

Erwin Rauscher

**Schulentwicklung
aus der Perspektive des Schulleiters**

Einführung zur Publikationsreihe

Beiträge zur Schulentwicklung, Nr. 1

IFF: Klagenfurt 1994

Redaktion und Layout:

Erwin Rauscher

Reihe "Beiträge zur Schulentwicklung"

Herausgegeben von der

Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen"

des Interuniversitären Instituts für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung

In dieser Reihe veröffentlicht die Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen" des Interuniversitären Instituts für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung Beiträge zur Schulentwicklung, insbesondere von Lehrerinnen und Lehrern, um sie einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Der Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit Zustimmung des Instituts gestattet.

Exemplare können gegen Ersatz der Kopier- und Portokosten bei folgender Adresse angefordert werden:

IFF/Schule und gesellschaftliches Lernen
Reihe "Schulentwicklung"
Sterneckstraße 15
A 9020 Klagenfurt

Erwin RAUSCHER

Schulentwicklung aus der Perspektive des Schulleiters

Einführung zum gleichnamigen Seminar und zur begleitenden Publikationsreihe

Inhaltsverzeichnis

<i>Zur Einstimmung</i>	1
1 "Schulentwicklung aus der Perspektive des Schulleiters"	2
2 Schulentwicklung und Schulautonomie	3
3 Die Autonomiediskussion als Chance und Auftrag	5
4 Eine Neuorientierung des Lehrens und Lernens ?!	6
5 Appell statt Zusammenfassung	8
Anmerkungen	8
Kontaktadresse	9
In der Reihe " <i>Beiträge zur Schulentwicklung</i> " sind bisher erschienen	10

Erwin RAUSCHER

Schulentwicklung aus der Perspektive des Schulleiters Einführung zum Seminar und zur begleitenden Publikationsreihe

Nach:

*Idries Shah, The Way of the Sufis,
New York 1970, S. 207 (frei übersetzt)*

Es war einmal ein Mann, der sich verirrte und in das Land der Narren kam.

Auf seinem Weg sah er Leute, die voller Schrecken von einem Feld flohen, wo sie Weizen ernten wollten. "Im Feld ist ein Ungeheuer", erzählten sie ihm. Er blickte hinüber und sah, daß es eine Wassermelone war.



Er erbot sich das "Ungeheuer" zu töten, schnitt die Frucht von ihrem Stiel und machte sich sogleich daran, sie zu verspeisen. Jetzt bekamen die Leute vor ihm noch größere Angst, als sie vor der Melone gehabt hatten. Sie

schrien: "Als Nächstes wird er uns töten, wenn wir ihn nicht schnellstens los werden", und jagten ihn mit Heugabeln davon.

Wieder verirrte sich eines Tages ein Mann ins Land der Narren, und auch er begegnete Leuten, die sich vor einem vermeintlichen Ungeheuer fürchteten. Aber statt ihnen seine Hilfe anzubieten, stimmte er ihnen zu, daß es wohl sehr gefährlich sei, stahl sich vorsichtig mit ihnen von dannen und gewann so ihr Vertrauen.

Er lebte lange Zeit bei ihnen, bis er sie schließlich Schritt für Schritt jene einfachen Tatsachen lehren konnte, die sie befähigten, nicht nur ihre Angst vor Wassermelonen zu verlieren, sondern sie sogar selbst anzubauen.

1 "Schulentwicklung aus der Perspektive des Schulleiters"

- Eine neue IFF-Veranstaltung* Seit 1992 wird unter diesem Titel am IFF Klagenfurt jeweils im Sommersemester ein Blockseminar angeboten, dessen Zielsetzung es ist, praktizierte und/oder geplante innovative Impulse in österreichischen Schulen vorzustellen, zu diskutieren, zu reflektieren.
Ab dem Sommersemester 1994 lautet der neue Veranstaltungstitel: "*Schulentwicklung in gelebter Schulpraxis*".
- Wer kann teilnehmen?* Eingeladen dazu sind InteressentInnen aller Schultypen und Schulformen, die an Perspektiven der Organisation, Administration, für pädagogische Innovationen, für Fragen der schulinternen und schulexternen Kommunikation und Kooperation aktiven Anteil nehmen wollen.
DirektorInnen sowie KollegInnen, die eine leitende Position anstreben, sind besonders eingeladen, jedoch steht die Veranstaltung allen LehrerInnen sowie auch StudentInnen der Pädagogik offen.
- Wann und wo findet das Seminar statt?* Als Blocktermine sind zweimal ein Freitag/Samstag-Termin vorgesehen, die rechtzeitig bekanntgemacht werden. Der zweite Block kann in Absprache aller TeilnehmerInnen nach Bedarf und Möglichkeiten korrigiert werden.
Als Seminarort dient derzeit das IFF, Sterneckstraße 15, in Klagenfurt.
- Wer bezahlt die Reisekosten?* Die Aufenthaltskosten werden von den TeilnehmerInnen selbst getragen. Für etwaige Ansuchen um einen Zuschuß können Seminarbestätigungen ausgestellt werden. (Dienstreiseaufträge sollten eigenverantwortlich von der vorgesetzten Schulbehörde erwirkt werden.)
- Von wem und wie wird die Veranstaltung koordiniert?* Derzeit wird das Seminar von DDr. Erwin RAUSCHER geleitet. Er ist Direktor des BG/BRG Ried i.I., OÖ, und Dozent an der Universität Graz. Nach Anmeldung der Teilnehmer werden diese schriftlich kontaktiert, näher mit geplanten Aufgabenstellungen, Zielsetzungen und Methodik des Seminars bekanntgemacht sowie um aktive Mitgestaltung gebeten.
- Werden Teilnahmebestätigungen ausgestellt?* Für die Teilnahme werden offizielle Besuchsbestätigungen des IFF ausgestellt. Bei Inskription der Veranstaltung und nach Abgabe einer schriftlichen Seminararbeit durch Studierende der Universität Klagenfurt wird ein Seminarzeugnis ausgefolgt.
- Wie werden Ergebnisse dokumentiert?* Jede/r TeilnehmerIn hat die Möglichkeit, im Rahmen dieser neu eröffneten Schriftenreihe einen Seminarbeitrag zur Schulentwicklung zu publizieren. Die Redaktion und Layoutgestaltung übernimmt der Seminarleiter, die Publikation wird den IFF-Richtlinien angepaßt.
- Welche Inhalte werden erarbeitet bzw. vorgestellt?* *Exempla trahunt.* An konkreten Beispielen erlebter bzw. gelebter Schulinnovation werden Entwicklungen in österreichischen Schulen aufgezeigt und zur Diskussion gestellt. Dabei wird weniger Wert auf "äußere" und strukturelle Veränderungen gelegt, wie etwa Schulversuche, als vielmehr auf "innere" Werdegänge innerhalb des "Geschehens Schule", um aus der Praxis und für die Praxis wirken zu können.
- Was wird noch angeboten bzw.* Zwischen den Teilnehmern und über diese hinaus soll in einem Netz von Interessierten und "Experten" ein kommunikativer Prozeß angeregt werden, der sich über die reine Seminarteilnahme hinaus fortsetzt. Dafür werden

angestrebt? "Teilnehmerlisten für Teilnehmer" erstellt und ausgetauscht, in denen Themenbereiche, Knowhow, Materialien u.a.m. angeboten werden und um die angefragt werden kann.

2 Schulentwicklung und Schulautonomie

Dem Geist der IFF-Lehrveranstaltung gemäß soll weniger die schulrechtliche oder standespolitische Diskussion in den Mittelpunkt gestellt werden, als vielmehr die vielen konkreten Erneuerungen "vor Ort", in ihren Planungen, Gestaltungen, Schwierigkeiten und Chancen.

Die langfristigen Fragen der Schulentwicklung sind deshalb um die aktuellen zur Schulautonomie zu bereichern, nicht aber darauf zu beschränken. Dafür sei ein ebenso unzeitgemäßer wie zeitnaher Exkurs erlaubt.

Das magische Wort von der sich zunehmend selbst verwaltenden Schule soll nämlich ernst, nicht aber endzeitlich wichtig genommen werden. Schulische Entwicklungen können nicht auf die gegenwärtige Schulautonomiediskussion reduziert werden, denn:

"Es gibt nichts Neues unter der Sonne". Ein Unbekannter, der sich selbst 'Kohélet' nennt, schreibt diese Zeile vor mehr als zwei Jahrtausenden, und um die Vergänglichkeit des menschlichen Wissens zu charakterisieren, fügt er an: "Zwar gibt es bisweilen ein Ding, von dem es heißt: Sieh dir das an, das ist etwas Neues – aber auch das gab es schon in den Zeiten, die vor uns gewesen sind."¹

In diesem Sinne ist in die sprudelnde Innovationsflut der gegenwärtigen Diskussion um die Schulautonomie eine besinnliche Zwischenbemerkung einzufügen, um die erstrebte Autonomie nicht autogam verwirklichen zu wollen, sondern homogen wachsen zu lassen aus der gegenwärtig gelebten Schulpartnerschaft im pädagogischen Geschehen der Schule.

Dafür sei ein kurzer Seitenblick in die historischen Grundlagen erlaubt, seine Parallelen und Vergleiche zu heute springen ins Auge: Schon für die Griechen war nämlich der Begriff der *αὐτονομία* (= Autonomie) eine zentrale politische Kategorie. Seit der Mitte des 5. Jh. war sie das vielfach geforderte und nie erreichte Ziel der griechischen Stadtstaaten, mittels dessen diese sich mehr Selbständigkeit und vor allem das Recht zu wahren suchten, die eigenen inneren Angelegenheiten unabhängig von einer anderen Macht bestimmen zu können.

HERODOT erfaßt Autonomie als innere Freiheit (im Gegensatz zur äußeren Abhängigkeit durch Fremdherrschaft) sowie als äußere Freiheit (gegensätzlich zur inneren Staatsform der Tyrannis): "... indem diese (i.e. die Meder) um die Freiheit mit den Assyrern kämpften ..., schüttelten sie die Knechtschaft ab und bekamen ihre Freiheit. Da machten auch die übrigen Völkerschaften den Medern dieses nach. Als alle auf dem Festlande äußerlich unabhängig waren, gerieten sie auf eben diese Weise unter die innere Staatsform der Tyrannis."²

→ *Welche Auswirkungen haben individuelle Ferienregelungen auf Eltern mit Kindern in verschiedenen Schulen? Wie steht es um die verfassungsmäßig gesicherte Kompatibilität des österreichischen Schulwesens, bei dem ein Absolvent der 8. Klasse in Eisenstadt jederzeit in Bregenz maturieren kann? Entscheidet die Lobby der EDV-Lehrer über den Kauf eines Scanners oder nehmen die Lü-Lehrer um dieselben finanziellen Mittel auf die Schikurse mehr Begleitlehrer mit, für neue Sportarten, für die die Eltern ihren Kindern Ausrüstung zu kaufen haben? Verfügt der Direktor, ein Fan der Fremdsprachen, über das freie Stundenkontingent von 10%, oder die Personalvertretung, um den 57-jährigen E,L-Oberstudienrat zu ersparen, auf seine alten Jahre nochmals Englisch unterrichten zu müssen? Usw. Usw.*

THUKYDIDES versteht darunter die eigene innere Gesetzgebung, verbunden mit eigener Finanzhoheit sowie eigener Gerichtsbarkeit.³ SOPHOKLES kennzeichnet neben dem politischen bereits ein ethisches Bild der Autonomie.⁴

→ *Sind wirklich die "Großen Brüder", Landesschulrat und Unterrichtsministerium schuld daran, daß in der Schule so viele Fragen bürokratisch gelöst oder zumindest behandelt wurden und werden? Hat die bisherige Abhängigkeit "von oben" von pädagogischen Innovationen abgehalten, oder hat sie nicht vielmehr solche erst ermöglicht, weil man sich um Bürokratisches an der Peripherie keine Sorgen zu machen brauchte?*

Die römischen Schriftsteller haben das Wort *autonomia* nicht übernommen, sondern umschrieben, etwa mit Ausdrücken wie *potestas vivendi suis legibus* oder *potestas utendi suis legibus* (also: Macht und Kraft, seine eigenen Gesetze aufzustellen und anzuwenden). Nur CICERO hat auf das Wort selbst zurückgegriffen, und er weist auf einen anderen möglichen Aspekt hin, der ebenso die gegenwärtige Diskussion beleben könnte: "Viele Städte sind völlig schuldenfrei geworden, andere wesentlich entlastet; alle haben ihre eigenen Gerichte und leben nach ihren eigenen Gesetzen, und sie sind im Wiederbesitz ihrer Autonomie sehr aufgelebt."⁵

→ *Bedeutet demnach Autonomie die Freiheit der Schule? Freiheit im Sinne von Selbstverfügbarkeit oder im Sinne von Verantwortung-übernehmen-müssen?*

Bezeichnenderweise findet sich im Mittelalter recht wenig zum Gebrauch des Begriffs der Autonomie. Aber Heinrich v. COCCEII, Leiter der preußischen Justiz, identifiziert Autonomie mit äußerer politischer Freiheit.⁶ Dagegen wendet sich 1782 ein anderer deutscher Jurist, D.J.Chr. MAJER, und verweist auf die nur begrenzte und durch die Staatsgewalt beschränkte Freiheit. Danach besteht "die Autonomie der Individuen ... nicht in der Macht, Rechtssätze aufzustellen, sondern in der denselben zustehenden Befugnis, ihre Rechtsgeschäfte zu ordnen, d.h. solche zu begründen, näher zu bestimmen, und selbst abweichend von dem Inhalte der sonst als allgemein verbindlich geltenden Normen, soweit diese nur eine subsidiäre Anwendbarkeit in Anspruch nehmen, zu gestalten"⁷.

Erst mit Immanuel KANT hat der Begriff der Autonomie für die Philosophie und später für die Pädagogik eine ganz zentrale Bedeutung gewonnen.⁸ KANT geht es nicht nur um ein beschränktes Recht auf institutionelle Selbstbestimmung, der Begriff Autonomie steht bei ihm vielmehr für die Möglichkeit und Bestimmung des Menschen, sich durch sich selbst als Vernunftwesen zu bestimmen! Sein Prinzip der Autonomie ist somit der allgemein bekannte Kategorische Imperativ, d.h., der sittlich gute Wille bestimmt sich selbst durch die Form seines Wollens in Gestalt eines allgemeinen Gesetzes.⁹

→ *Das aber heißt als Konsequenz für die Schule: Jede schulintern getroffene Entscheidung beansprucht schulexterne Allgemeingültigkeit! Anders ausgedrückt: Wo eine generelle Kompatibilität durch zentrale Regelungen aufgeweicht wird, muß meine regionale gewährleistet werden! Deutlicher und exemplarisch gefragt: Wie weicht man der Gefahr aus, Lehrfächerverteilungen nach Motiven der Lehrervertretung, nicht nach Ansprüchen der Region, der Schüler und Eltern zu erstellen? (Letztere müssen einander natürlich nicht widersprechen.)*

Schon KANT fordert die Autonomie der Universität und der "hohen" Schule.¹⁰ Und genau im kantischen moralischen Sinn versteht Friedrich SCHILLER die Autonomie als "reine Selbstbestimmung" durch die "Form der praktischen Vernunft überhaupt", während jede Heteronomie verstanden wird als etwas, das "von außen, materiell" und "durch einen fremden Willen bestimmt" sei.¹¹ Ein KANT-Gegner glaubt übrigens schon 1801, "daß die Autonomie ... der

Grundirrtum ist, der für die Grundwahrheit angenommen" wird, und daß sich unter ihrem Deckmantel nichts anderes verberge als "die bekannte unter den Menschen sehr gemeine Lust an eingebildeter Unabhängigkeit und Unlust an eingebildeter Abhängigkeit" sowie "die Gesinnung des menschlichen Egoismus"¹². Für einen anderen ist "die Lehre von der Autonomie oder der absoluten Souveränität des Menschen nur eine Kopie der Lehre von der Volkssouveränität, und der Mensch ist nach jener wie der einzelne Bürger nach dieser frei, weil er niemand über sich hat"¹³. Nicolai HARTMANN faßt zynisch quasi zusammen: "Autonomie ist die kategoriale Begleiterscheinung jeder determinativen Überformung ..."¹⁴

→ *Tempora mutantur? Wie schnell werden wir an die heute gestellte Frage erinnert, ob und wie denn Autonomie zentral, also von Ministerium und Landesschulräten, überhaupt verfügt werden kann? Man formuliert heute einfacher und fragt: Fordern wir hier nicht etwas zu institutionalisieren und damit zu entpersonalisieren, was dem initiativen Lehrer und Schulleiter schon längst möglich ist? Ein einfaches Beispiel: Brauchen wir eine autonomere Schule, um Teamteaching oder geblockten Unterricht o.ä. zu ermöglichen? Oder brauchen wir nur initiativere Lehrer dafür?*

Als letztes Beispiel aus Literatur und Geschichte mit Bezügen zur Praxis sei Erich FROMM genannt: Er unterscheidet zwischen "autoritärer" und "humanistischer" Ethik: Während in jener Normen und Gebote durch eine Autorität von außen gesetzt werden, ist in dieser der Mensch zugleich Normgeber und Gegenstand der Normen, der ihnen Unterworfenen und ihre formale Quelle oder regulative Kraft.¹⁵

3 Die Autonomiediskussion als Chance und Auftrag

Als die Berliner Mauer fiel, rief einer: "Wer heute schläft, der ist tot!" Eine Analyse der gegenwärtigen Diskussion rund um die Schule kann nur von jenen als Selbstanklage und Nestbeschmutzung bezeichnet werden, die nicht willens sind, sich ihr zu stellen. Durch diese Diskussion aber – wenn sie schulintern geführt wird – wird das Schulleben zwar vielleicht schwieriger, sicherlich aber interessanter. Und der Zug fährt; wer nicht aufspringt, der bleibt zurück oder wird mitgeschleppt, der kann nicht mitentscheiden, denn: Nur blinde Vorschriften erlauben kein Warum! Die Schulautonomiediskussion bietet jeder Schule Gelegenheit, sich ihre Aufgaben bewußtzumachen, immer wieder neu zu formulieren und sich ihnen zu stellen:

– Die *Schüler* sind besser als ihr Ruf: Ihnen zu vertrauen und sie mitverantworten zu lassen, fördert ihre Anteilnahme, steigert ihre Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft.

– Die *Eltern* sind besser als ihr Ruf: Die Floskel "Die intelligenten Kinder – und meines – sollen ans Gymnasium" verfälscht das Wollen und das Helfen der Eltern, ihrem Kind eine zeitgemäße Bildung zu ermöglichen, in der es gefördert und gefordert wird.

– Die *Lehrer* sind besser als ihr Ruf: Der Rahmen des innovativen Potentials innerhalb der Autonomiedebatte bietet Gelegenheit, Ressourcen der einzelnen Lehrerpersönlichkeiten durch Ermöglichung individueller didaktischer Impulse für das Unterrichtsgeschehen stärker nutzbar zu machen, um damit konstruktive Antworten auf neue Bildungsanforderungen zu geben.

Autonomisierung bringt eine Umdefinition der Aufgaben und der Rollen: vom Verwalteten zum Verwalten und Gestalten, vom kontrollierenden zum stimulierenden Unterricht, von der inspizierenden zur anstiftenden und beratenden Schulaufsicht, von der reinen Wissensübermittlung zur vernetzten Wissenserarbeitung, vom Lernen für andere zum Lernen für sich und füreinander.

Die Fülle der qualitativ unterschiedlichen, quantitativ aber überquellenden Literatur zur Au-

tonomiedebatte spiegelt einen zeitgemäßen Trend nach verstärktem Mitbestimmungswunsch des einzelnen wider. Die gegenwärtige gesellschaftliche Situation ist vielfach gekennzeichnet durch Wünsche nach Transparenz, nach Mit- und Selbstbestimmung, durch ein Hinterfragen und/ oder Zusammenbrechen autoritärer Strukturen, durch Legitimationskrisen von starren hierarchischen Systemen. Nicht nur das Debakel gesellschaftlicher Systeme zeigt, daß sich die Menschen nicht täuschen lassen und nach bürgernahen, eben *autonomen* Modellen zur Entscheidungsfindung anstehender Fragen drängen:

– Das Schlagwort von der "europäischen Vielfalt in der Einheit" deutet auf die nur scheinbar antagonistischen, tatsächlich aber einander ergänzenden polaren Bestrebungen nach Internationalisierung und Europäisierung (nicht nur des Bildungswesens) hin, die nach dezentralistischen Segmentierungen rufen: Von Anpassungen der Lehrpläne an regionale Bedürfnisse der einzelnen Schulregion bis zur Aufwertung der Lehrerpersönlichkeit und zur individuellen Gestaltung des Unterrichts wird gesprochen.

– Gleichzeitig mit der Logik einer Vernetzung in der modernen Welt – was auf der Londoner Börse passiert, kann Auswirkungen auf den heimischen Wochenmarkt haben – entwickeln sich Inseln der Selbstentfaltung, auch im schulischen Bereich blühen föderalistische Initiativen: Staatlich gelenkte Schulversuche werden durch individuelle Unterrichtsversuche und Unterrichtsmodelle engagierter Lehrer bzw. Lehrerteams abgelöst.

– Der Staat wird entzaubert, föderalistische Alternativen der Entpolitisierung werden sichtbar: Die Schlagworte von der Entbürokratisierung und der Entpolitisierung beginnen ihre Geburtstraumen zu vergessen und kräftig zu schreien, vom Ruf nach Transparenz bei Schulleiterbestellungen, über konkrete Mitbestimmungsansprüche initiativer Eltern in vielen Schulen, bis hin zu den Sehnsüchten der EDV-Lehrer nach dezentralem Einkauf der Schulcomputer.

– Immer mehr Schulen wollen an die Alltagserfahrungen der Schüler anknüpfen, Interdisziplinarität wird nur noch von den Gralshütern eigener Machtkompetenzen angegriffen und in verfälschender Simplifikation als wissensfeindlich einzustufen versucht.

– Nicht nur der interschulische Konkurrenzdruck steigt und wird mitunter fälschlich an Schülerzahlen gemessen, häufig unter der verschwiegenen Prämisse der Lehrerbeschäftigung.

– Selbst die Sehnsucht nach legislativen Festlegungen "von oben" nimmt ab, immer mehr Lehrer und Schüler wollen eigene Verantwortung tragen und erstreben Mündigkeit. Demnach heißt ein Schlagwort autonomer Schulgestaltung "Engagement": Gesucht sind und gefunden werden engagierte Lehrer, die sich nicht auf ihr durch ein Zertifikat verbrieftes Anrecht berufen oder resigniert in die Nischen des Um-keinen-Preis-Auffallen-Wollens zurückziehen, sondern solche, die Impulse erhalten und aussenden, gemäß ihrer eigenen Persönlichkeit und unter Einbeziehung der Schüler und Eltern.

4 Eine Neuorientierung des Lehrens und Lernens ?!

Die Welt wird zunehmend kleiner, das Wissen über sie wird größer. Die Weitergabe eines Teils und die Vermittlung einer Vorstellung von diesem Wissen ist eine stetige Aufgabe der Schule. Der Prozeß dieser Weitergabe wie auch die Auswahl ihrer Inhalte, ihr "Wie" und ihr "Was", unterliegen einer permanenten Hinterfragung und Kritik.¹⁶ Diese bündelt sich zu oft in dem, was Jean Paul SARTRE das "Verdauungs-" und "Ernährungs-"Konzept der Bildung nennt, bei der dem Schüler die Kenntnisse vom Lehrer "gefüttert" werden, bei der Schüler als triviale Maschinen durch festgelegte Input-Output-Beziehungen gekennzeichnet sind.¹⁷ Die im Unterricht stattfindende statische Transformation der Wirklichkeit in die isolierende Reduktion und Loslösung "von jenem Ganzen, das sie ins Leben rief und ihnen

Bedeutung verleihen könnte"¹⁸, wird vielerorts und nicht zu Unrecht beklagt. Analoges gilt dem reproduktiven Lernen für Noten, das symmetrisch verläuft mit der "Vernotung" ihrer Kinder durch die Eltern, das damit die Fehlform einer Aufnahmeprüfung in eine leistungsorientierte Gesellschaft schlechthin darstellt, erschöpft es sich doch weitgehend in der Reproduktion von Information, ohne alle Identifikation.

Das gefächerte Schulwesen steht außer Frage und soll nicht in Frage gestellt werden. Die der Kritik unterworfenen Defizite liegen nicht im Wesen des gefächerten Unterrichts, sondern in seiner Erscheinung. Der Schüler erlebt nämlich jeden einzelnen Gegenstand und den diesen unterrichtenden Lehrer jeweils separiert und isoliert, vom anderen getrennt durch die Pause, und nur in dieser scheint er die Totalität der Wirklichkeit zu erleben. Mit der Trennung der Lehrinhalte stellt sich die Frage nach ihrer Bindung aneinander und ihrem Verhältnis zum Ganzen der Bildung. Das bloße Nebeneinander führt, so wird geklagt, nicht zu Wissen und Bildung, sondern zu Vielwisserei. Die Fragen nach der Auswahl, der Gruppierung und dem Umfang der Fächer schließen sich an. Die Isolierung des in der Vereinzelung der Fächer erlernten "Brockenwissens"¹⁹ fordert die einzelnen Gegenstände dazu auf, mit den anderen Fächern zu kommunizieren, um dem Allgemeinen der Bildung entsprechen zu können.

Schlagworte eines neuen, vielfach geforderten Lernens sind: *vernetzt, innovativ, autonom, integrativ, wirklichkeitsnahe, solidarisch, umweltnahe, verantwortungsbewußt und -bereit, reflexiv, sozialintegrativ, kommunikativ, ethikbewußt, gruppendynamisch, teamorientiert.*

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den Unterricht, der von sich beanspruchen will, "zeitgemäß" zu sein?

Die Komplexität der Welt fordert eine neue Komplexität des Lernens heraus. Die Schule muß nach Möglichkeiten suchen, diese zu verwirklichen, zu fördern und zu sichern. Jede Ideologie, auch die des Fortschritts, ist dabei falsch am Platz. Ein alleiniges aktionsorientiertes Projektlernen ist keine Alternative! Wir sollten nicht zeitlich, noch stofflich absondern, aber wir sollten den ganzheitlichen Aspekt von Bildung neben der reinen Vermittlung von Faktenwissen wiederbeleben! Keineswegs soll eine handlungsarme Tafel-Schwamm-Kreide-Pädagogik ersetzt werden durch gruppendynamische Schulhappenings. Unsere Schüler haben ein Recht darauf, ihr Tun von ihrem Wissen leiten zu lassen! Jedes Kind hat ein Recht darauf, tradierte Wissensbestände zur Einsicht in die Welt und das Leben zu erhalten, und die Schule hat die Pflicht, diese zu vermitteln. Dies fordert auch ihr Zielparagraph (§2 SchOG)! Danach wird von der Schule nicht nur die Vermittlung von Wissen und Können verlangt, sondern auch die Vermittlung von Fähigkeiten zum Erwerb von selbsttätiger Bildung, selbständigem Urteil und sozialem Verständnis. Dafür bedarf es neuer Modelle, eben eines "österreichischen Weges", eines wissensorientierten Projekt- und fächerverbindenden Lehrens und Lernens sowie eines neuen Geistes der "subjektiven Sinngebung", der Solidarität und der Verantwortung, der sich in ihnen manifestieren kann. Es ist der Gefahr zu begegnen, alles und jedes vermischen zu wollen, differente Lerninhalte um jeden Preis der vermeintlichen Modernität willen in einen Einheitsbrei gesamtschulischen Herumprobierens zu zwängen, der nicht mehr in der Lage sein kann, die verbindende Ganzheit hinter der Summe von Einzelheiten und Einzelfragen zu erkennen, weil jede Lust an der Erkenntnis schon längst verlorengegangen ist.

In der Vielfältigkeit der Betrachtungsweisen gilt es, den Schüler sensibel zu machen für die Einheit des Betrachteten als einer zu seinem Leben gehörenden Ganzheit. Das Miteinander der Gegenstände möge sich als Grund und Folge des Miteinanders der Lehrer, später des Mit- und Füreinanders der Lehrer und Schüler und Eltern erweisen.

5 Appell statt Zusammenfassung

Schulautonomie darf ebensowenig zur Manie der Freizügigkeit werden, wie sie in einer falschen Bequemlichkeit unter dem Deckmantel des Bewahren-Wollens von Bildungsniveau und des Aufrechterhaltens von Ordnung und Disziplinierung verleugnet werden kann.

"Wer zur wahren Ordnung geneigt ist, wird, sobald etwas Fremdes erscheint, das in seine Einrichtung nicht paßt, lieber die ganze Zusammenstellung verändern, als das eine auslassen oder wissentlich falsch stellen."²⁰ Das schreibt J.W.v.GOETHE in seinen Schriften zur Natur- und Wissenschaftslehre. Pflegen wir nicht Bequemlichkeiten, überspringen wir bürokratische Hürden, seien wir konstruktiv unbequem, eben autonom: *Die schlimmsten Feinde der Freiheit sind die glücklichen Sklaven.*

Im Sinne dieses Aufrufs zur freien, weil verantworteten Selbstbestimmung der Schule mögen viele schulpraktische Impulse von der neuen IFF-Idee ausgehen. Sie liegen in den Händen jener Menschen der Schule, denen die Schule der Menschen ein Anliegen ist.



Anmerkungen

- 1 Koh 1,9f.
- 2 HERODOT, I,96, zit. nach Th. BALLAUF, Stw. 'Autonomie', in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd.1, hg. v. J. RITTER, Basel 1971, S. 701.
- 3 Er berichtet vom Friedensvertrag zwischen den Athenern und den Lakedaimoniern: Der Tempel des Apollon zu Delphi sowie der Tempelbezirk und die Stadt Delphi selbst sollten nach alter Tradition und nach Väterbrauch unter eigener Besteuerung, eigenem Recht und eigenem Gesetz leben. THUKYDIDES V,18; vgl. Th. BALLAUF, ebd. Die politischen Zustände des Attischen Reiches brachten es also mit sich, daß die Forderung der griechischen Stadtstaaten nach Autonomie sowohl im Hinblick auf gewisse Eigenrechte an die Bündnismacht Athen gerichtet sein konnte, als auch den Anspruch auf bedingte Selbstverwaltung gegenüber einer fremden Hegemonialmacht auszudrücken vermochte.
- 4 "Nicht zehrender Krankheit erlagst du, / empfindest nicht des Schwertes blutigen Lohn, / sondern lebend nach eigenem Gesetz allein / entschliffst du lebendig zum Hades." SOPHOKLES, Antigone 821; vgl. Th. BALLAUF, a.a.O., S. 702. Die *innere* Haltung der Antigone wird als Autonomie bezeichnet!
- 5 CICERO, Epistulae ad Atticum VI,2; vgl. Th. BALLAUF, ebd.
- 6 "autonomia sua, id est libertas patriae suae." H. v. COCCEII, Prodomus Justitiae Gentium (Francofurti ad Viadrum 1719) S. 56. Vgl. Th. BALLAUF, a.a.O., S. 703.
- 7 WILDA, Art. 'Autonomie', in: Rechtslexikon für Juristen aller deutschen Staaten, hg. v. J. Weiske 1 (1839), S. 549; vgl. Th. BALLAUF, a.a.O., S. 703.
- 8 "Alle Philosophie ist Autonomie" findet sich als Kernsatz im Opus postumum, Akademie-Ausgabe, Bd. 21, S. 106; vgl. Th. BALLAUF, a.a.O., S. 707.
- 9 Willens-Autonomie ist für KANT "die Beschaffenheit des Willens, dadurch derselbe ihm selbst (unabhängig von aller Beschaffenheit der Gegenstände des Willens) ein Gesetz ist. Das Prinzip der Autonomie ist also: nicht anders zu wählen als so, daß die Maximen seiner Wahl in demselben Willen zugleich als allgemeines Gesetz mitbegriffen seien." Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Akademie-Ausgabe Bd. 4, S. 440.
- 10 "Es war kein übler Einfall ..., den ganzen Inbegriff der Gelehrsamkeit (eigentlich die derselben gewidmeten Köpfe) gleichsam fabrikenmäßig, durch Vertheilung der Arbeiten, zu behandeln, wo, so viel es Fächer der Wissenschaften giebt, so viel öffentliche Lehrer, Professoren, als Despositeure derselben angestellt würden, die zusammen eine Art von gelehrtem gemeinen Wesen, Universität (auch hohe Schule) genannt, ausmachten, die ihre Autonomie hätte (denn über Gelehrte als solche können nur Gelehrte urtheilen)." Streit der Fakultäten, Akademie-Ausgabe Bd. 7, S. 17; vgl. Th. BALLAUF, a.a.O., S. 709.
- 11 F. SCHILLER, Kallias oder über die Schönheit, Werke Hanser-Ausg. Bd. 5, S. 398f.; vgl. Th. BALLAUF, S. 710.
- 12 C. L. REINHOLD, Über die Autonomie als Prinzip ..., in: Beyträge zur leichteren Übersicht des Zustandes

- der Philosophie beim Anfange des 19. Jh. 2 (1801), S. 109; 115; 129. Auch Max SCHELER wendet sich gegen die kantische Autonomie als "Selbstrichtertum" und weist daraufhin, daß auch "der Akt des Gehorsams ein autonomer Willensakt" sei. Ders., Das Ressentiment im Aufbau der Moralen, Werke 3 (1955), S. 87. Vgl. Th. BALLAUF, a.a.O., S. 711f.
- 13 F. v. BAADER, Bemerkungen über einige antireligiöse Philosopheme unserer Zeit, Werke, hg. v. F. HOFFMANN 2, S. 445; vgl. Th. BALLAUF, S. 711.
- 14 N. HARTMANN, Der Aufbau der realen Welt, ²1949, S. 564; vgl. Th. BALLAUF, a.a.O., S. 712.
- 15 Vgl. die nähere Analyse bei R. FUNK, Mut zum Menschen. Erich Fromms Denken und Werk, seine humanistische Religion und Ethik, Stuttgart 1978, S. 169-227.
- 16 "Aus unserer Buchschule muß eine Arbeitsschule werden, die sich an die Spielschule der ersten Kindheit anschließt", heißt es schon in einer PESTALOZZI-Feier am 12. 1. 1908 in der Peterskirche in Zürich. Vgl. in: Grundfragen der Schulorganisation, München-Düsseldorf 1954, S. 98. Doch auch der Arbeitsschulbewegung KERSCHENSTEINERS und GAUDIGS ist die Perspektive ihres Zeitgeistes zu unterstellen, der sich zwar antizyklisch orientiert haben mag, aber die anthropologische Dimension des Schülers als Kind kaum beachtet hat, so daß KERSCHENSTEINERS "Vermächtnis" schließlich als ein "Verhängnis" zu werten war. Vgl. Th. WILHELM, Die Pädagogik Kerschensteiners - Vermächtnis und Verhängnis, Stuttgart 1957, passim.
- 17 Vgl. J. P. SARTRE, Situationen, Reinbek 1965, S. 106ff.
- 18 P. FREIRE, Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek 1984, S. 57. FREIRE spricht vom "Bankiers-Konzept der Erziehung, wonach der Aktionsradius des Schülers sich im Sammeln, Ordnen, Katalogisieren und Stapeln der ihm übermittelten Informationen erschöpft, wodurch sie letztlich selbst in diesem System (als Katalognummern ?!) abgelegt würden (vgl. a.a.O., S. 58). In diesem Konzept ist die Erkenntnis eine Gabe der wissenden Lehrer, die sie an die unwissenden Schüler austeilen, und eben dies sei "charakteristisch für die Ideologie der Unterdrückung" (ebd.).
- 19 Alfred PETZELT nennt das isolierte und rein fachspezifische Anspeichern von Fakten in Anlehnung an PESTALOZZI ein "Brockenwissen", dem seine "Zusammenhangsbestimmtheit verlorengegangen" sei. Ders., Grundzüge systematischer Pädagogik, Freiburg ³1964, S. 87.
- 20 W. v. GOETHE, Artemis-Gedenkausgabe, Zürich-Stuttgart 1948ff, Bd.16, S. 857.

Erwin RAUSCHER, Univ.-Doz. MMag. DDr., Lehrbeauftragter am IFF der Universität Klagenfurt, Direktor des BG/BRG Ried i.I., OÖ, tätig in der AHS-Lehrerfortbildung in mehreren Bundesländern, zahlreiche Publikationen zu pädagogischen und rel.päd. Themen.

KONTAKTADRESSE:

→ E.R., 4852 Weyregg 273

In der Reihe "Beiträge zur Schulentwicklung" sind bisher erschienen:

Die Beiträge 1 bis 9 sind im Rahmen des Seminars "Schulentwicklung aus der Perspektive des Schulleiters" im Sommersemester 1992, die Beiträge 10 und 11 im selben Rahmen im Sommersemester 1993 entstanden. Die Beiträge 12 und 13 wurden extern beigelegt. Weitere Beiträge werden in Kürze folgen (*Stand: Juni 1994*).

- 1 Erwin Rauscher:
Schulentwicklung aus der Perspektive des Schulleiters
- 2 Erwin Rauscher:
'Schulautonomie' – (k)ein Thema für Schüler und Eltern?! Vom politischen Modewort zur verantwortbaren Individualität jeder Schule
- 3 Walter Becker:
Leiter/in werden – Leiter/in sein an einer Hauptschule in Kärnten
- 4 Ursel Hatzinger-Winkler:
Schulversuch Mittelschule. Ein gangbarer Weg aus der Mittelstufenkrise
- 5 Liliane Hübl:
Schulautonomie – Herausforderung und neue Chance für den Religionsunterricht an der Hauptschule
- 6 Werner Kuss:
Die Zukunft wartet nicht. Organisationsentwicklung an einer Abendschule. Vom Leitbild zum Corporate-Identity-Konzept
- 7 Alfred Pfob:
Schulleitbild Berufsschule: Visionen und Absichten
- 8 Heidemarie Schrodt:
Zehn Thesen zur Schulpartnerschaft
- 9 Reinhold Arthur Werner:
Innovative Formen der Betreuung erziehungsschwieriger Schüler
- 10 Erwin Rauscher:
'Übertrittspädagogik'. Empirische Daten zum Schullaufbahnwechsel
- 11 Erwin Rauscher / Dietmar Ringler:
Sport in ganzheitlicher Bildung. Erfahrungen mit der Einrichtung einer Klasse mit gesundheitlichem Schwerpunkt
- 12 Monika Gabriel-Peer:
Der 'Zwergengarten' – oder: Der steinige Weg einer Basisinitiative
- 13 Josef Ruhland:
'Die Schule im Dorf lassen ...' Standortbezogene Schulentwicklung am Beispiel ausgewählter Schwerpunkte aus der Entwicklungsmappe einer Hauptschule