der diesem zu Grunde liegenden Einstellungsmuster voraus“. In einer ihrer Untersuchungen stellten sie fest, dass sich in österreichischen berufsbildenden mittleren und höheren Schulen drei Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern unterscheiden lassen, deren Einstellungen sich deutlich voneinander abheben.

Die Gruppe der Teamorientierten, jüngere Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinbildenden und berufspraktischen Fächer, sind bereit „ihren Unterricht zugunsten einer gemeinsamen Verantwortung zu öffnen“ (Altrichter/Eder, 2004, S. 220) und sich auf Schulentwicklung einzulassen. Die zweite Gruppe besteht aus den AP-Orientierten in allen Altersstufen, LehrerInnen der fachpraktischen Gegenstände, die sich von ihren Kolleginnen und Kollegen abgrenzen, in ihrem Beruf eher unzufrieden sind und sich eher nicht aktiv an Veränderungsprozessen beteiligen. Die „Einzelkämpfer“ stellen die dritte Gruppe: erfahrene LehrerInnen, die auf die berufstheoretischen Gegenständen spezialisiert sind, die beruflich gut abgesichert aber eher berufsunzufrieden sind. Auch sie lehnen Kooperation eher ab.

Bedenkt man die Tatsache, dass jede Gruppe aus ungefähr je einem Drittel des gesamten Lehrkörpers besteht, so ergibt sich für Schulentwickler/innen folgende Ausgangssituation: Die Einzelkämpfer/innen zeigen eine negative Einstellung gegenüber der Schulentwicklung und kooperativen Arbeitsformen. Die Teamworker hingegen sind offen für Veränderungsprozesse und beteiligen sich zu einem hohen Prozentsatz an Schulprogrammen. Die AP-Gruppe hingegen stellt den „Mittelbau“ dar, der sich je nach Schulkultur zur einen oder anderen Gruppe hin bewegt.

Es gilt daher, eine Schulkultur mit entsprechenden Rahmenbedingungen zu entwickeln, die den Vertreterinnen und Vertretern der letztgenannten Gruppe einen Anreiz bietet, sich den Teamorientierten anzunähern und diese dadurch zu verstärken.

2.4 Professionelle Lerngemeinschaften als Formen der Kooperation

Zusammenarbeit, gemeinsam geteilte Normen und Werte, der reflektierende Dialog und die Tatsache, dass das Unterrichten eine persönliche, aber keine private Sache darstellt, gelten nach Bensen/Rolff (2006, zitiert nach Bensen/Gathen, 2006) als die fünf Säulen des professionellen Lernens von Lehrenden. Diese Merkmale definieren zugleich die Professionelle Lerngemeinschaft (PLG) als „sozialer Kontext (...), in dem Lehrerinnen und Lehrern systematisch und koordiniert Anlässe und Gelegenheiten zum berufsbezogenen Lernen erhalten (Bensen/Gathen, 2006, S. 24).

Professionelle Lerngemeinschaften bieten Lehrerinnen und Lehrern die Gelegenheit, sich ausgehend von konkreten Herausforderungen mit ihren Kolleginnen und Kollegen auszutauschen und sich in Anpassung an die momentane Unterrichtssituation weiterzuentwickeln. Unterrichtserfahrungen können diskutiert und Neues kann miteinander probiert werden. Im Fokus dieser PLGs stehen die Verbesserung des Unterrichts und die Lernprozesse der Schülerinnen (vgl. Bensen/Gathen, 2006, S. 25 – 28). Die zentrale Frage in diesen Lerngemeinschaften lautet daher bei jeder Entscheidung: Was nützt das den Schülerinnen und Schülern?

Aus der Bereitschaft der LehrerInnen zur Veränderung ihrer Unterrichtspraxis und zum gegenseitigen Austausch im Kollegium entsteht kollektives Lernen. LehrerInnen verstehen sich als Lerner/innen und sind in ihrer Zusammenarbeit darauf bedacht, dass sich die Mitglieder ihrer PLG in Bezug auf ihre Kompetenzen weiterentwickeln können. Die Voraussetzung dafür, dass Lernen durch Ausprobieren, Reflektieren und Bewerten für die Einzelnen erfolgreich ablaufen kann, ist ein wertschätzendes Umfeld. Dies bestätigt Ziegler (2012, S. 15), indem er schreibt: „Voraussetzung für den Aufbau von Kompetenzen ist also eine Lernumgebung, in der man sich von den anderen Mitgliedern angenommen fühlt und in der man seine Handlungen und Entscheidungen als autonom erlebt.“

Sollen solche Kooperationsformen nachhaltig an einer Schule bestehen, brauchen sie eine institutionalisierte Basis. Verbindliche Treffen zu einem fixen Zeitfenster müssen von der Schulleitung her strukturell und organisatorisch ermöglicht werden. Da die Bereitschaft für Zusammenarbeit bei LehrerInnen dann steigt, wenn dadurch die eigene Arbeit erleichtert wird und bereichernde soziale Beziehungen entstehen, hat die Schulleitung die Aufgabe, die PLGs zu initiieren, zu unterstützen und zu koordinieren.

In Schulen, in denen PLGs implementiert sind, zeigt sich im Kollegium in Anlehnung an Hord (2004, zitiert nach Bensen/Rolff, 2006, S.168) unter anderem:

- „ein erfolgreiches Lernen neuer Unterrichtstechniken und eine Erweiterung des professionellen Wissens,
- eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass die Lehrkräfte über aktuelle fachliche Innovationen informiert sind und ein tieferes Verständnis des Unterrichtsstoffes entwickeln,
- ein Verständnis der Bedeutsamkeit der eigenen Lehrer-Rolle bei der Unterstützung und Förderung der Schülerinnen und Schüler,
- eine signifikant höhere Kapazität, sich auf die besonderen Bedürfnisse der Schüler (und Schülerinnen, Anm. d. Autorinnen) einzustellen und den eigenen Unterricht entsprechend zu adaptieren,
- eine höhere Berufszufriedenheit und weniger Fehltag der Lehrerinnen und Lehrer,

- eine höhere Motivation an nachhaltigen und systemischen Veränderungen mitzuwirken und diese als Lehrkraft mitzutragen“.

Nach Bonsen/Rolff (2006, S. 168) lässt sich vielfach ein Zusammenhang zwischen dem Bestehen von PLGs und der Verbesserung von Schülerleistungen feststellen. Dies deckt sich mit den Erfahrungen, die die COOL-Lehrerinnen am CHS-Villach in ihren Klassen bisher machen konnten. Wenn PLGs funktionieren, kann die Schule zu einer lernenden Organisation werden und sich weiterentwickeln.

3 ZIELE, INDIKATOREN UND METHODEN

Die Schulentwicklung am CHS-Villach hat keine radikale Transformation der Schulkultur zum Ziel, sondern setzt auf kleine Entwicklungsschritte, die in den unterschiedlichen LehrerInnen-Teams vollzogen werden.

Im Schuljahr 2012/13 soll die LehrerInnen-Kooperation in der Vorbereitung auf den neuen Lehrplan und die teilstandardisierten Reife- und Diplomprüfung durch geeignete Maßnahmen verstärkt werden. Die Lehrkräfte sollen sich im Kollektiv den Grundsätzen des kompetenzorientierten Unterrichts annähern und ihre bereits vorhandenen Fähigkeiten entdecken oder erweitern. Durch den Austausch von Erfahrungen und Wissen im Kollegium sollen sie ihre individuellen Zugänge zur Thematik und damit die für sie optimalen Lernwege eröffnen.

Das übergeordnete Ziel des vorliegenden Projektes liegt darin, ein Netzwerk zu schaffen, das es den Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht, die eigenen Kompetenzen zu erweitern. Parallel dazu sollen durch verstärkte Kooperation kollegiale Beziehungen geschaffen und vertieft werden. Durch das Vertrauen, das dabei entsteht, sollen die Einzelnen die Bereitschaft entwickeln, sich auf neue didaktisch-methodische Modelle und die damit verbundene Veränderung der LehrerInnen-Rolle einzulassen.

Erst im zweiten Schritt – und damit außerhalb des vorliegenden Projekts – liegt der Fokus darauf, durch geeignete Aufgabenstellungen und Unterrichtssequenzen die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern und ihre Handlungsfähigkeit zu steigern.

Das Projektteam setzt sich im Rahmen dieses Projekts folgende Teilziele:

3.1 Rahmenbedingungen schaffen

Sowohl in zeitlicher als auch in räumlicher Hinsicht sollen die Voraussetzungen für die Zusammenarbeit der Kolleginnen und Kollegen geschaffen werden. Bisher wurden die Termine für die Sitzungen von den Gruppen informell festgelegt. Dies hatte den Nachteil, dass ein gemeinsamer Termin aufgrund verschiedener Stundenpläne schwer oder gar nicht festgelegt werden konnte. Die Verbindlichkeit war damit nicht gegeben. Praktisch nicht durchgeführt wurden Zusammenkünfte von Kolleginnen und Kollegen verschiedener Fachbereiche mit dem Ziel der überfachlichen Zusammenarbeit. Dies soll sich mit den von der Direktion vorgegebenen pädagogischen Nachmittagen zu fixen Terminen ändern.

Als Indikatoren gelten die Termine für die Pädagogischen Nachmittage und die Anzahl der aktiven PLGs. Zur Ergebnissicherung werden Protokolle und Anwesenheitsliste ausgewertet sowie die Zusammensetzung und Arbeit der Fachgruppen und Special Teams analysiert.

3.2 Formen der Kooperation finden

Aus den möglichen Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und Lehrern sollen praktikable Modelle für das CHS-Villach gefunden werden. Diese Kooperationsformen sollen von Kolleginnen und Kollegen akzeptiert und in effizienter Form durchgeführt werden.

Die Häufigkeit der Zusammenarbeit der Kolleginnen und Kollegen in den entsprechenden Gruppen und deren Einschätzung wird als Indikator gewertet.

Die Ergebnisse werden aus den Fragebögen, Protokolle, Arbeitsergebnisse, Beobachtungen und der informellen Rückmeldungen gewonnen.

3.3 Teilnahme an PLGs erhöhen

Dieses Teilziel des Projekts wird wie folgt festgesetzt: 90% der Lehrenden sollen in mindestens einer professionellen Lerngemeinschaft aktiv arbeiten.

Als Indikator gilt die Teilnahme an den Sitzungen, als Methoden werden die Anwesenheitslisten und die Protokolle eingesetzt.

3.4 Annäherung an kompetenzorientierten Unterricht initiieren

Die Kolleginnen und Kollegen sollen sich durch den direkten Austausch in den verschiedenen PLGs mit den Grundzügen des kompetenzorientierten Unterrichts und dessen Umsetzung auseinandersetzen. Es soll durch geeignete Inputs von Seiten der Projektnehmerinnen eine gemeinsame Ausgangsbasis geschaffen werden.

Als Indikator fungieren folgende Annahmen: Im Kollegium wird das Thema kompetenzorientierter Unterricht positiv kommuniziert, Erfahrungen werden ausgetauscht und entsprechende Aufgabenstellungen für den Unterricht gemeinsam entwickelt.

Als Methoden gelten hier: Checkliste zur Bedarfserhebung, Fragebogen, Beobachtungen und informelle Rückmeldungen.

4 PROJEKTABLAUF

Das CHS-Villach stellt mit 132 Lehrerinnen und Lehrern sowie rund 1000 SchülerInnen einen großen Schulkomplex dar. Schulentwicklungsprojekte, die sich auf das Kollegium beziehen, wollen dementsprechend breit angelegt und gut vorbereitet werden. Entsprechend den theoretischen Überlegungen (siehe Kapitel 2.3) findet sich auch hier die klassische Aufteilung der LehrerInnen in drei Gruppen: die Teamorientierten, die Einzelkämpfer/innen und der intermediäre Mittelbau.

4.1 Ausgangssituation am CHS-Villach

Am CHS-Villach wird die Teamarbeit seit mehr als einem Jahrzehnt insbesondere im COOL-Unterricht, der mittlerweile in einem Viertel aller Klassen durchgeführt wird, gepflegt. In diesem Unterrichtsmodell erledigen die KlassenlehrerInnen die Entwicklungsarbeit in pädagogisch-didaktischer Hinsicht, die Planung von themenzentriertem Unterricht und Projekten sowie deren Evaluation gemeinsam. Die Projektnehmerinnen sind Teil dieser Gruppe und können auf Erfahrungswerte der teamorientierten Kolleginnen und Kollegen zurückgreifen. Diese stellen in der Steuerung des Schulentwicklungsprozesses in diesem Schuljahr wesentliche Elemente dar.

Beobachtungen, Diskussionen und Evaluationen haben in den vergangenen Jahren folgende Einstellungen auf Seiten der Kolleginnen und Kollegen zu Tage gebracht: Die einzelne Lehrkraft ist bei den pädagogischen Herausforderungen dieser Tage schnell überfordert, ein Team dagegen gibt Sicherheit. In der Gruppe werden Arbeit und Verantwortung aufgeteilt, die Mitglieder des Teams können auf die eigenen und auf die Kompetenzen anderer vertrauen. Dies gilt sowohl in fachlichen als auch methodischen und sozialen Belangen.

Obwohl LehrerInnen die Vorteile erkennen, die ihnen die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen bringt, sind angesichts der häufig stattfindenden Besprechungen die wenigsten bereit, sich „das anzutun“. Was brauchen LehrerInnen, um die gefühlte Zusatzbelastung zu reduzieren oder erst gar nicht aufkommen zu lassen?

LehrerInnen sind, so stellt es eine interne Evaluation eines Teamseminars³ am CHS-Villach dar, durchaus zur Kooperation bereit, wenn folgende Rahmenbedingungen dafür gegeben sind: fixe, unterrichtsfreie Zeitfenster pro Monat, geeignete Besprechungsräume und die Einrichtung eines Kurses auf der Lernplattform Moodle als Wissens- und Ideenbörse.

Während die Räumlichkeiten vorhanden sind und die Zugänge zur Lernplattform für alle bestehen und lediglich ein Kurs eingerichtet und betreut werden muss, stellen die zeitlichen Rahmenbedingungen eine bisher ungelöste Schwierigkeit dar. Darauf wird das Hauptaugenmerk der organisatorischen Überlegungen in diesem Projekt gelegt werden müssen.

Als Voraussetzung für gelungene Teamarbeit werden außerdem folgende Faktoren gesehen:

- Bereitschaft zum Teilen von Erfahrungen und Wissen
- Spaß und Freude am Lernen und Lehren
- Kreativität (Neues und Schräges muss erlaubt sein)
- Anerkennung und Förderung von Talenten und Engagement
- Gelassenheit (Zeit nehmen, Zeit geben)
- Verantwortlichkeit und Verbindlichkeit
- klare Meinungsäußerung
- persönliche Wertschätzung und gegenseitige Unterstützung

³ Schulinterne Fortbildungsveranstaltung „Teambildung und Teamentwicklung in der Schule“ mit Kornelia Häfele-Binder am 25.04.2012

Diese Faktoren benennen größtenteils personale und soziale Kompetenzen, die zwar die Qualität von Zusammenarbeit ausmachen, aber nicht von vorneherein als gegeben angesehen werden dürfen. In Hinblick auf das vorliegende Projekt bedeutet dies, dass die Teams in ihrer Entwicklung gefördert und unterstützt werden müssen. Folgende Maßnahmen wurden eingefordert:

- Kooperation auf allen Ebenen einführen (verändert die Schulkultur)
- Wissen, Erfahrungen und Materialien austauschen (führt zu Arbeitserleichterung und hebt die Qualität des Unterrichts)
- Talente fördern (erweitert Dimensionen der Arbeit und Horizonte der Einzelnen)
- Verantwortung bewusst machen und einfordern (lässt Verbindlichkeiten entstehen).

Dieses Seminarergebnis wurde von den Projektnehmerinnen als Auftrag verstanden, die Kooperation am CHS-Villach auf eine institutionelle Basis zu stellen und sie sowohl quantitativ als auch qualitativ durch geeignete Maßnahmen zu fördern.

4.2 Kooperationsformen am CHS-Villach

Professionelle Lerngemeinschaften (PLGs) zeichnen sich durch gemeinsame Ziele sowie kommunikativen und kooperativen Austausch aus. Nach dem Prinzip „Entwickeln – erproben – evaluieren – reflektieren“ setzen sie sich aktiv sowohl mit den Lernprozessen der Schüler/innen als auch mit ihren eigenen auseinander.

Am CHS-Villach werden folgende Teams aktiviert und ihre kollektiven Ressourcen zielführend genutzt:

- Fachgruppen

Diese Gruppen werden von LehrerInnen eines Fachbereiches gebildet. Ihre Aufgabe ist die fachliche und fachdidaktische Weiterentwicklung und Unterrichtsorganisation. Fachgruppen sind feste Bestandteile der Schulorganisation. Sie verändern sich in ihrer Zusammensetzung nur durch den Ein- oder Austritt von LehrerInnen an der Schule.

Die Ziele dieser PLGs für 2012/13 und 2013/14 sind die Entwicklung von Schulstandards für die einzelnen Jahrgänge und Klassen, die Entwicklung von Themen- und Aufgabenpools für die Reife- und Diplomprüfung sowie die Erstellung von kompetenzorientierten Unterrichtsbeispielen

- Klassenteams

Die Klassenteams setzen sich aus den LehrerInnen einer Klassen zusammen, die nach den Grundsätzen des kooperativen offenen Lernens unterrichten und damit das selbstständige und eigenverantwortliche Lernen der Schüler/innen unterstützen⁴. Sie führen die Jahresplanung in pädagogischer und methodischer Hinsicht für die entsprechende Klasse durch. Sie planen Projekte, stimmen Jahresschwerpunkte und Themen ab und beraten sich regelmäßig über Leistung, Verhalten der Schüler/innen und förderliche Maßnahmen. Zusätzliche Aufgaben sind die Organisation von Klassenrat, Klassenforen, Feedback/Feedbackstern und Elternarbeit. Einen Schwerpunkt bildet die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der Sozialkompetenz der Schüler/innen. Ihre Arbeit erstreckt sich, gemäß den Fächerkanons der Klassen, über jeweils ein Schuljahr.

⁴ Rom Jutta, Galauz Edith (2004). Die Erweiterung des Projektes „Fit for the Future“. Gschöpf Sibylle, Galauz Edith (2009). Individualisierung im Unterricht. Erfahrungen und Wissen sammeln - sichern – entwickeln – umsetzen. Galauz Edith, Prantl Ursula (2012). WAKI – was kann ich? Der Kompetenzraster als lernunterstützendes Instrument für Schüler/innen im fächerübergreifenden Biologie- und Sportunterricht.

Die Ziele für 2012/13 entsprechen den oben genannten COOL-Zielen. Für 2013/14 ist zusätzlich die Einführung lerndiagnostischer Maßnahmen in Kombination mit individueller Förderung geplant.

- **Special Teams**

Diese PLGs bilden sich nach Bedarf und arbeiten themen- und aufgabenbezogen. Sie bestehen aus Lehrenden unterschiedlichster Fachbereiche und lösen sich auf, sobald ihre Aufgabe erledigt ist. Die LehrerInnen erarbeiten, um nur einige Beispiele aus dem vorliegenden Projekt zu nennen, Unterrichtsmaterialien oder Handreichungen, entwickeln Lösungsstrategien und Unterrichtskonzepte.

Während die Fachgruppen im Schulsystem bereits vorgegebene Einheiten darstellen, handelt es sich bei den Klassen-Teams um Gruppen, die im Zuge der COOL-Entwicklung des vergangenen Jahrzehnts am CHS-Villach institutionalisiert wurden. Jedes Jahr findet in dieser Gruppe eine Erweiterung statt, da Kolleginnen und Kollegen Elemente des selbstständigen und kooperativen Lernens, wie auch im neuen Lehrplan vorgesehen, vermehrt in die Regelklassen übernehmen. Diese Kooperationsform wird in Zukunft verstärkt Beachtung finden.

Special Teams bilden sich im schulischen Alltag immer wieder bedarfsorientiert, ihre Arbeit soll aber in diesem Projekt vermehrt in das Bewusstsein der Kolleginnen und Kollegen gerückt werden. Das Besondere an der Entwicklung am CHS-Villach ist, dass die Teams die Ergebnisse ihrer Arbeit dem Kollegium im CHS-Netzwerk zur Verfügung stellen.

4.3 Projektdurchführung

LehrerInnen-Kooperation braucht, wie oben bereits festgestellt, einen institutionellen Rahmen, soll sie nicht in die Unverbindlichkeit abgleiten. In diesem Schuljahr werden auf der Grundlage des neuen Lehrplans der HLW und der neuen Reife- und Diplomprüfung erstmals für alle Fachgruppen gemeinsame Ziele festgelegt. Die Direktion gibt für die einzelnen Semester folgende Meilensteine vor: Entwicklung von Schulstandards, Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgaben und Festlegung der Themen für die Reifeprüfung. Dafür werden fünf pädagogische Nachmittage im Jahresplan verankert, an denen die Fachgruppen nach Rahmenvorgaben mit Wahlmöglichkeiten arbeiten. Die Teilnahme ist für die Kolleginnen und Kollegen verpflichtend.

Sämtliche Aktivitäten werden über ein Verlaufsprotokoll oder das Ergebnis dokumentiert und konsequent evaluiert. Die Ergebnisse fließen entweder unmittelbar in die Steuerung des Entwicklungsprozesses ein und bestimmen somit den nächsten Schritt, oder sie werden als Grundlage für die Planung des kommenden Schuljahres verwendet. Der Prozess bleibt damit offen und in seinem Fortschritt nur bedingt langfristig planbar. Auf Seiten der Projektnehmerinnen ist daher Flexibilität bei gleichzeitiger Fokussierung auf das Ziel erforderlich.

Die Maßnahmen, die im Zuge dieses Projektes am CHS-Villach getroffen werden, sind in der folgenden Tabelle chronologisch dargestellt. Aufgelistet werden sowohl die Aktivitäten innerhalb der Gruppe der LehrerInnen, als auch diejenigen, die mit Blickrichtung auf die Schüler/innen der ersten Klassen und Jahrgänge durchgeführt werden. Auf die Arbeit der Klassenteams wird in dieser Dokumentation nicht näher eingegangen, da sie eine Fortführung der Arbeit der COOL-Teams der vergangenen Jahre darstellt. In diesem Zusammenhang wird auf die Homepage des CHS-Villach und die IMST Berichte, die Teilschritte dieser Entwicklung beschreiben, verwiesen.

In der rechten Spalte der Tabelle wird jeweils die entsprechende Kooperationsform ausgewiesen: Fachgruppe, Special Team oder Klassenteam.

Datum	Aktivität	Beteiligte LehrerInnen	Kooperationsform
Juni 2012	1. Pädagogischer Nachmittag	Plenum	Fachgruppen
Juli 2012	Abfassung der Handreichung zur Orientierungs- und Eingangsphase für 1. Kl./Jg.	Leeb, Galauz, Pfeifer	Special Team
Mai – Juli 2012	Erstellung des schülerorientierten Leitfadens für die fachspezifische Arbeit (4./5. Jg.)	Galauz, Rainer, Kopeinigg	Special Team
Aug. 2012	Einrichtung und Betreuung eines moodle-Kurses als Informations- und Kommunikationsplattform für LehrerInnen	Direktorin, Galauz	Special Team
12.- 14. Sept. 2012	Durchführung der Orientierungs- und Eingangsphase in Form von Teamteaching in den 1. Kl./Jg.	Klassenvorstand und eine Klassenlehrerin	Special Team
17. Sept. 2012	COOL- start-up	Entwicklungsgruppe und Teamleiterinnen	Special Team
17. Okt. 2012	Elternabend der 1. Kl./Jg.	KlassenLehrerInnen, Eltern	
24. Okt. 2012	2. Pädagogischer Nachmittag	Plenum	Fachgruppen
Nov. 2012 - Apr. 2013	Themenzentrierter Unterricht, projektorientiertes Arbeiten, Kurssystem, fachspezifische Projektarbeiten	KlassenLehrerInnen	Klassenteams
05. Dez. 2012	3. Pädagogischer Nachmittag	Plenum, Klassenvorstände der 1. Kl./Jg.	Fachgruppen, Special Team
12. Dez. 2012	Konferenz der 1. Klassen und Jahrgänge	Klassenlehrerinnen und – lehrer der 1. Kl./Jg.	alle LehrerInnen der Klasse
04. Feber 2013	Sitzung der Fachbereichssprecher/innen zum Thema neue Reifeprüfung und Lehrplan	Direktorin, Fachbereichssprecher/innen	Special Team
Feber 2013	Erstellung der Handreichung für die soziale Reflexionsphase	Galauz, Wernig	Special Team
Feber 2013	Soziale Reflexionsphase für 1. Klassen und Jahrgänge	Jeweils Klassenvorstand und eine Klassenlehrerin	Special Team
08. März 13	4. Päd. Nachmittag - Open Space	Plenum, Interessensgruppen	Special Team

Tab.1: Projektbezogene Aktivitäten am CHS-Villach im Zeitraum Juni 2012 bis März 2013

Im Folgenden werden die pädagogischen Nachmittage als interne Entwicklungs- und Fortbildungsveranstaltungen, bei denen vorrangig die Fachgruppen aktiv werden, vorgestellt. Zusätzlich gehen die Projektnehmerinnen auf die Aktivitäten, die sich auf die ersten Klassen und Jahrgänge beziehen, ein. Ausgehend von erfolgreichen Modellen in den COOL-Klassen werden diese im laufenden Schuljahr auf die gesamte Schule übertragen. Die Planung dieser Veranstaltungen liegt, wie aus oben stehender Tabelle ersichtlich wird, in der Verantwortung verschiedener Special Teams.

4.3.1 Pädagogische Nachmittage

Im Juni 2012 stellt die Direktorin im Rahmen des

1. Pädagogischen Nachmittages

die Meilensteine auf dem Weg zur neuen Reife- und Diplomprüfung, die an den Berufsbildenden Höheren Schulen im Schuljahr 2015/16 erstmals durchgeführt wird, vor. In Hinblick auf die schriftlichen Klausuren stehen darin die Frage nach den von den Schülerinnen und Schülern zu erreichenden Kompetenzen und die Ausarbeitung schuleinheitlicher Standards für Tests und Schularbeiten im Vordergrund. In den Fachbereichen, die mit mündlichen Klausuren abschließen, geht es in erster Linie darum, den Unterricht auf Kompetenzorientierung umzustellen und einen entsprechenden Themen- und Aufgabenpool zu entwickeln. Die Diplomarbeit wird am CHS-Villach durch schulinterne Fortbildungen für Betreuer/innen, unverbindliche Übungen für Schüler/innen und eine Handreichung, die in Zusammenarbeit von Vertreter/innen der HLWs Kärnten unter der Leitung der Projektnehmerin (vgl. Galauz, 2012) verfasst wurde, vorbereitet.

Anhand eines Arbeitsauftrages setzen sich die Kolleginnen und Kollegen an diesem Pädagogischen Nachmittag in den Fachgruppen mit folgenden Aufgaben auseinander:

- Kompetenzen und Kompetenzraster kennenlernen bzw. in Erinnerung rufen.
- Kompetenzen, die die Schüler/innen beim Schulabschluss besitzen sollen, formulieren.
- Themenpool für die Reife- und Diplomprüfung festlegen.
- kompetenzorientierte Fragestellungen für die Reife- und Diplomprüfung entwickeln.

Das Projektteam wählt bewusst die Vorlage eines e-COOL Arbeitsauftrages, um den Kolleginnen und Kollegen ein Beispiel für die Formulierung von Zielen und Aufgabenstellungen zu geben.

Die Aufgabenstellung berücksichtigt den unterschiedlichen Informationsstand der LehrerInnen. Das Kollegium weist, sowohl was die Erfahrungen als auch den Zugang zur Thematik betrifft, eine große Heterogenität auf. Zur Auffrischung werden dem Auftrag ein Informationsblatt mit den Operatoren und ein Raster mit der Definition der einzelnen Kompetenzbereiche beigelegt. Jede Fachgruppe soll entsprechend ihrem Entwicklungsstand die Aufgaben auswählen. Die Ergebnisprotokolle werden in den Direktionskurs auf Moodle gestellt.

Am 2. Pädagogischen Nachmittag, im Oktober 2012,

konfrontiert die Projektleiterin das Kollegium mit der geplanten Intensivierung der LehrerInnen-Kooperation am CHS-Villach. Unter Einbeziehung der bestehenden Ressourcen und der bereits praktizierten Formen der Zusammenarbeit wird der Weg zur neuen Reife- und Diplomprüfung und zum neuen Lehrplan skizziert.



Wenn die Schule wüsste,
was die Schule alles weiß...!

Abb. 1: Das Motto der Qualitätsentwicklung am CHS-Villach (vgl. Müller, 2006)

Das Projektteam geht, wie bereits oben angeführt, davon aus, dass die Annäherung an den kompetenzorientierten Unterricht am besten gelingt, wenn es die LehrerInnen schaffen, ihre Erfahrungen und ihr Wissen untereinander auszutauschen und diese damit den anderen zugänglich zu machen. Kompetenzorientierung findet, das zeigt die Unterrichtsarbeit, im Schulalltag bereits statt – ob bewusst oder unbewusst. Es geht in diesem Projekt darum, die vorhandenen Schätze zu heben, sie individuell auszubauen, in kollegialer Zusammenarbeit zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Andreas Müller⁵ formuliert diesen Ansatz der Schulentwicklung, in dem er den individuellen Ausbau der persönlichen Kompetenzen der Lehrenden mit berücksichtigt, wie folgt:

„Eine lernende Schule verbindet vorhandene Ressourcen zu neuen Stärken. Sie bezieht alle Beteiligten in die Entwicklung mit ein. Die entstehenden Synergien bringen die Institution und die Individuen weiter“ (Müller, 2006, S. 43).

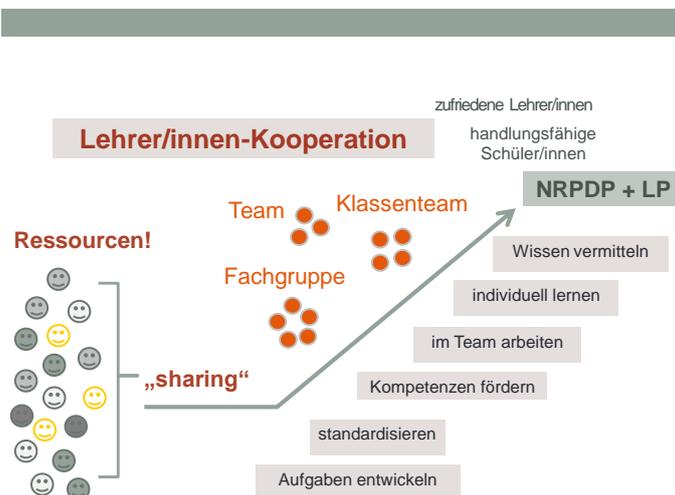


Abb. 2: Schulentwicklung am CHS-Villach über verstärkte Kooperation der LehrerInnen

Unter dieser Prämisse wird an diesem Pädagogischen Nachmittag die Arbeit an den kompetenzorientierten Themen und Fragestellungen fortgeführt. Zusätzlich sollen die Fachgruppen der standardisier-

⁵ Andreas Müller ist Direktor des Instituts Beatenberg, einer Privatschule in der Schweiz, Initiator verschiedener Institutionen im Bildungsbereich und veröffentlicht u.a. praxisorientierte Bücher zum Thema Lernen.

ten Unterrichtsfächer für die schriftlichen Klausurgegenstände der 1. – 3. Jahrgänge schuleinheitliche Standards, Tests und Schularbeiten entwickeln. Für die nicht standardisierten Unterrichtsfächer gibt es neuerlich die Option, auf der Basis bestehender Erfahrungen konkrete kompetenzorientierte Aufgaben und Unterrichtsbeispiele zu entwickeln.

Zur Anregung der Arbeit in den Fachgruppen, die sich als PLGs für die Entwicklung und Umsetzung pädagogischer Qualitätsstandards eignen, werden als mögliche Aufgabenbereiche angegeben:

- Austausch von Informationen zu pädagogisch-didaktischen Fragen
 - Austausch von Unterrichtserfahrung und Unterrichtsmaterialien
 - gemeinsame Erarbeitung von Aufgaben/Unterrichtsbeispielen
 - Austausch von Erfahrungen/Wissen aus individuellen Fortbildungen
 - Bearbeitung und Evaluation der Ergebnisse von gemeinsamen Weiterbildungen
- (vgl. Kempfert/Rolff, 2005).

Die Kolleginnen und Kollegen werden auch diesmal aufgefordert, den Arbeitsprozess zu protokollieren und das Ergebnis zur Dokumentation auf die Moodle-Plattform zu stellen. Zur weiteren Planung der Fortbildungsveranstaltungen sollen die Kolleginnen und Kollegen jeder Fachgruppe eine Checkliste ausfüllen, in welcher sie sowohl den Ist-Zustand der Entwicklung als auch den weiteren Bedarf an unterstützenden Maßnahmen bekannt geben (siehe Anhang). Die Checklisten werden vom Projektteam entgegen genommen und ausgewertet.

Am 3. Pädagogischen Nachmittag, Anfang Dezember 2012,

bespricht die Direktorin im Plenum neuerlich die Meilensteine des CHS-Villach, um die laufenden Arbeitsprozesse transparent darzustellen und die bereits erreichten Ziele sichtbar zu machen. Den Fachgruppen ist es, entsprechend dem offenen Prozessverlauf, an diesem Tag freigestellt, ob sie sich mit der Vorbereitung des Tages der offenen Tür beschäftigen oder im Arbeitsprozess betreffend den kompetenzorientierten Unterricht fortfahren wollen.

Zusätzlich beruft die Projektleiterin eine Konferenz der Klassenvorstände der 1. Klassen/Jahrgänge ein, in der die weitere Vorgehensweise in Bezug auf Lernunterstützung für Schüler/innen und die für das Ende des ersten Semesters geplante soziale Reflexionsphase besprochen werden (siehe Kapitel 4.3.2).

Der ursprünglich von den Autorinnen geplante Input zum Begriff Kompetenz wird aufgrund der Dringlichkeit der bevorstehenden Veranstaltung auf einen späteren Zeitpunkt verlagert. Die Beobachtungen, die die Projektnehmerinnen während der vergangenen Wochen im Kollegium gemacht haben, lassen es ratsam erscheinen, den Entwicklungsprozess zu entschleunigen.

Der vierte Pädagogische Nachmittag im März 2013

hat den ersten CHS-Open Space zum Inhalt. Diese sehr offene Methode für Großgruppen ist den meisten Kolleginnen und Kollegen noch unbekannt, weshalb eine erste Vorschau zwei Wochen vor der Veranstaltung mit einem Aushang angeboten wurde. Um die Planung und Durchführung zu erleichtern, bat das Projektteam um unverbindliche Anmeldung zu den Workshops. Diese Vorgangsweise entspricht zwar nicht den Regeln des Open Space, ist aber aufgrund der Dauer der Veranstaltung von nur drei Stunden organisatorisch notwendig.

Die Projektleiterin eröffnet den Open Space mit einem Input zum Ablauf der Veranstaltung. Im Open Space bieten die Teilnehmer/innen selbst verschiedene Workshops an. Diese können zu Beginn der Veranstaltung spontan entstehen oder, wie in diesem Fall, auch vorbereitet werden. Jede/r, die/der ein Anliegen oder eine Frage hat, etwas unter die Leute bringen will oder in einer Gruppe erarbeiten möchte, kann einen Workshop gründen.

Im Idealfall ergibt sich eine Mischung aus den verschiedensten Typen. Die Einzigen, die bei den jeweiligen Workshops die ganze Zeit über fix sind, sind die Leiter/innen, die sie ins Leben gerufen haben. Ihre Aufgabe ist es, ihren Workshop zu organisieren, zu dokumentieren und das Ergebnis sichtbar zu machen. Die anderen Teilnehmer/innen bewegen sich frei zu und zwischen den Workshops. Dadurch entsteht für die einzelnen Gruppen eine oft spannende Dynamik.



Abb. 3: Die Grundsätze des Open Space

Folgende Workshops werden von den Kolleginnen und Kollegen angeboten:

- Team-teaching
- (Sach)Texte lesen im Fachunterricht
- Fokus Fachschule – was tun? - Schüler-Coaching u. Co.
- Kommunikations- und Kooperationsspiele im Unterricht
- Men at work - Wie können die Burschen am CHS gef(o)ördert werden?
- Das gute Foto – so gelingt es!
- Arbeiten mit Tablets im Unterricht
- Aktivierende Lernmethoden für den Unterricht
- Die Ruhe liegt im Filz - Filzen für Gestresste
- Gestalten mit Adobe Photo Shop
- Fachgruppensitzung RW/BVW
- Individualfeedback über QIBB
- Kompetenzorientierte Themenstellungen für die Reifeprüfung der HLA für Mode

Dieses bunte und vielfältige Angebot zielt vor allem auf die interessenbasierte persönliche Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer, somit auf den Ausbau ihrer nicht unmittelbar fachbezogenen Kompetenzen, ab. Abgesehen von Inhalten, die zum Teil „brennende“ Themen des CHS-Villach anschnitten, ist das erklärte Ziel, Kolleginnen und Kollegen in frei gewähltem Rahmen die Arbeit mit Leuten zu ermöglichen, die sie bis zu diesem Zeitpunkt kaum oder nur in anderen Zusammenhängen kennenlernen konnten. Durch die gemeinsame Auseinandersetzung mit den angebotenen Themen sollen kollegiale Beziehungen geschaffen oder vertieft werden.

Ein Open Space bietet eine Fülle von Gelegenheiten, den eigenen Interessen nachzugehen, lässt große Wahlfreiheit und lebt vom Engagement aller Beteiligten.

Begleitend zu den pädagogischen Nachmittagen wird in der Moodle-Plattform der Direktionskurs eingerichtet, auf dem den Kolleginnen und Kollegen entsprechendes Informationsmaterial zur Verfügung gestellt wird. Die Entwicklungsschritte werden dokumentiert und die Ergebnisse der Gruppenarbeit auf dieser Seite veröffentlicht. Im Zuge des Projektes wird ein Fragebogen zur Selbstreflexion entwickelt, den die LehrerInnen von dieser Plattform bei Bedarf abrufen können. Es handelt sich dabei um das Angebot, seine professionelle Kompetenz als Lehrende/r, sowie die Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen zu überprüfen (siehe Anhang).

4.3.2 Aktivitäten der ersten Klassen und Jahrgänge

Die Maßnahmen, die allen ersten Klassen und Jahrgängen in diesem Schuljahr zugute kommen, wurden in den vergangenen Jahren in den COOL-Klassen entwickelt, erprobt und verbessert. Sie zielen, wie oben bereits erwähnt, vorrangig auf die Erweiterung der personalen und sozialen Kompetenzen der Schüler/innen ab. Um Kolleginnen und Kollegen, die bisher damit wenig zu tun hatten, die Durchführung der Aktivitäten in den Klassen zu erleichtern, werden von Expertinnen, die sich in verschiedenen Special Teams zusammenschließen, Handreichungen mit Übungsbeispielen erarbeitet. Diese sind so ausgelegt, dass sie verhältnismäßig einfach im Unterricht umgesetzt werden können.

Damit soll den Schülerinnen und Schülern der ersten Klassen/Jahrgänge der Umstieg in die neue Schule erleichtert, die Voraussetzungen für erfolgreiche Lernprozesse geschaffen und damit die Drop-out-Quote verringert werden.

Neben der Eingangsphase, die bereits im September durchgeführt wurde, legen die Klassenvorstände im Rahmen der dritten pädagogischen Konferenz zwei weitere Schwerpunkte fest. Die Aktivitäten für die ersten Klassen und Jahrgänge belaufen sich damit auf drei Module:

- Eingangs- und Orientierungsphase „Schulanfang einmal anders“ (Beginn des Schuljahres)
- Soziale Reflexion (Ende des ersten Semesters)
- Reflexion, Jahresabschluss und Ausblick (Ende des Schuljahres)

Die Durchführung dieser Module erfolgt in den neun Klassen jeweils in Zweiertteams, bestehend aus Klassenvorstand und einer Klassenlehrerin. In einer Klasse wurde stellvertretend für den Klassenvorstand eine weitere Klassenlehrerin eingesetzt.

Eingangs- und Orientierungsphase „Schulanfang einmal anders“

Diese Phase findet in der ersten Schulwoche des Jahres statt, wobei dafür insgesamt zehn Stunden zur Verfügung gestellt werden. Sie steht unter dem Motto „Ich werden am Du“ sowie „Miteinander lernen am CHS-Villach“. Im Mittelpunkt stehen Spiele, die das gegenseitige Kennenlernen und die Gruppenfindung erleichtern, die methodische Erarbeitung der Verhaltensregeln sowie die Frage: Was ist ein/e gute/r Schüler/in?

Zusätzlich zu dieser Eingangsphase wird der Elternabend in einem besonderen Rahmen, mit einer Einladung in das Lehrcafé der Schule, durchgeführt. Ein wesentlicher Bestandteil dabei ist die Überreichung eines Briefes, den die Schüler/innen an ihre Eltern geschrieben haben. Sie haben darin ihre Ziele und Visionen für die fünf Jahre am CHS-Villach festgehalten. Der Brief wurde fächerübergreifend in den Unterrichtsfächern Deutsch formuliert und im kreativen Gestalten angefertigt.

Soziale Reflexionsphase „Meine Klasse und ich“

Im Mittelpunkt dieses Vormittagsblocks steht die Erstellung einer Momentaufnahme des sozialen Gefüges innerhalb der Klasse. Das Soziogramm wird von den Schüler/innen mithilfe von Papierfiguren, die sie vorweg ihrer augenblicklichen Befindlichkeit entsprechend gestalten, gelegt. Die visuelle Darstellung der Beziehungsmuster innerhalb der Gruppe gibt sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch den Lehrenden wertvolle Einblicke für die Zusammenarbeit im zweiten Semester. Konzentrationsübungen und Spiele, die die Jugendlichen Gemeinschaft erleben lassen, umrahmen diese Aktivität.

Jahresabschluss und Ausblick

Das Programm für den Jahresabschluss mit dem Ausblick auf die Ferien und das kommende Schuljahr wird erst im Juni, und somit außerhalb dieses Projekts erstellt werden. Es wird voraussichtlich die Elemente „Selbst- und Fremdrelexion“ sowie „Konstruktives Feedback geben und annehmen“ enthalten. Die Frage „Was nehme ich von diesem Schuljahr mit, was lasse ich zurück?“ wird das Jahr abschließen.

5 ERGEBNISSE

Die Darstellung der Ergebnisse des Projekts orientiert sich an den im Kapitel 3 angeführten Teilzielen. Die Daten werden vorrangig anhand von Fragebögen und Beobachtungen der Projektnehmerinnen, die durch informelle Rückmeldungen der Kolleginnen und Kollegen untermauert werden, erhoben. Das Kollegium des CHS-Villach umfasst 108 Lehrerinnen und 24 Lehrer, insgesamt also 132 Personen. In Bezug auf die Altersstruktur ist festzuhalten, dass 70% der Kolleginnen und Kollegen über 50 Jahre alt sind.

5.1 Rahmenbedingungen für LehrerInnen-Kooperation

In den vergangenen Jahren gab es von Seiten der Schulleitung immer wieder Bestrebungen, einen Nachmittag pro Woche größtenteils unterrichtsfrei zu halten, um Besprechungen und Sitzungen zu ermöglichen. Hier war es den einzelnen Gruppen überlassen, ein Treffen zu veranstalten. Dementsprechend war die Verbindlichkeit für die Kolleginnen und Kollegen gering.

Im Schuljahr 2012/13 werden erstmals von der Schulleitung in Abstimmung mit dem Qualitätsmanagement und der Personalvertretung vier Besprechungs- und Fortbildungstermine festgesetzt, die Zeit und Raum für gemeinsame pädagogische und fachdidaktische Entwicklungsarbeit geben. Diese Pädagogischen Nachmittage finden zusätzlich zu den üblichen Konferenzen in unregelmäßigen Abständen zwischen Oktober und März statt. Nach anfänglichen Diskussionen über die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit dieser Veranstaltungen entsteht im Laufe des ersten Semesters im Kollegium allmählich das Bedürfnis, sich „bei der nächsten pädagogischen Konferenz wieder einmal zusammenzusetzen, um das Thema (...) zu diskutieren“.

Die pädagogischen Nachmittage erstrecken sich jeweils über drei bis vier Stunden. Dies gewährleistet, dass Entwicklungen in Gang kommen und Prozesse entstehen. Die Meilensteine sowie die Abstimmung der Inhalte auf die Bedürfnisse der Kolleginnen und Kollegen gewährleisten, dass diese Veranstaltungen als sinnvoll erlebt werden. Die Bereitschaft mitzuwirken ist bei den meisten der LehrerInnen vorhanden und nimmt mit der Zeit noch zu.

Die Pädagogischen Nachmittage dieses Jahres sind größtenteils der Arbeit in den Fachgruppen vorbehalten. Innerhalb der einzelnen Arbeitsgruppen kann festgestellt werden, dass – im Gegensatz zu unverbindlichen Terminen – konzentriert und zielorientiert gearbeitet wird. Die Verbindlichkeit steigt mit den Anforderungen, die von außen gestellt werden. Die Kolleginnen und Kollegen zeigen Freude an der Entwicklungsarbeit und vor allem an den erkennbaren Fortschritten.

Eine weitere Rahmenbedingung, die vor Projektbeginn eingefordert wurde, ist die Einrichtung einer Moodle-Plattform zum Informationsaustausch. Auf Grund der verzeichneten Zugriffe auf die Plattform kann ein reges Interesse an den angebotenen Themen festgestellt werden. Inwieweit die Kolleginnen und Kollegen die im Direktionskurs zur Verfügung stehenden Informationen tatsächlich nutzen und umsetzen, kann zahlenmäßig nicht konkret evaluiert werden.

5.2 Kooperationsformen am CHS-Villach

Im Zuge des Projekts wird die Zusammenarbeit der Kolleginnen und Kollegen in den Fachgruppen und den Special Teams analysiert. Zusätzlich wird – als Sonderform – der Open Space mit den spontan entstehenden Zufallsgruppen evaluiert. Diese helfen, kollegiale Beziehungen und damit das Netzwerk auszubauen und stellen somit eine Vorbereitung für die Bildung von weiteren Special Teams dar.

5.2.1 Fachgruppen

An der Schule bestehen 22 Fachgruppen, die jeweils von einer/m Fachbereichssprecher/in vertreten werden und zahlenmäßig unterschiedlich stark besetzt sind. Die kleinste „Gruppe“ besteht aus einer Einzelperson, die größten aus ca. 15 Kolleginnen und Kollegen. Um die Arbeit in den Fachgruppen zu evaluieren, wird im Zuge der Fachbereichssprechersitzung im Feber 2013 ein Fragebogen mit offenen Fragestellungen ausgegeben (siehe Anhang). Diese beziehen sich auf folgende Bereiche:

- Entwicklungsstand der Fachgruppe in Bezug auf die Meilensteine
- Ablauf des Gruppenbildungsprozesses
- Verbindlichkeit der Teilnahme an den Fachgruppensitzungen
- Unterstützungsbedarf in pädagogisch-didaktischen Fragen
- fachlicher Austausch in der Gruppe
- Annäherung an den kompetenzorientierten Unterricht.

Der Erhebungsbogen wird an die 20 anwesenden Vertreter/innen der Fachgruppen ausgegeben, 12 davon, dies sind 60%, geben von sich aus die Rückmeldung ab. Das Projektteam verzichtet bewusst auf die zusätzliche Intervention, die Kolleginnen und Kollegen nach der Sitzung an die Abgabe des Feedbacks zu erinnern. Dies hat den Vorteil, dass nur an der Entwicklung Interessierte antworten. Die niederere Rückflussrate wird in Kauf genommen.

Die Projektnehmerinnen beobachten von Juni bis Dezember 2012, dass die Arbeitsprozesse in einzelnen Fachgruppen erst allmählich in Gang kommen. Kolleginnen und Kollegen bestätigen dies in Gesprächen. In manchen Gruppen wird bereits konkret an den fachlichen Aufgabenstellungen gearbeitet, in anderen finden erste Teambildungsprozesse statt. Eine Gruppe fühlt sich anfangs von diesen Vorgaben nicht betroffen und nimmt erst nach einem Seminarbesuch im Oktober die Arbeit auf. In diesem Prozess kann eine starke Abhängigkeit der Arbeitsfähigkeit der Gruppe von der Teamleitung festgestellt werden. Ist diese mit der neuen Aufgabenstellung und der Verantwortung der LehrerInnen in dem Schulentwicklungsprozess bereits befasst, ist auch die Gruppe aktiver bei der Arbeit.

Die Orientierung an den Meilensteinen stellt eine Hilfe für die Entwicklungsarbeit dar. Vor allem in den standardisierten Fächern können die Zeitvorgaben eingehalten werden. Die Projektnehmerinnen stellten anhand der Sitzungsprotokolle und der Checkliste fest, dass hier die Vorbereitungen auf die Reife- und Diplomprüfung schon sehr weit fortgeschritten sind. Die Kolleginnen und Kollegen arbeiten bereits an Schulstandards für die einzelnen Jahrgänge, an klassenübergreifenden Schularbeiten und erstellen für das heurige Schuljahr einheitliche Aufgaben für die Reifeprüfung. Die Verbindlichkeit an den Sitzungen teilzunehmen ist hier sehr hoch. Nur in einem Fall wird eine Anwesenheitskontrolle durch die Direktion eingefordert.

Die Fachgruppen der nicht standardisierten Unterrichtsgegenstände bewegen sich auf unterschiedlichen Ebenen zwischen Teambildung, Erarbeitung von Themenpools und kompetenzorientierten Aufgabenstellungen für die Reife- und Diplomprüfung. Die Gruppenprozesse sind in diesen Teams schwierig, da die Fachkolleginnen und -kollegen entweder bei den standardisierten Fächern mitarbeiten oder ihr Hauptfach wählen. Die Unvereinbarkeit, die sich aus der Tatsache ergibt, dass die meisten LehrerInnen zwei Gegenstände unterrichten, wird hier am meisten spürbar. Es wird dadurch unmöglich, an allen Sitzungen teilzunehmen.

Bezüglich des fachlichen Austausches in der Gruppe geben 90% der befragten Fachgruppen die Rückmeldung, dass dieser gut funktioniere. „Wir sind autonom und autark gut unterwegs!“ In einer Gruppe wird die Verbesserung der Kommunikation noch angestrebt.

5.2.2 Open Space

Der Open Space als für die meisten völlig neue Form der Weiterbildung war schon im Vorfeld kritisch betrachtet worden. Meldungen wie „Welchen Workshop soll ich wählen, ich kann mich nicht entscheiden – aber das wird ja hoffentlich öfter angeboten werden!“ wechseln sich ab mit „Dafür soll ich meine Lebenszeit absitzen?“. Diese Ausgangssituation lässt das Vorhaben durchaus spannend werden - und das Ergebnis völlig offen.

67 Kolleginnen und Kollegen (51 %) melden sich im Voraus unverbindlich an, wobei das größte Interesse bei den Themen *Aktivierende Lernmethoden*, *Gestalten mit Adobe Photo-Shop* und *Stimmbildung/Sprechtechnik* zu verzeichnen ist. Der letztgenannte Workshop muss aufgrund von Erkrankung der Kollegin allerdings entfallen. Die tatsächliche Teilnehmezahl ist mit geschätzten 85 - 90 LehrerInnen (64 - 68%) höher als bei der Voranmeldung. Auch hier wird bewusst auf eine konkrete Erhebung verzichtet, um die Gruppenatmosphäre nicht zu stören.

Die Workshop-Leiter/innen müssen aufgrund der offenen Struktur des Open Space mit der Unsicherheit umgehen, nicht zu wissen, wie viele Teilnehmer/innen und vor allem wer ihr Angebot annehmen wird. Dies wird in Vorgesprächen deutlich und stellt vor allem für strukturierte Lehrpersonen, die ihre Seminare bisher genau durchgeplant hatten, eine große Herausforderung dar. Die Projektleiterin sieht es hier als ihre Aufgabe, die Leiterinnen in dieser Hinsicht zu beruhigen und auf den Grundsatz zu verweisen: „Was immer geschieht, es ist das Einzige, das geschehen kann.“ Die Angst vor dem Ungewissen ist auf beiden Seiten zu spüren, auf der Seite der Teilnehmerinnen genauso wie bei den Leiter/innen.

Da die Projektleiterin selber einen Workshop anbietet, entfällt die Beobachtung der Teilnehmer/innen, sie ist auf die Rückmeldung der Workshop-Leiter/innen und die fotografische Dokumentation angewiesen. Die Leiter/innen bestätigten durchwegs eine sehr gute Atmosphäre, großes Interesse an den angebotenen Inhalten und angeregte inhaltliche Diskussionen (Fotos im Anhang).

Im Schulhaus ist nach dem offiziellen Ende der Workshops eine äußerst dynamische, angenehme Atmosphäre zu spüren, die sich in folgenden exemplarischen Aussagen ausdrückt:

„Ich habe schon den inneren Schweinehund überwinden müssen, aber wenn ich einmal drin bin ... das mit dem Fotografieren, das war schon echt gut! Einmal etwas ganz Anderes.“

„Ich hab das gemacht, was du gesagt hast, ich bin von einer Gruppe zur anderen gewandert, hab überall geschaut.“

„Eigentlich wollte ich unbedingt einmal hinaus in die Sonne, aber es war so interessant, dass ich die Zeit übersehen habe!“

Es gibt unerwartete Wendungen, wie ein sehr persönliches Beratungsgespräch unter vier Augen, das sich anstelle des geplanten Vortrags zur Bereicherung für die Beteiligten entwickelt. Mehrere Kolleginnen und Kollegen erwähnen von sich aus, dass es interessant ist, einmal mit „ganz anderen Leuten“ zusammenzuarbeiten, die Ansichten anderer kennen zu lernen.

Die Rückmeldung der Direktion an die Leiter/innen der Workshops lautet auszugsweise:

„Wir haben gemeinsam ein Experiment gestartet und die Rückmeldungen, die ich dazu bisher habe sind äußerst positiv. (...) Was mir besonders auffiel:

Ich habe Arbeitsgruppen gesehen, die in dieser Zusammenstellung noch nie agiert haben.

Es wurden ganz neue Themen diskutiert.

Es haben Kolleginnen intensiv kommuniziert, die bis jetzt die Chance nicht gehabt haben.

Es wurden Lernprozesse in Gang gesetzt auf eine sehr leichte und kollegiale Weise.

Spaß und Kreativität sind nicht zu kurz gekommen u.v.m

Alle jene, die aktiv und mit Engagement an diesem Open Space teilgenommen haben, haben damit gezeigt, dass wir offen für Neues und ein sehr lernfähiges Kollegium mit vielen Ressourcen sind (...)" (Rom, 09.03.2013).

Einen Monat nach der Veranstaltung ersucht die Projektleiterin eine Auswahl von Kolleginnen und Kollegen um ein „Blitzlicht“, den ersten spontanen Gedanken, der bei der Erinnerung an den Open Space aufkommt. Obwohl die Auswahl eher zufällig ist – wer gerade vorbeikommt, wird befragt – wird auch bewusst darauf geachtet, die Meinung der Befürworter/innen, Kritiker/innen und jener einzuholen, die selten Fortbildungen besuchen und sich außerhalb ihres Unterrichts wenig an der Schule engagieren.

Folgende Zitate stellen eine Auswahl aus den Blitzlichtern dar:

- „Freiraum zum Lernen“
- „Ideen sprudeln – tolles Arbeitsklima – sinnvoll genutzte Zeit – könnte öfters stattfinden“
- „Ich wollte zuerst nicht unbedingt, war dann krank und als ich die Fotos gesehen habe, hat es mit leid getan, dass ich nicht dabei war!“
- „Bitte wiederholen, vielfältig!“
- „Vernetzen = Wissen + Anwenden + Wollen²“
- „Open space = open mind“
- „Ich lache, daher bin ich!“
- „Begegnung auf vielen Ebenen“
- „Gratis zum Mitnehmen – alles Gute für den Körper!“
- „Open space – but not too much. Denn: wer nach allen Seiten hin offen ist, kann nicht ganz dicht sein.“

Lediglich eine Kritik wird angeführt: „Warum ist die Teilnahme verpflichtend und nicht freiwillig?“

In einem Fall wurde ein Workshop nicht besucht, obwohl in den Wochen davor Interesse ausgesprochen wurde: „Wo war unser Publikum?“

5.2.3 Special Teams

Während die Fachgruppen für die meisten Kolleginnen und Kollegen eine gewohnte Arbeitsumgebung darstellen, sind Special Teams aufgrund ihrer ständig wechselnden Zusammensetzung eine Herausforderung. Dennoch ist in den Teams, die unmittelbar im Projektumfeld arbeiten, eine effiziente Kooperation feststellbar. Sowohl die Vorbereitung der Handreichungen als auch die Durchführung der Aktivitäten in den ersten Klassen und Jahrgängen laufen erfolgreich ab. Erkennbar ist dies an den Rückmeldungen, die die Klassenvorstände nach der Eingangs- und Orientierungsphase geben.

Die Evaluation der Eingangs- und Orientierungsphase „Schulanfang einmal anders“ erfolgt anhand eines Fragebogens, der an die ausschließlich weiblichen Klassenvorstände ausgegeben wird (siehe Anhang). Von neun Kolleginnen, die befragt werden, geben sieben eine Rückmeldung ab. Dies entspricht einer Rückflussrate von 63%.

Der Bogen umfasst unter anderem folgende Fragenstellungen:

- Was war an der Eingangs- und Orientierungsphase für dich/deine Klasse positiv?
- Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich aus dieser Phase für die kommenden Schulmonate für dich und deine Klasse?

- Welchen Eindruck hast du von den Reaktionen der Eltern am Elternabend?
- Was brauchst du für das nächste Mal (Unterstützung, Material, Ideen)?

Sechs der sieben Kolleginnen empfinden es als positiv, dass sich die Schüler/innen durch die Orientierungs- und Eingangsphase schneller in die Klasse/Schule eingliedern. Sie werden früher mit den LehrerInnen und ihren Mitschüler/innen vertraut. Sie beginnen früher und ohne Scheu miteinander zu kommunizieren, es entsteht ein positives Klassenklima. Die Kolleginnen haben den Eindruck, dass die Schüler/innen gerne in die Schule gehen und eine positive Einstellung zum Lernen entwickeln.

Chancen sehen fünf Kolleginnen darin, dass sie sich in kleineren Gruppen mit den Schüler/innen vertraut machen können und der „Neuanfang“ persönlicher wird. Eine Kollegin spürt eine große Herausforderung darin, die geweckten Erwartungen der Schülerinnen zu erfüllen und mit der Spannung zwischen positiver Atmosphäre und eventuell negativen Leistungsbeurteilungen umgehen zu können.

„Die Eltern sind mit der Schule, der Organisation, dem Bildungsangebot, (...) sehr zufrieden und fanden das Start-up-Projekt großartig.“ Diese Meinung teilen weitere fünf Klassenvorstände. Die Einbindung der Eltern durch den Brief ihrer Kinder wird als sehr positiv empfunden. Die Kollegin, die nicht an der Einführungsphase beteiligt ist, empfindet die Eltern als sehr passiv.

Sechs Kolleginnen sehen keinen weiteren Unterstützungsbedarf, eine Lehrerin findet „die Vorarbeiten super und das Material konnte 1:1 angewendet werden – vielleicht weitere Ideen, Materialien!“

Als Folge dieser Eingangsphase kann die Direktion eine Verringerung der Abmeldungen in den ersten Schulmonaten im Vergleich zu den Vorjahren um ca. 50% feststellen.

Abgesehen von den positiven Auswirkungen auf die Schüler/innen können die Autorinnen auf Lehrerinnen-Ebene folgende Veränderungen erkennen:

- In der Planung und Ausführung bilden sich neue Lehrerinnen-Teams, die sich ohne große Umschweife an die Arbeit machen und die Vorschläge für ihre Klasse adaptieren. Die Zweier-teams setzen sich in den meisten Fällen aus einer in Persönlichkeitsbildung und Sozialkompetenz erfahrenen Kollegin und einer Kollegin zusammen, die in diesem Bereich noch nie oder selten gearbeitet hat. Da sich die Vorbereitungen zeitlich decken, sind in allen Nischen des Konferenzzimmers konzentrierte und motivierte Teams am Werk, die auch voneinander Anleihen in ihren Ideen nehmen.
- Auffallend ist die große Bereitschaft der Kolleginnen, mithilfe der Handreichungen den Versuch zu wagen einen anderen Zugang zu den Schüler/innen zu finden als bisher.
- Im Zuge dieser Phasen setzen sich die Kolleginnen, manche zum ersten Mal in dieser Intensität, mit sozialen und emotionalen Komponenten des Unterrichts auseinander.
- Die Vertiefung der LehrerInnen-Schüler/innen Beziehung durch die ungezwungene, persönliche Atmosphäre zu Beginn ist spürbar, wenn man die Klasse betritt.

5.3 Teilnahme an PLGs erhöhen

Die Teilnahme an den pädagogischen Nachmittagen lässt sich für das Schuljahr 2012/13 zahlenmäßig wie folgt darstellen: Am pädagogischen Nachmittag am 24.10.2013 beteiligen sich 119 Kolleginnen und Kollegen, dies entspricht einem Anteil von 90%. Am 05.12.2012 sind 109 Lehrende aktiv (83%). Am Auftakt zum Open Space (08.03.2013) nehmen 108 Kolleginnen und Kollegen teil, dies sind 82% des gesamten Lehrkörpers. Diese Zahl reduziert sich zu Beginn der Workshops auf geschätzte 85 – 90 (64 – 68%).

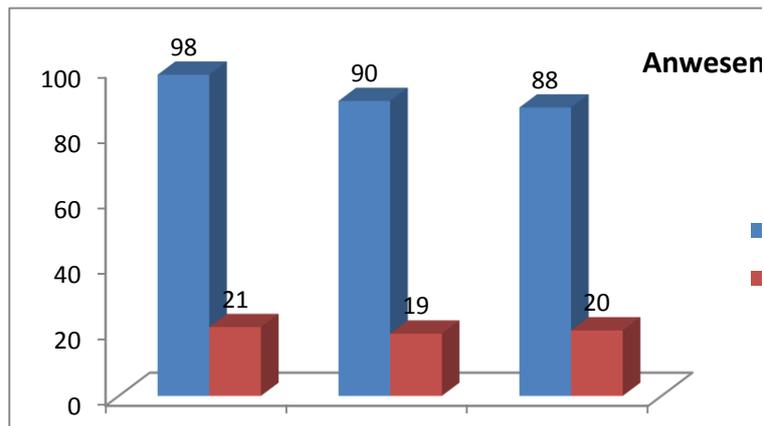


Abb.: 4: Teilnahme an den drei Pädagogischen Nachmittagen von Oktober bis März

Aus obenstehender Abbildung ist zu erkennen, dass die Anzahl der Teilnehmerinnen im Laufe des Jahres sinkt, während bei den männlichen Kollegen geringfügige Abweichungen zu verzeichnen sind.

In Bezug auf die Absenzen steht immer wieder die Frage im Raum, was mit Kolleginnen und Kollegen „passiert“, die nicht zu den Veranstaltungen erscheinen. In diesem Zusammenhang, der einige Unruhe im Konferenzzimmer auslöst, wird ein Kontrollmechanismus von Seiten der Direktion gefordert.

5.4 Annäherung an den kompetenzorientierten Unterricht

Zu der Frage, ob durch die Inputs an den pädagogischen Nachmittagen eine Annäherung an den kompetenzorientierten Unterricht stattfindet, werden von den Fachbereichssprecher/innen zehn Rückmeldungen abgegeben. Acht davon bejahen diese Frage eindeutig. „Die kleinen Einheiten im Informationsfluss sind o.k., man kann sich schön langsam für die neuen Anforderungen herantasten.“ Eine Gruppe hofft noch und eine Einzelmeldung innerhalb der Fachgruppe befindet: „Ist noch nicht absehbar, zu kurzer Zeitraum.“

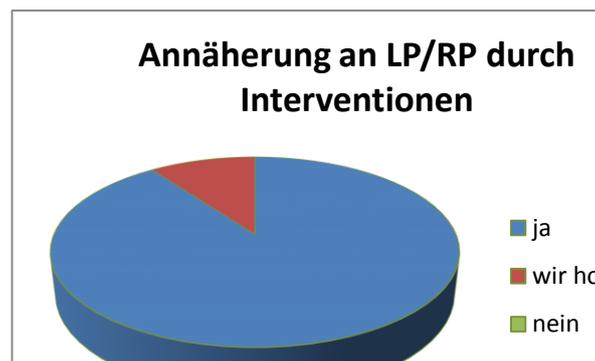


Abb. 5: Einschätzung der Annäherung an die Anforderungen des neuen Lehrplans und der Reife- und Diplomprüfung durch die Kolleginnen und Kollegen

In Einzelgesprächen mit Kolleginnen und durch die Rückmeldung der Direktion wird deutlich, dass die Inputs an den Pädagogischen Nachmittagen, sowohl was die Dosierung als auch den Informationsgehalt anbelangt, passend und ansprechend gestaltet sind.

6 INTERPRETATION UND KOMPETENZORIENTIERUNG

Bezogen auf das Kompetenzmodell für Lehrkräfte, das sich aus den Bereichen personale, soziale, methodische und fachliche Kompetenz zusammensetzt, so lassen sich im Laufe des vorliegenden Projekts vor allem in Bezug auf die Selbst- und die Sozialkompetenz Ansätze für Veränderungen feststellen. Die Evaluierung der fachlichen Weiterentwicklung ist nicht Gegenstand dieser Arbeit, wenngleich sie durch die inhaltliche Arbeit mit Sicherheit stattgefunden hat.

LehrerInnen-Fortbildung in PLGs stellt die unmittelbarste Form der Entwicklung dar, da sie ganz konkret an den im Kollegium und im aktuellen Schulalltag herrschenden Problemen ansetzt. Der Schritt zum ersten Transfer ist demnach wesentlich kürzer als nach einem externen Seminar. Dadurch lässt sich auch die positive Dynamik erklären, die sich im Laufe des Schuljahres in Bezug auf den kompetenzorientierten Unterricht entwickelt. Erfolg beflügelt.

Der Prozess ist, bedenkt man die Größe des Kollegiums, nur bedingt planbar. Auf Seiten der Projektnehmerinnen ist daher Flexibilität bei gleichzeitiger Fokussierung auf das Ziel erforderlich. Interventionen und Erhebungen werden mit Bedacht eingesetzt um die individuelle Entwicklung aktiv zu unterstützen aber nicht zu bevormunden. Der Verzicht auf ausgedehnte Datenerhebung garantiert ein ruhiges und vertrauliches Arbeitsklima. Hier ist im Sinne der kollegialen Atmosphäre Mut zur Lücke gefragt!

6.1 Rahmenbedingungen

Die zeitlichen Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit der einzelnen Gruppen stellen aufgrund der Größe der Schule eine organisatorische Herausforderung dar. Die Personalvertretung ist darauf bedacht, dass sich keine Benachteiligungen einzelner Kolleginnen ergeben.

Die Entwicklung im Kollegium zeigt aber, dass die Auseinandersetzung mit den Themen auch deren Dringlichkeit vor Augen führt und der Widerstand gegen die Pädagogischen Nachmittage spürbar nachlässt. Vermehrt wird auch das Bedürfnis artikuliert, sich wieder zusammenzusetzen, um offene Fragen zu klären und die nächsten Arbeitsschritte zu besprechen. Dies lässt auf eine deutliche Erhöhung der Selbstmotivation durch einen gelungenen Gruppenprozess schließen und kann als erstes Anzeichen dafür gedeutet werden, dass die Kooperation als lohnend gesehen wird. Auch die Ergebnisse in den Gruppen lassen auf konzentrierte Arbeit schließen. Vor allem die Teamleiter/innen begrüßen diese vorgegebenen Termine, da sie bisher Schwierigkeiten hatten, einen für alle geeigneten Zeitpunkt für die Besprechungen zu finden. Für sie stellt diese Maßnahme eine deutliche Entlastung dar.

Betrachtet man die Anwesenheitszahlen und berücksichtigt man die Tatsache, dass sich mit fortlaufendem Jahr die Termine häufen und der Arbeitsaufwand insgesamt größer wird, so ist die aktive Teilnahme an den Veranstaltungen durchaus zufriedenstellend.

Die Informationsplattform Moodle wird gut angenommen. Sie ist aber in Bezug auf Struktur und Betreuung ausbaufähig und wird in einem der nächsten Schritte als Kommunikationsmedium für Kolleginnen und Kollegen gestaltet werden.

6.2 Arbeit in den PLGs

Die Kooperation an den pädagogischen Nachmittagen findet vorrangig in den Fachgruppen statt, jedoch tritt infolge der Anforderungen eine deutliche Intensivierung der Arbeit ein. Die Entwicklungsarbeit erfordert es von allen Beteiligten, sich einzubringen und sich mit den anderen über die Thematik auseinanderzusetzen. Die Herausforderung, den Teambildungsprozess in Gang zu setzen, wird in manchen Gruppen deutlich spürbar und auch angenommen. Kolleginnen und Kollegen leisten Überzeugungsarbeit, die durch den Druck der Veränderungen unterstützt wird. Die Vorteile der Standar-

disierung bestehen darin, dass sich alle Kolleginnen und Kollegen mit der Weiterentwicklung der pädagogischen Konzepte befassen müssen. Dass dies als erste Reaktion Widerstand hervorruft, ist verständlich. Dass dieser Widerstand aber, wie in einigen Gruppen geschehen, allmählich aufgelöst und durch Interesse an der Sache ersetzt wird, spricht für die Atmosphäre in den Teams.

Überfachliche Kooperationen haben in diesem Schuljahr kaum Platz, sieht man von der Arbeit der Special Teams ab, die außerhalb der festgesetzten Konferenzzeiten stattfindet. Als mittelfristiges Ziel soll auch dafür Raum geschaffen werden, dies wird aber erst nach Beendigung der Vorbereitungsarbeiten auf den neuen Lehrplan möglich sein.

In den Special Teams besteht gut ausgeprägte Interaktionsfähigkeit, die ausgezeichnet wird durch gegenseitige Anerkennung der jeweiligen Kompetenzen. Die routinierten Mitglieder einer Arbeitsgruppe sind bedacht darauf, weniger erfahrene Kolleginnen und Kollegen einzubinden und damit die Vernetzung zu fördern. Durch die bestmögliche Kombination der Fähigkeiten der Lehrenden entsteht ein zielorientierter und konstruktiver Prozess, der zu einem optimalen Arbeitsergebnis führt. Die Bereitschaft der Kolleginnen, die Handreichungen einzusetzen und diesen Start zu wagen, war erstaunlich hoch. Dies bestätigt die Annahme der Autorinnen, dass eine Hilfestellung, die für Expertinnen einen geringen Aufwand bedeutet, für andere eine große Unterstützung darstellt. Durch den Austausch von Ressourcen findet eine deutliche Arbeitserleichterung statt.

Durch die wechselnde Zusammensetzung der Teams ergibt sich ein Multiplikator/innen-System, in dem die Kolleginnen und Kollegen ihre Erfahrungen und die konkreten Ergebnisse weitergeben. Voraussetzung dafür ist die Bereitschaft, die eigene Arbeit den anderen zur Verfügung zu stellen. Dies war in den bestehenden Teams durchwegs der Fall. Die Vorbildwirkung, die daraus für die Kolleginnen und Kollegen entsteht, wird als wichtig erachtet. Je mehr LehrerInnen in unterschiedlichen Teams arbeiten, desto schneller geht die Vernetzung vor sich. Anfänge sind bereits jetzt bemerkbar.

Sehr positiv zu werten ist die deutlich geringere Drop-out-Rate (50%) der Schüler/innen der ersten Jahrgänge und Klassen, die als Folge der Orientierungs- und Einführungsphase zu verzeichnen ist. Zufriedene Schüler/innen führen zu größerer Berufszufriedenheit der LehrerInnen, womit die Erfolgchancen für alle steigen. Es setzt sich eine Motivationsspirale in Gang, da die Schüler/innen diese neuen pädagogischen Zugänge auch von allen Kolleginnen und Kollegen einfordern.

Eine der Schlüsselstellen in der Frage, inwieweit es gelungen ist, den intermediären Mittelbau für die Arbeit mit den Kolleginnen und Kollegen zu aktivieren, stellt der Open Space dar. Wurde er ein Jahr zuvor noch von der Leitungsebene völlig abgelehnt, so wird er jetzt zumindest zugelassen und in der Vorbereitung befürwortet. Eine offene Veranstaltung dieser Art ist in ihrem Ausgang unberechenbar. Die Akzeptanz und die Reaktionen des Kollegiums sind nicht vorhersehbar, was in einer derart sensiblen Umstellungsphase eine heikle Angelegenheit darstellt. Der Open Space wird von den Projektnehmerinnen mit Spannung, Vorfreude und mit dem Vertrauen in die Selbstverantwortlichkeit der Kolleginnen und Kollegen geplant und durchgeführt. Obwohl die Personalvertretung ihrer kritischen Haltung gegenüber der Veranstaltung Ausdruck verleiht, nehmen 68% der Kolleginnen und Kollegen daran teil. Dies bedeutet, dass mindestens die Hälfte des Mittelbaus aktiv beteiligt war. Die Begeisterung der Kolleginnen und Kollegen, sowie der Verlauf der Workshops sprechen für sich: „Am Anfang wollte ich eine Fliege sein. Dann wurde ich zur Biene⁶ und bin begeistert. Bitte wiederholen!“

Die Kolleginnen und Kollegen, die am Open Space teilgenommen haben, zeichnen sich durch Neugier, die Bereitschaft, sich auf etwas Neues einzulassen und durch kreativen Umgang mit dem Ungewissen aus.

Im gesamten Prozess legt die Direktion Wert auf Selbstmotivation und Eigenverantwortung der Kolleginnen und Kollegen und verzichtet bewusst darauf, bei Nichtteilnahme Konsequenzen zu setzen. In ihrem Vertrauen auf die Selbstkompetenz der Lehrenden werden sowohl die Schulleitung als auch

⁶ „Bienen“ sind die Teilnehmer/innen eines Open Space, die von einem Workshop zum nächsten wandern und überall etwas mitnehmen. „Hummeln“ dagegen sind bei einem Workshop sesshaft.

die Projektnehmerinnen durch Meldungen wie: „Ich war krank und habe das Gefühl, etwas versäumt zu haben. Ich wäre gerne dabei gewesen!“ bestätigt. Positives Feedback im Konferenzzimmer ist die beste Werbung. Für die kommenden Schuljahre ist jeweils ein Open Space geplant.

Bezogen auf die Pädagogischen Nachmittage stellen die Projektnehmerinnen fest, dass das Ziel einer aktiven Beteiligung von 90% der LehrerInnen an mindestens einer PLG zu hoch gesteckt ist. Berücksichtigt man aber die Tatsache, dass sich die meisten der Kolleginnen und Kollegen auch abseits dieser Veranstaltungen in die Fachgruppe einbringen, relativiert sich das Ergebnis wieder. Genaue Daten werden dazu nicht erhoben.

6.3 Kompetenzorientierung

Im Schuljahr 2012/13 findet im Vergleich zum Vorjahr eine deutlich differenziertere Auseinandersetzung mit dem Begriff des kompetenzorientierten Unterrichts statt. Die Inputs an den Pädagogischen Nachmittagen sind bewusst kurz gehalten, um eine gemeinsame Grundlage für die Arbeitsprozesse zu schaffen. Der vertiefende Input zur Kompetenzorientierung, der für Dezember 2012 geplant war, wird auf das kommende Schuljahr verschoben. Die Zeit ist, dies bestätigen verschiedene Rückmeldungen der Lehrenden, dafür noch nicht reif.

Dennoch bestätigen alle Fachgruppen eine Annäherung an das Thema des kompetenzorientierten Unterrichts. Dies ist durch das „incidental learning“, das zufällige Lernen voneinander innerhalb der Fachgruppen, erklärbar. Der Besuch von externen Fortbildungsveranstaltungen, sowie der Informationsaustausch und die Diskussion über den kompetenzorientierten Unterricht sensibilisieren alle Kolleginnen und Kollegen. Durch den Austausch in der Gruppe wird die individuelle Auseinandersetzung mit dem Thema möglich. Als eine der wesentlichen Voraussetzungen für die persönlichen Lernprozesse stellt nach Ansicht der Autorinnen die förderliche Atmosphäre, die im Kollegium am CHS-Villach herrscht, dar. Lernpartnerschaften werden gebildet, und es finden sich Vertrauenspersonen, mit denen man sich austauschen und beraten kann, sobald Unsicherheiten auftauchen.

6.4 Zeitfaktor

Individuelle Lernprozesse verschiedener Personen laufen niemals zeitgleich ab, daher ist der Zeitfaktor in diesem offenen Prozess ein zentrales Thema. Es entsteht trotz objektiv geringer Dichte der Veranstaltungen die Notwendigkeit der Entschleunigung. Zum einen muss berücksichtigt werden, dass dieser einschneidende Veränderungsprozess neben dem Schulalltag abläuft, zum anderen erfordert die Identifikation mit dem Neuen und dessen Umsetzung eine gewisse Zeit.

Die Fähigkeit, Feedback und Kritik zuzulassen und anzunehmen ist gerade im Lehrberuf nicht voraussetzen, wenngleich für die Entwicklung notwendig. Unsicherheiten auszudrücken und Unterstützung anzunehmen bedeutet eine Umkehr der LehrerInnen-Autonomie. Diese ist verbunden mit hohen Anforderungen an die personalen Kompetenzen der LehrerInnen, die für Einzelkämpfer/innen nicht erforderlich sind. In der Gruppe stellen sie aber eine Voraussetzung für die konstruktive Zusammenarbeit dar. Für viele Lehrende ist dies kein einfacher Weg, aber auch hier können die Autorinnen positive Entwicklungen erkennen.

7 RESÜMEE UND AUSBLICK

Entwicklung braucht Zeit! – dies ist eine der wesentlichen Erkenntnisse, die die Autorinnen in diesem Projekt machen können.

Der Projektverlauf ist von vorneherein als ein offener Prozess angelegt, um Spielraum für notwendige Richtungskorrekturen zu haben. Die Rückmeldungen der Kolleginnen und Kollegen, sei es informell in Einzelgesprächen oder geplant durch Erhebungen, fließen unmittelbar in die Steuerung des Entwicklungsprozesses ein und bestimmen somit den nächsten Schritt. Die deutlich erkennbare positive Dynamik, die sich im Laufe dieses Schuljahres ergeben hat, bestätigt diese Vorgangsweise und ist als Erfolg zu werten.

Institutionelle Rahmenbedingungen wie die Pädagogischen Nachmittage fördern, dies stellen die Autorinnen im Zuge dieses Projekts fest, die Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen zur Kooperation und die motivationale Komponente in Bezug auf ihre pädagogische und fachliche Entwicklung.

Von großer Bedeutung dabei sind, dies zeigt sich immer wieder von neuem, persönliche Gespräche in einer wertschätzenden Umgebung. Zudem entscheidet die persönliche Disposition einer Lehrerin/eines Lehrers über die Möglichkeiten, Veränderungen zuzulassen. Einstellungen und Haltungen können nicht erzwungen und ihre Veränderungen nicht terminlich festgemacht werden. Die auf Schüler/innen-Ebene vielgepriesene Individualisierung muss auch auf der Ebene der LehrerInnen beachtet werden. Jede/r soll die Chance wahrnehmen können, mit den Veränderungen zu wachsen und ihr/sein bestehendes Potential auszubauen. In diesem Zusammenhang spielt der Faktor Zeit eine wesentliche Rolle. Dies wäre nach Ansicht der Projektnehmer/innen auch bei den Maßnahmen, die von Seiten des Ministeriums in Bezug auf die Veränderung der Bildungslandschaft getroffen werden, verstärkt zu beachten.

In Zukunft werden am CHS-Villach, um dem individuellen Lernen noch mehr Raum zu geben, Wahlpflichtveranstaltungen angeboten. So erhalten die Kolleginnen und Kollegen zusätzlich zur Weiterbildung an der eigenen Schule noch die Chance, eine persönliche Abstimmung der nächsten Schritte vorzunehmen. Die Zusammenarbeit der LehrerInnen wird um die kollegiale Beratung als Methode der persönlichen und fachlichen Weiterentwicklung erweitert. Dies erfordert eine weitere Vorbereitung hinsichtlich der personalen und sozialen Kompetenzen, wie zum Beispiel der Feedback-Kultur.

Für die ersten Klassen und Jahrgänge wird zusätzlich zum bestehenden Angebot Lerndiagnostik mit förderlichen Maßnahmen kombiniert, um die Schüler/innen in der Selbststeuerung ihrer Lernprozesse zu unterstützen.

Der nächste gemeinsame Schritt des Kollegiums des CHS-Villach in der Schul- und Unterrichtsentwicklung wird die Erstellung kompetenzorientierte Aufgaben und Unterrichtsbeispiele sowie die Bewertung der Lernerfolge der Schüler/innen sein. Auch hier wird das Projektteam versuchen, die bestehenden Ressourcen zu aktivieren und zu vernetzen – frei nach dem Motto:

Wir glauben, wir machen Erfahrungen, aber die Erfahrungen machen uns.

(Eugène Ionesco)

8 LITERATUR

- ALTRICHTER, Herbert & EDER, Ferdinand (2004). *Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere?* In: Holtappels, Heinz Günther (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen*. Weinheim: Juventa, S.195 – 222.
- ALTRICHTER, Herbert & POSCH, Peter (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Dritte erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BONSEN, Martin & GATHEN, Jan (2006). *Fünf Säulen professionellen Lernens. Das Konzept der professionellen Lerngemeinschaften in der Schulpraxis*. *Journal für Schulentwicklung*, 10 (3), S. 23 – 28.
- BONSEN, Martin & ROLFF, Hans-Günther (2006). *Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), S. 167 – 187.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Sektion II (Hrsg.) (2012). *Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen*. Wien: Eigendruck.
- DIMAI, Bettina & TOMASCHKO, Lisa (2012). *Netzwerke zur Qualitätssicherung. Wissensplus. Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung*, 3-11/12, I – VIII.
- GALAUZ, Edith, RAINER Andrea & WILHELMER, Hermann (2013). *Die Diplomarbeit an Humanberuflichen Schulen. Schritt für Schritt zum Ziel*. Villach: dzt. unveröffentlicht.
- GALAUZ Edith & PRANTL Ursula (2012). *WAKI – was kann ich? Der Kompetenzraster als lernunterstützendes Instrument für Schüler/innen im fächerübergreifenden Biologie- und Sportunterricht*. IMST Projekt 2011/12.
- GSCHÖPF Sibylle & GALAUZ Edith (2009). *Individualisierung im Unterricht. Erfahrungen und Wissen sammeln – sichern – entwickeln – umsetzen*. IMST Projekt 2008/09.
- HELMKE, Andreas (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer, Klett.
- HUBER, Stephan Gerhard (2012). *Durch wirksame Kooperation Schulqualität sichern und Schulentwicklung fördern*. *Journal für Schulentwicklung*, 16 (3), S. 44 – 49.
- KAUFFELD, Simone & MONTASEM, Konstantin (2009). *Ein Kompetenzmodell als Basis. Professionelle Video-Analyse im Coaching*. *Coaching-Magazin*, 4, S. 44 – 49.
- KEMPFERT, Guy & ROLFF, Hans-Günther (2005). *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für pädagogisches Qualitätsmanagement*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- KLIEME, Eckhard (2004). *Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?* *Pädagogik*, 6, S. 10 – 13.
- KREISLER, Mareike, MACHER, Silvia, PAECHTER, Manuela & ZUG, Ulrike (2012). *Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung*. In: Manuela PAECHTER u.a. (Hrsg.). *Handbuch kompetenzorientierter Unterricht* (S. 88 - 104). Weinheim: Beltz.
- MÜLLER, Andreas (2006). *Eigentlich wäre Lernen geil. Wie Schule (auch) sein kann: alles außer gewöhnlich*. Bern: h.e.p. verlag.
- ROM Jutta & GALAUZ Edith (2004). *Die Erweiterung des Projektes „Fit for the Future“*. IMST Projekt 2003/04.
- ZIEGLER, Esther, STERN, Elsbeth & NEUBAUER, Aljoscha (2012). *Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung*. In: Manuela PAECHTER u.a. (Hrsg.). *Handbuch kompetenzorientierter Unterricht* (S. 14 – 26). Weinheim: Beltz.

9 ANHANG

Fragebogen zur Selbstreflexion

Auszug aus Handreichung für Eingangs- und Orientierungsphase

Fragebogen zur Evaluierung der Eingangs- und Orientierungsphase

Auszug aus Handreichung für soziale Reflexionsphase

Fotos zum Open Space



Ein Fragebogen zur Selbstreflexion Ich als Teil des Teams

Wie können bestehende Teams aktiver werden, ihre gemeinsamen Ressourcen koordinieren und für die Lösung der Aufgabe nutzen? Die Grundlage für Veränderungen in Teams ist die Reflexion. Wir setzen hier bei der Selbstreflexion jedes/r Einzelnen an: Wie steht's um meine Teamfähigkeit? Dieser Bogen ist eine ganz private Sache und wird von niemandem eingesehen.

Also: los geht's!

	trifft völlig zu					trifft nicht zu				
Professionelle Kompetenz										
In Besprechungen benenne ich auftretende Probleme.										
Ich zeige Ursachen und Folgen von Problemen auf.										
Ich schlage Lösungen vor und veranschauliche sie.										
Ich spreche Vor- und Nachteile einer Lösung wertfrei an.										
Ich frage Kolleginnen und Kollegen nach ihren Erfahrungen.										

Methodenkompetenz										
Ich kann im Gespräch auf das Thema verweisen und das Team dorthin zurückführen.										
Ich kann meinen Beitrag klar auf den Punkt bringen.										
Ich schlage vor, wie weiter vorgegangen wird.										
Ich frage nach, wenn mir das weitere Vorgehen nicht klar ist.										
Ich setze in der gemeinsamen Arbeit Schwerpunkte.										
Ich delegiere/übernehme Aufgaben in der Diskussion.										
Ich fasse Ergebnisse zusammen.										
Ich verliere mich in Details und Beispielen.										

Sozialkompetenz										
Ich unterstütze den Gruppenprozess mit Vorschlägen und Ideen.										
Ich widerspreche sachlich, wenn ich anderer Meinung bin.										
Ich signalisiere, ob etwas angekommen/neu/bekannt ist.										
Ich trage zur Auflockerung der Arbeit bei.										
Ich kennzeichne meine Meinung als solche und trenne sie von Tatsachen.										
Ich spreche Gefühle wie Ärger, Freude, usw. an.										
Ich beginne Seitengespräche oder lasse mich in sie verwickeln.										
Ich werte andere durch spitze Äußerungen ab.										
Ich erkenne die Leistung anderer Personen an und äußere mich dazu.										

Selbstkompetenz										
Ich habe Interesse an Veränderungen und signalisiere es auch.										
Ich übernehme Verantwortung in der/für die Gruppe.										
Ich betone den negativen Ist-Zustand und benutze oft Killerphrasen.										
Ich suche gern nach den Schuldigen.										
Ich vereinbare Aufgaben, die umgesetzt werden sollen.										

erarbeitet von E. Galauz auf der Grundlage von: Kauffeld/Montasem (2009). Ein Kompetenzmodell als Basis. Professionelle Videoanalysen im Coaching.



Fachgruppen sind die idealen Organe für die Entwicklung und Umsetzung pädagogischer Qualitätsstandards. Sie tragen die Verantwortung für die fachliche und fachdidaktische Qualitätsentwicklung in ihrem Bereich.

In Fachkonferenzen werden **Qualitätsstandards** festgelegt. Dies geschieht meist informell durch:

- Austausch von Informationen zu pädagogisch – didaktischen Fragen
 - Austausch von Unterrichtserfahrung und Unterrichtsmaterialien
 - gemeinsame Erarbeitung von Aufgaben/Unterrichtsbeispielen
 - Austausch von Erfahrungen/Wissen aus individuellen Fortbildungen
 - Bearbeitung und Evaluation der Ergebnisse von gemeinsamen Weiterbildungen
- (vgl. Kempfert/Rolff 2005)

Effiziente Kooperation und produktive Arbeitsteilung entlastet die einzelne Lehrerin/den einzelnen Lehrer und führt zu Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht.

Die Arbeit in den Fachkonferenzen 2012/13 orientiert sich an den **Meilensteinen auf dem Weg zur NRPDP** an unserer Schule. Entsprechend dem aktuellen Entwicklungsstand der Fachgruppe soll aus folgenden Aufgaben gewählt werden:

- Kompetenzen, die die Schüler/innen beim Schulabschluss besitzen sollen, formulieren
- Themen für die Reifeprüfung festlegen
- Kompetenzorientierte Fragestellungen (in Orientierung auf die Themen) für die Reifeprüfung entwickeln
- schuleinheitliche Standards, Tests und Schularbeiten (schriftliche Klausurgegenstände, 1. – 3. Jg.) entwickeln
- kompetenzorientierte Aufgaben/Unterrichtsbeispiele entwickeln (evtl. auf der Basis bereits vorhandener Beispiele mit Erfahrungswert)

Denkt daran, den **Arbeitsprozess** zu **protokollieren** und die Ergebnisdokumentation innerhalb einer Woche an die Direktion zu schicken!

Zur weiteren Planung der Fortbildungsveranstaltungen benötigen wir eure Rückmeldungen. Füllt bitte die **Checkliste** in der Fachgruppe gemeinsam aus und gebt sie an GAL weiter.

SCHULANFANG EINMAL ANDERS

Eingangs- und Orientierungsphase für 1. Klassen und 1. Jahrgänge

Schuljahr 2012/13 ©LEE/PFE/GAL 2012-07-12



Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Die Eingangs- und Orientierungsphase erleichtert den Schülerinnen und Schülern das Ankommen am CHS-Villach. Neue Mitschülerinnen und Mitschüler, neue Lehrpersonen und eine veränderte Umgebung bedeuten für viele eine große Umstellung. Je schneller die Mädchen und Burschen in die Gruppe finden, je vertrauter ihnen ihre Klasse wird und je klarer die Regeln für das Miteinander vermittelt werden, desto besser können sie sich auf das Lernen an unserer Schule einstellen. Wir gehen davon aus, dass Lehren und Lernen besser gelingt, wenn wir einen guten persönlichen und gegenseitig wertschätzenden Zugang zu den SchülerInnen haben.

Für diese Eingangsphase stehen in der ersten Schulwoche folgende Stunden zur Verfügung:

Mittwoch 3. – 5. Stunde; Donnerstag 3. – 5- Stunde; Freitag, Vormittag

Die Inhalte, die hier vorgestellt werden, sind bereits erprobt und können eingesetzt oder als Anregungen verstanden werden. Eigener Kreativität steht nichts im Wege!

Es ist von Vorteil, wenn die Einheiten jeweils von zwei LehrerInnen angeleitet und durchgeführt werden. Die ersten Klassen und ihre Dynamik sind meist groß und vier Augen nehmen mehr wahr als zwei! Solltet Ihr Unterstützung benötigen, wendet euch an die Kolleginnen, die damit schon Erfahrung haben (WER, LEE, PFE, GAL, FRA, BUR, HAF, u.a.m.). Das nötige Material (Plakate, Stifte, ...) gibt es an der Schule.

Als Alternative zu der hier vorgeschlagenen Einführungsphase bietet sich folgende Möglichkeit an:

Der Klassenvorstand organisiert für seine Klasse bei der Katholischen Jugend/Kärnten Orientierungstag(e). Das Thema und der Veranstaltungsort können vereinbart werden, Referenten sind für Schulklassen kostenlos (Information bei WER). In diesem Fall findet in der ersten Woche regulärer Unterricht statt.

GESTALTUNGSVORSCHLAG

Mittwoch: „Ich werden am Du“ - soziale/persönliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrnehmen

- Kennenlernen/Gruppenfindung
- Gestaltung von Steckbriefen der Schüler/innen für den Klassenraum
- Lebensziele formulieren (Vorarbeit für Elternbrief)

Donnerstag: Miteinander lernen am CHS-Villach – Klassenregeln gestalten

- Arbeit an Verhaltensregeln
- Planspiel: Was ist ein/e gute/r Schüler/in? (Unterlagen bei LEE)
- Vergleich des Ergebnisses mit den sieben Verhaltensregeln des CHS-Villach

Freitag: **Ausflug zum Affenberg:** gruppendynamische Phänomene im Tierreich wahrnehmen und mit menschlichem Verhalten vergleichen

Liebe Kollegin!

Du hast in deiner Klasse gemeinsam mit einer Kollegin den *Schulanfang einmal anders!* und den Elternabend durchgeführt. Für die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität an unserer Schule ist eine Evaluation dieser Phase wichtig.

Fasse bitte deine Erfahrungen und deine Meinung zusammen und gib den Feedbackbogen bis zum 24.10.12 an GAL/PFE weiter.

Was war an der Eingangs- und Orientierungsphase für dich/deine Klasse positiv?

Was muss in Zukunft noch verändert werden?

Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich aus dieser Phase für die kommenden Schulmonate (für dich und deine Klasse)?

Welchen Eindruck hast du von den Reaktionen der Eltern am Elternabend?

Wie soll der Elternabend in Zukunft gestaltet werden?

Was brauchst du für das nächste Mal (Unterstützung, Material, Ideen, ...)?

MEINE KLASSE UND ICH

Soziale Reflexion für 1. Klassen und 1. Jahrgänge

Q-CHS Schuljahr 2012/13

© Elisabeth Wernig-Biedermann, Edith Galauz



Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Das erste Semester ist beinahe um und es ist an der Zeit, zu reflektieren. Die Schülerinnen und Schüler haben sich eingelebt, einander kennengelernt und verschiedenste Erfahrungen in der für sie neuen Umgebung gemacht. Wie steht es nun um die Beziehungen innerhalb der Klasse, wie geht es den Mädchen und Burschen in dieser Gemeinschaft, wie fühlen sie sich an unserer Schule?

Die vorliegende Handreichung ist für eine zweistündige Reflexionsphase ausgelegt, die im Idealfall von zwei LehrerInnen begleitet wird. Der Termin dafür wird von den Klassenvorständen nach eigenem Ermessen gegen Ende des ersten Semesters festgelegt.

Wie in der Handreichung zu Beginn des Schuljahres sind auch die Inhalte, die hier vorgestellt werden, bereits erprobt und können eingesetzt oder als Anregungen verstanden werden. Den zentralen Punkt stellt dabei das Klassensoziogramm dar, das von kleinen Spielen umrahmt wird. Aus letzteren ist eine geeignete Auswahl zu treffen. Bei Fragen stehen wir euch gerne zur Verfügung.

Wir wünschen euch und eurer Klasse viel Erfolg!

GESTALTUNGSVORSCHLAG

Zeitraum: 2 Stunden im Block

Ort: Klasse, Sesselkreis, freier Platz in der Mitte (so groß wie möglich), Tische am Rand

- **Einstimmung**
Kleine Spiele holen die Schüler/innen in die nötige Konzentration und schaffen eine vertrauliche Atmosphäre. Ein ungezwungener Austausch beginnt.
- **Klassen-Soziogramm**
Die Schüler/innen legen mithilfe der Figuren (siehe Vorlage) ihren Standpunkt in der Klasse dar und reflektieren ihr momentanes Befinden. Es entsteht ein Eindruck davon, wie es den Jugendlichen im ersten Semester ergangen ist, wie sie sich an der Schule fühlen und welche Gruppierungen momentan im Klassengefüge bestehen.

Die betreuenden LehrerInnen können dadurch wertvolle Hinweise für die Zusammenarbeit mit den Schüler/innen im zweiten Semester erhalten.
- **Ausklang/Ausblick**
Abschließend sollen die Schülerinnen und Schüler die Gemeinschaft der Klasse spüren und den Blick von der Reflexion in die Zukunft des zweiten Semesters richten.

ERKLÄRUNG

"Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit (=jede digitale Information, z.B. Texte, Bilder, Audio- und Video Dateien, PDFs etc.) selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Alle aus gedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind zitiert und durch Fußnoten bzw. durch andere genaue Quellenangaben gekennzeichnet. Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird. Diese Erklärung gilt auch für die Kurzfassung dieses Berichts, sowie eventuell vorhandene Anhänge."