

Jürgen Oelkers

Möglichkeiten und Grenzen der Eigenverantwortung von Schulen^{)}*

1. Rhetorik und Praxis

Zunächst bitte ich um Nachsicht für den Titel meines Vortrages. Das tut man zwar eigentlich nicht, aber wer „Möglichkeiten und Grenzen“ *von etwas* thematisiert, kann über alles reden und weiss doch, dass wenig gesagt werden kann, denn „Möglichkeiten“ gibt es immer und „Grenzen“ natürlich auch. Interessant ist, dass in pädagogischen Diskursen Grenzen nachgefragt werden, bevor die Möglichkeiten überhaupt erprobt sind. Schulen sind bekanntlich eher vorsichtige Institutionen, die schnell nach Sicherheiten fragen und sich nur langsam auf einen Weg machen, der Veränderungen abverlangt. Vielleicht kommen deswegen immer sofort die Grenzen ins Spiel, wenn neue Möglichkeiten versprochen worden sind.

Dafür steht das Wort „Eigenverantwortung“, für sich genommen eine etwas irritierende Konstruktion, die nur aus der deutschen Schulgeschichte heraus verständlich ist. Normalerweise übernimmt man für eine Aufgabe Verantwortung, ohne ein „eigen“ betonen zu müssen. „Eigenverantwortung“ unterstellt, dass vorher ein „uneigener“ Zustand der Verantwortung geherrscht hat, der im pädagogischen Bereich nie gegeben ist. Lehrkräfte übernehmen im Rahmen ihrer Aufgaben immer Verantwortung und das gilt natürlich auch für die Schule, in der sie tätig sind. Problematisch ist daran nur, dass oft nicht so ganz klar ist, für was genau Verantwortung übernommen wird.

Wenn nun heute die „Eigenverantwortung von Schulen“ herausgestrichen wird, dann geht es um eine neue oder erweiterte Sicht auf die Schulorganisation, wobei von „Eigenverantwortung“ gesprochen wird, um nicht „Schulautonomie“ sagen zu müssen. Deutsche Schulen waren im Rahmen ihrer staatlichen Verfasstheit nie autonom.

- Sie können weder über die Zahl der Schuljahre noch über die Lehrpläne, die Ferien oder die Stundentafel selbst bestimmen,
- sie erhalten ihre Ressourcen zugewiesen, können am Schlüssel der Zuweisung nichts ändern,
- müssen sich im Rahmen der Lehrämter bewegen, bestimmen nicht über das Gehalt ihrer Lehrkräfte
- und können bislang auch nicht deren Deputate anders als bezogen auf die einzelne Lehrperson einsetzen.

^{*)} Vortrag anlässlich des Sächsischen Schulleitertages am 29. März 2010 in Burgstädt.

Weil der Vergleich in der Literatur oft gezogen wird: Von der Autonomie eines Unternehmens kann im Blick auf staatliche Schulen keine Rede sein. Sie erfüllen Aufträge und bewegen sich in einem öffentlichen Raum, der auf jede Leistung so oder so empfindlich reagiert. Schon deswegen ist Bildung kein Produkt, sondern ein Angebot im Rahmen der staatlichen Versorgung.

Die „Eigenverantwortung von Schulen“ ist das Stichwort für einen gewissen Rückzug der Bürokratie oder mindestens eine Zurücknahme der Regelungsdichte, die einen grösseren Spielraum für eigenes Handeln eröffnen soll. Das erinnert an die „erlassfreie Schule“, die der niedersächsische Kultusminister Werner Remmers in den siebziger Jahren propagierte. Die Initiative hatte nur ein Resultat, die Zunahme der Erlasse und die stete Verdichtung der Regelungen. Dreissig Jahre später hat Niedersachsen den Ausdruck „eigenverantwortliche Schule“ erfunden (Busemann/Oelkers/Rosenbusch 2007), ich nehme an, ohne Werner Remmers gefragt zu haben, der immerhin sechs Jahre im Amt war.

Von „Erlassfreiheit“ ist heute nicht mehr die Rede, denn das würde nicht nur die Expansion der Kultusbürokratie auf eine sehr leichte Schulter nehmen, sondern auch deren Steuerungslogik verkennen. Anders als durch Erlasse kann die Bürokratie gar nicht steuern, wobei sie oft den Nachbesserungsbedarf übersieht, der sich allein einfach aus der Behördensprache ergibt. Aber natürlich ist auch die „eigenverantwortete Schule“ verordnet worden, ohne das paradox zu finden. Behörden sind bekanntlich nie paradox, während sich Schulen sehr oft in einer Situation befinden, die sich nur so bezeichnen lässt, und oft ist das die Folge der Erlasslage, die ja nach „Umsetzung“ verlangt. Damit wird oft nur der Schwarze Peter weitergegeben, ausserhalb von Sachsen versteht sich.

Verglichen mit der „erlassfreien Schule“ hat sich die bildungspolitische Situation allerdings grundlegend verändert.

- Der Systemgegensatz der beiden deutschen Staaten, der die Schulentwicklung gelähmt hat, ist seit zwanzig Jahren überwunden.
- Der Föderalismusentscheid von 2007 erhöht den Gestaltungsraum der Bundesländer und führt zugleich zu verstärktem Wettbewerb.
- Die typisch deutsche Betrachtung der Bildung als Ideologie und Kampf der Weltanschauungen ist einem Denken gewichen, das vom Resultat ausgeht und sich mit pragmatischen Einstellungen verbindet.

Leichter wird es dadurch nicht, auch weil die pädagogischen Illusionen verschwinden, wie die Auseinandersetzung um die Reformpädagogik zeigt. Die Wirklichkeit der Erziehung folgt keinem Idealismus, wie tief dieser auch immer sitzen mag. Daher ist auch die „eigenverantwortete Schule“ nur ein Ziel, das erreicht oder verfehlt werden kann. Hinter den Erlassen und Verordnungen steht eine Hypothese, keine höhere Wahrheit. Man kann also auch von der behördlichen Rhetorik nicht auf die Praxis schliessen.

Verordnete Reformen im Bildungsbereich, die tatsächlich etwas bewirken, sind seltene Erscheinungen, was mit der Grösse, der Dichte und der faktischen Autonomie des Systems zusammenhängt. Für Erfolg oder Misserfolg der Massnahmen gibt es eine Faustformel: Was den Unterricht nicht erreicht, geht verloren. Diese Formel erklärt, warum viele Anstrengungen oft vergeblich waren; sie haben die Akteure verfehlt und blieben der entscheidenden Handlungsebene gegenüber äusserlich. Akteure der Schule sind nicht nur die Lehrkräfte, sondern alle am Geschehen Beteiligten, darunter nicht zuletzt die Schülerinnen und Schüler,

die in den meisten heutigen Projekten der Qualitätssicherung gar nicht vorkommen oder nur idealtypisch erwähnt werden.

Die Akteure bilden eine Phalanx, gegen sie kann man Schule nicht entwickeln; die Frage kann daher nur lauten, wie sie *für* die Entwicklung gewonnen werden können. Mit einem Basissatz von Misstrauen ist das nicht möglich. Vertrauen, auf der anderen Seite, erwächst durch eigene Praxis, also nicht durch abstrakte Zustimmung, die dann leicht unterlaufen werden kann. Wenn die Schulen neuartige Leitungen erhalten und dabei ungewohnte Formen der Kooperation herausbilden sollen, müssen sie sich entwickeln können und dabei möglichst effektiv unterstützt werden. Mehr formale Kontrolle führt nicht weiter, die Schulaufsicht also kann sinnvoll letztlich nur als Teil der Schulentwicklung verstanden werden.

Im Blick auf Schulautonomie und Schulentwicklung sind vielfältige Massnahmen denkbar.

- Die Autonomie kann das Budget umfassen, die Einstellung des Personals oder die freie Bewirtschaftung des Stellenpools einer Schule;
- neue Formen der Kooperation kann heissen die verstärkte Zusammenarbeit der Lehrkräfte, die Partizipation der Schüler oder auch die gesuchte und von der Schule gezielt angereizte Zusammenarbeit mit den Eltern.
- Kooperationen können auch das wirtschaftliche oder kulturelle Umfeld der Schule betreffen.

Wenn es aber um die Verbesserung des Unterrichts und der Schulqualität gehen soll, dann sind zwei Bereiche vorrangig: Die Herausbildung von Leitungsstrukturen und gezielte Personalentwicklung. Mein Vortrag setzt hier an. Er geht aus von konkreten Erfahrungen in der Schweiz, wo mit dem Aufbau von Schulleitungen ausserhalb des Gymnasiums bereits vor mehr als zehn Jahren begonnen wurde.

2. *Erfahrungen mit der Etablierung von Schulleitungen*

Ein zentrales Reformprojekt hiess „Teilautonome Volksschulen“, abgekürzt „TaV“, und ist im Rahmen der Verwaltungsreform im Kanton Zürich entstanden, die nach Grundsätzen des *New Public Management* konzipiert wurde. Das Kürzel dieser Reform heisst *wif!* und steht für „Wirkungsorientierte Führung der Verwaltung des Kantons Zürich“.¹ Den Leitlinien und Regelungen dieser Reform sind auch die Schulen und Hochschulen des Kantons unterworfen. Die Verwaltungsreform zielt auf Flexibilisierung, Zielsteuerung, Leistungsbeurteilung und fortlaufende Evaluation der Qualität; sie war die Voraussetzung dafür, auch die Schulorganisation ähnlich weitgehend zu verändern.

„Teilautonome Volksschulen“ sind nicht qua Dekret eingeführt, sondern mit einem hohen Aufwand entwickelt worden. Das Kürzel „TaV“ bezeichnet einen Grossversuch, der im Schuljahr 1997/1998 begonnen und im Schuljahr 2004/2005 abgeschlossen wurde. Die Teilnahme an dem Versuch war freiwillig, die Projektzeit betrug für jede Schuleinheit drei Jahre, die ersten Schulen hatten im Jahre 2001 die Arbeit abgeschlossen. Bis Mitte des Jahres

¹ Das Verwaltungsreformrahmengesetz ist am 1. Dezember 1996 vom Zürcher Souverän angenommen worden.

2004 nahmen 70 Gemeinden sowie die Städte Zürich und Winterthur am Versuch teil, insgesamt mit mehr als 200 eigenständigen Schuleinheiten aus dem Bereich Volksschule und Kindergarten.²

Hinter den Projekten in Zürich standen sieben grundlegende Strategien:

1. Mehr Autonomie für die einzelne Schule bei grundlegend veränderter Schulaufsicht.
2. Aufbau von kompetenten und weisungsbefugten Schulleitungen.
3. Entwicklung neuer Instrumente zur externen und internen Schulevaluation.
4. Besondere Massnahmen zur Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten.
5. Veränderung der „Unterrichtsschule“: Integration sozialpädagogischer und schulpsychologischer Dienste.
6. Individualisierung des Lehrens und Lernens.
7. Nutzung von Leistungstests für den Unterricht.

Diese Strategien sind nicht in Zürich erfunden worden, andere Kantone haben in etwa zeitgleich ähnliche Entwicklungen begonnen, nur sind die Versuche nicht so komplex angesetzt gewesen und es liegen erheblich weniger Daten vor. Die Grundrichtung ist aber überall zu erkennen, weg von einer globalen Steuerung durch behördliche Vorgaben und hin zu einer autonomen Schule, die für das, was sie bewirkt oder auch nicht bewirkt, Verantwortung übernimmt und so Leitung braucht.

Über diesen Versuch in Zürich liegen verschiedene Studien vor, deren Ergebnisse ich kurz vorstellen werde. Schulleitungen gab es vorher nur im Gymnasialbereich und bei den Berufsschulen. Die Einrichtung solcher Leitungen in den basisdemokratischen Volksschulen gestaltete sich in der ersten Phase des Versuchs bei einem Drittel der Schulen als ausgesprochen schwierig, zeitlich aufwendig und teilweise auch konfliktgeladen. Bei der zweiten Kohorte der teilnehmenden Schulen gelang die Implementation schon wesentlich besser, nach fünf Jahren waren zwei Drittel aller Schulleitungen im Versuch gut installiert und waren die Leiterinnen und Leiter der Schulen hoch bis sehr hoch motiviert. Offenbar mussten grosse Anfangsprobleme überwunden werden, wobei die Schulen voneinander lernten, weil für regelmässigen Austausch gesorgt war. Die Lösungen einer Schule wurden mit den anderen kommuniziert, und es entstand so etwas wie ein Versuchsnetzwerk.

Im Vergleich der ersten zur zweiten Kohorte waren folgende Entwicklungen auffällig:

- Die Belastungsprobleme der Schulleitungen haben sich entschärft,
- extreme Überstundenwerte von Schulleiterinnen und Schulleitern sind weniger häufig.
- Das gilt auch für die subjektive Problemwahrnehmung.
- Zugenommen haben Hinweise auf Rollendiskrepanzen zwischen Schulleitungsfunktionen und Klassenverantwortung.
- Der Anteil an Ko-Leitungen hat sich überproportional erhöht, der Anteil von Einerleitungen hat sich entsprechend reduziert.

² 1997 nahmen 22 Schulen am Versuch teil, 1998 29 weitere, 1999 39 weitere, 2000 23 weitere, 2001 40 weitere und 2002 45 weitere.

Bei örtlich sehr unterschiedlichen Rollen- und Arbeitsprofilen der Schulleiterinnen und Schulleiter hat sich eine neue Schulleitungskultur entwickelt, die sich je nach örtlicher Situation unterscheidet. Einheitlich sind die Schulleitungen nicht geworden, was vor allem mit der Grösse und den Ressourcen der Schulen zu tun hat.

Generell lässt sich aber festhalten, dass mit dem Fortgang des Projekts die Schulleitungen zunehmend mehr als zentrales Element der Schulentwicklung etabliert wurden. Sie lösten die alten „Hausvorstände“ ab, die ohne besondere Befugnis wesentlich mit Verwaltungsarbeit belastet waren.

- Die Akzeptanz bei der Lehrerschaft ist insgesamt positiv,
- die Anfangsschwierigkeiten konnten überwunden werden,
- keine der 200 Versuchsschulen ist aus dem Projekt ausgeschieden
- und keine ist nach dem Versuch zum alten System zurückgekehrt, was möglich gewesen wäre.

Faktisch allen Projektschulen ist es gelungen, sich als „Handlungs- und Verantwortungseinheit“ zu profilieren und ihren Beitrag für eine substantielle Leistungsverbesserung lokaler Schulpolitik und -verwaltung zu leisten. Allerdings, die Entwicklungsarbeit in den Projektschulen wurde „in Form von temporären Arbeitsgruppen und stufenspezifischen Koordinationsgefässen“ geleistet, also unter Inkaufnahme von zum Teil erheblichen Belastungsproblemen (Interface 2002).

Die Neuregelung, bzw. Verschiebung der Kompetenzen innerhalb der Schulen sowie zwischen Schulen und Behörden ist gesondert erhoben worden. Die entsprechende Studie (Rhin/Widmer/Roos/Nideröst 2002) vergleicht die Zuständigkeiten und Ressourcen in Volksschulen mit und ohne Status der Teilautonomie. Es gibt also eine Kontrollgruppe. Der Vergleich zeigt im Blick auf das Verhältnis zwischen den neuen Schulleitungen und den Lehrkräften die folgenden Resultate:

- Die Schulleitungen übernahmen von der Schulaufsicht bei bestimmten Aufgaben operative Zuständigkeiten.
- Die neuen Schulleitungen bauten ihre Einflussmöglichkeiten kontinuierlich aus, die alten Hausvorstände leisteten wie bisher arbeitsintensive Tätigkeiten ohne neue Zuständigkeiten.
- Die wenigsten Verschiebungen zeigten sich bei den Lehrkräften, wenngleich die Lehrkräfte der Versuchsschulen mehr im Bereich „Schulentwicklung“ tätig waren als die Lehrkräfte der Kontrollgruppe.

Es gibt noch weitere Ergebnisse, die zeigen, wie sich geleitete Schulen verändert haben:

- Die zielorientierte Schulentwicklung in den Projektschulen führte zu einer grösseren Team-Orientierung der Lehrpersonen und zu vermehrter schulinterner Weiterbildung.
- Entwicklungsarbeit in den Nichtprojekt-Schulen ist abhängig von der Initiative einzelner Lehrkräfte und bezieht sich dann nur auf deren Unterricht.
- Die Schulleitungen in den Versuchsschulen haben Zeitressourcen und Kompetenzen erhalten, die Lehrkräfte ihres Kollegiums zu beurteilen sowie Stütz- und Fördermassnahmen zu ergreifen.

Im Unterschied zu den alten Hausvorständen erfahren also die neuen Schulleitungen einen, wie es in einer Studie heisst, „enormen Zuständigkeitszuwachs“ (ebd., S.79). Das wird entgolten: Die meisten Hausvorstände hatten keine Unterrichtsentlastung, während die Hälfte der TaV-Schulleitungen über mehr als sieben Lektionen Unterrichtsentlastungen verfügte (ebd., S. 98). Die grösste Belastung erfahren Schulleitungen „durch das Hin und Her zwischen Unterricht und Schulleitungstätigkeit“, die viele administrative Arbeit und den darauf bezogen hohen zeitlichen Aufwand (ebd., S. 127). Aber: Je früher eine Schule in das Reformprojekt eingestiegen ist, desto mehr Aufgaben haben die Schulleitungen heute, für die sie - und *nur* sie - zuständig sind. Sie etablieren also ihren Einfluss und bauen ihn aus, und dies offenbar irreversibel (ebd., S. 132).

Die Basisideen der Schulautonomie, ursprünglich in der Lehrerschaft stark umstritten, haben *mit* der Projektarbeit bei den verschiedenen Akteursgruppen eine inzwischen „ausgeprägte Akzeptanz“ (ebd., S. 94) erhalten, auch aus Gründen der Belastungsverteilung. Das bestätigt einen früheren Befund, wonach die Tätigkeit der Schulleitungen positiv beurteilt wird, weil und soweit für eine sinnvolle Arbeitsteilung gesorgt ist (ebd., S. 102). Generell stehen die Lehrkräfte umso mehr auch ideell hinter dem Projekt, je nachhaltiger sie den Prozess an ihrer Schule erlebt haben. Sie sind nicht abstrakt zu überzeugen, aber erhöhen ihre Belastungen, wenn sie eine sinnvolle und für sie ertragreiche Reform vor sich sehen. Zugleich verteidigen sie ihre Autonomie im Blick auf die Gestaltung des Unterrichts. Hier liegt die heikle Stelle des Prozesses.

Die Zürcher „teilautonomen Volksschulen“ basieren auf der Idee der Flexibilisierung und der Verlagerung der Verantwortung auf die Handlungseinheit vor Ort, deren Leitung besondere Kompetenzen erhält. Im Verlaufe der Entwicklung „teilautonomer Volksschulen“ sind zum Teil sehr weitgehende Flexibilisierungen ermöglicht worden, über die die Schulleitungen vor Ort in Absprache mit dem Kollegium entscheiden können. Darunter zählen etwa

- Entscheid über Beginn und Ende des Unterrichts, über Lektionen- und Fächerverteilung innerhalb der Woche und des Schuljahres, über Blockzeiten, Pausen, Projekte und Werkstattunterricht,
- Minimalisierung der Lektionen für bestimmte Fächer zugunsten fächerübergreifender Aktivitäten,
- Verteilung der Schüler auf altersdurchmischte Gruppen und mehrklassige Abteilungen (bei gleichbleibender Lehrstellenzahl) in der Primarschule,
- Einteilung der Lerngruppen nach Leistung, Geschlecht oder Neigung für einzelne Projekte und kürzere Zeitspannen,
- flexiblerer Einsatz der Lehrkräfte, Fächerabtausch und vermehrte Erteilung kleinerer Teilpensen,
- gemeinsame Kriterien für die Notengebung innerhalb der Schule (ebd., S. 9).

Der professionelle Anspruch steigt, in geleiteten Schulen gibt es mehr Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften, weil gemeinsame Aufgaben bewältigt werden müssen, die Lernzeit der Schüler wird effektiviert, weil nicht nur Stunden vergehen, die Schulen kooperieren untereinander und die Lehrkräfte lernen, mit neuen Instrumenten

umzugehen. Die Eltern reagieren auf die Projektarbeit positiv, auch weil ein Leistungsabfall nicht feststellbar ist.

Die Ergebnisse des TaV-Versuchs sind in ein neues Volksschulgesetz eingeflossen, das am 5. Juni 2005, im zweiten Anlauf und gegen politischen Widerstand, vom Zürcher Souverän mit grosser Mehrheit angenommen worden ist. Mit dem Gesetz mussten nun alle Schulen Leitungen einführen. Sämtliche Schulen werden von jetzt an auch einer externen Evaluation unterworfen, die alle vier Jahre stattfindet und die von einer kantonalen Fachstelle für Schulbeurteilung durchgeführt wird. Die externe Evaluation ist fester Bestandteil der professionellen Qualitätssicherung. Auch hier liegen jahrelange Erfahrungen vor, allerdings wiederum nur mit Schulen, die sich freiwillig gemeldet hatten. Die abwartenden Schulen mussten jetzt nachvollziehen, was die anderen hinter sich hatten, und dies nicht mehr unter Versuchsbedingungen.

Erst jetzt, in der Generalisierung des Versuchs, traten grössere Probleme auf. Die Schulen, die sich nicht an dem Versuch beteiligt hatten, waren auf diesen Schritt nicht vorbereitet. Sie reagierten teilweise wie auf einen Kulturschock, weil plötzlich Leitung vorhanden war und die Daten offen gelegt werden mussten. Auch die Leistungsvereinbarung nach der Evaluation war für viele Schulen Neuland, das manche lieber nicht betreten hätten. Interessant ist, dass sich Abwarten offenbar nicht auszahlt, wenn erst einmal eine Entwicklungsdynamik in Gang gesetzt ist. Aber alle Schulen müssen bei der Umstellung der Leitungsstruktur Probleme überwinden, die sich nur im Rückblick als Anfangsprobleme bezeichnen lassen.

Leitung dehnt sich aus, wenn man sie einmal hat; andererseits ist offenbar eine sinnvolle Arbeitsteilung zwischen der Leitung und den Lehrkräften, die beiden Seiten zum Vorteil gereicht, das Erfolgsrezept. Jede Schule muss herausfinden, was genau in ihrem Bereich die Vorteilsbalance ist, und dabei kommt es sehr auf das Auftreten der Schulleitung an. Sie kann mehr oder weniger geschickt sein, vieles erreichen und aber auch manches verderben, das Rezept für alle Fälle gibt es nicht. Wie sich Schulleitungen nun real verhalten und wie sie es schaffen, ihre Probleme zu lösen, wird mich in einem zweiten Schritt beschäftigen.

3. *Das Verhalten der Schulleitungen*

Im Blick auf die Etablierung und das Verhalten von Schulleitungen liegen auch Daten aus Graubünden vor. Die entsprechende Studie, die auf die Standortbestimmung, die Effekte und die Handlungsorientierung geleiteter Schulen ausgerichtet war, hatte drei zentrale Ergebnisse.

- Rund 50% der befragten Schulen setzten Schulleitungen ein, obwohl sie dazu nicht durch kantonale Vorgaben angehalten wurden. Schulleitungen müssen also nicht verordnet werden.
- Geleitete Schulen verwenden häufiger Qualitätssicherungsinstrumente als die Schulen mit den alten Vorständen.

- Schulleiterinnen und Schulleiter mit eigenen Kompetenzen sind motivierter, bilden sich häufiger weiter und stellen die Entwicklungsarbeit in den Mittelpunkt, auch als Anforderung an das Kollegium (Kerle 2005, S. 355).

Die Studie hebt auch hervor, dass „allein durch den flächendeckenden Einsatz von Schulleitungen noch keine bessere Schulqualität erreicht“ wird (ebd., S. 351). Notwendig sind einheitliche Rahmenbedingungen und klare Strukturen, die Ambivalenzen vermeiden und zu präzisen Definitionen der Aufgaben und Kompetenzen aller Beteiligten führen (ebd.). Das deckt sich mit den Ergebnissen der beiden Zürcher Studien: Die deutliche Aufteilung und unmissverständliche Abstimmung der Kompetenzen ist eine zentrale Voraussetzung für die Etablierung erfolgreicher Schulleitungen. Überbelastete Schulleitungen sind ebenso wenig ein Erfolgsfaktor wie unklare Kompetenzregelungen oder ständige Rollenkonflikte (ebd.).

Auch in der Graubündner Studie fühlen sich die, wie sie hier heissen, „Schulführungsverantwortlichen“ am meisten belastet durch den zeitlichen Aufwand der Amtsführung, durch die Menge und die Komplexität der Arbeit sowie durch Konflikte mit der eigenen Rolle und Konflikte im Kollegium (ebd., S. 176). Keine Belastungen stellen die Bereiche Öffentlichkeitsarbeit, Elternarbeit und Kontakte zu den Behörden dar. Diese Bereiche liegen klar in der Kompetenz der Schulleitung, während der Umgang mit dem Kollegium oft heikel ist, wenn tatsächlich die Schulleitung entscheidet und dies auch gegen den Willen des Kollegiums. Solange sich die Kolleginnen und Kollegen unterstützt und angenommen fühlen, gibt es keinen Konflikt, während jede Beurteilung durch die Leitung als heikel und gelegentlich auch als bedrohlich wahrgenommen wird.

Oft sind diese Konflikte aber nicht wirklich grundsätzlicher Natur, sondern entstehen durch Kommunikationsverhalten in einem sensiblen Bereich.

- Leitung kann als unverbindliche Moderation oder als übertriebene Führung empfunden werden,
- aber auch als genau angemessene Moderation oder tatkräftige Führung, die zur richtigen Zeit zu entscheiden wusste.
- Schulleitungen müssen moderieren können, aber auch führen, in dem Sinne, dass sie ihr Personal entwickeln, mit Kompetenz Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen.
- Schulleitungen werden *dafür* ausgebildet und in ihr Amt gewählt, möglichst für eine begrenzte Zeit und als Karrieresprung.

Ein weiteres Forschungsprojekt thematisierte die Differenz zwischen der Rhetorik und der Praxis von Schulleitungen. Das konkrete Wissen von Schulleitungen wird in der bisherigen Forschung kaum thematisiert. Hier setzt eine Studie der Universität Zürich an, sie untersucht „das Know-how von Schulleitungen bezüglich Lösungen der Praxis“ (Reichwein 2006, S. 5). Die besondere Rolle der Schulleitung wird als „gate keeper“ (ebd., S. 9) für die Schulentwicklung bezeichnet. Der Begriff „Entwicklung“ wird nicht von fernen Zielen her betrachtet, sondern von fortlaufenden Problemlösungen. Die Modelle von Schulleitung, die in der Weiterbildung dominieren, müssen auf das gegebene Handlungsfeld hin angepasst werden, wobei mit den Modellannahmen oft Idealisierungen verbunden sind, die im Feld kaum sehr funktional sind.

Ein zentrales Problem von Schulleitungen ist die Egalität des Kollegiums. Anders als in Unternehmen oder grösseren Behörden ist die Leitung hier die einzige Hierarchiestufe. Die

Anwendung von Leitungsmacht ist daher besonders heikel, auch weil viele Vorgänge informell ablaufen. Keine der bisher vorliegenden Schweizer Studien fragt, wie die Schulleitungen mit Problemen wie diesem umgehen und welche Lösungen sie finden. Das Arbeitswissen oder das Know-how von Schulleitungen ist bislang nicht untersucht worden. Der empirische Teil der Studie setzt hier an. Mit Hilfe von Interviews wurden die aktuelle Situation, die vorrangigen Probleme der Schule sowie Problemlösungen eruiert, die durch die Schulleitungen initiiert worden sind.³

Einige Resultate der Studie sehen so aus: Die Tätigkeitsbereiche der befragten Schulleitungen sind aufgrund der verschiedenen Leitungsstrukturen und Leitungspensen unterschiedlich, die Problemwahrnehmung ist jedoch vergleichbar. Übereinstimmend berichten Schulleitungen mit kleinen und mittleren Pensen von einem zu grossen Organisationsaufwand und ungenügendem Sekretariat.

- Alle Schulleitungen, auch die mit hohen Pensen, berichten von Problemen mit der Personalführung,
- die zugleich als Kernstück der Leitung angenommen wird.
- Heikel sind Unterrichtsbesuche bei den Lehrkräften oder auch leitungsinitiierte Projekte, die oft nur als zusätzliche Belastung wahrgenommen werden.
- Als belastend gilt auch hier die Doppelfunktion Klassenlehrperson und Schulleitung (ebd., S. 74ff.).

Die Problemlösungen in diesem Bereich beziehen sich zunächst auf die Planung und den Einsatz der Ressourcen. Insbesondere bei der Übernahme neuer Aufgaben ist das unumgänglich, ebenso bei der Festlegung einer Mindestpensengrösse oder im Zeitmanagement, wo auch deutliche Prioritäten gefragt sind (ebd., S. 78ff.). Dafür stehen eigene Arbeitstechniken wie eine Primetime-Zeittabelle zur Verfügung, die individuell erworben und eingesetzt werden (ebd., S. 80). Auch die Inanspruchnahme von Beratungen ist sehr unterschiedlich, wobei aber durchgehend zwischen professionellen und privaten Beratungen unterschieden wird (ebd., S. 82). Generell gilt für diesen Bereich, dass in den Interviews „ein vielfältiges und reichhaltiges Lösungs- und Entwicklungspotenzial aufzeigt werden (kann)“ (S. 84).

Ein ähnliches Resultat findet sich auch in den anderen Bereichen der Untersuchung. Im Blick auf die Kompetenzen der Schulleitung etwa wird eine deutliche Kongruenz der Aufgabe, der tatsächlichen Kompetenz sowie der Verantwortung angestrebt (ebd., S. 91). Die Rollenklärung verlangt die Transparenz der Führung (ebd., S. 100).

- Die Führung selbst muss klar positioniert sein (ebd., S. 108)
- und die Führung muss von einheitlichen Grundsätzen ausgehen, also darf nicht gegensätzliche Prinzipien vertreten oder wankelmütig erscheinen (ebd., S. 111).

³ Die Schulleitungen stammen alle aus dem Kanton Zürich. Die Darstellung folgt verschiedenen Themenfeldern und ist im Blick auf diese Felder jeweils bezogen auf die aktuelle Situation von Schule und Schulleitung, die von der Leitung wahrgenommenen Probleme sowie die Problemlösungen.

- Opportunismus wird eben so wenig belohnt wie Intransparenz, beides beliebte Strategien der Konfliktvermeidung, die sich im Falle von Schulleitungen aber offenbar nicht auszahlen.

Die Personalführung verlangt das Vertrauen des Kollegiums, aber braucht auch wirksame Instrumente und klare Zielsetzungen seitens der Schulleitung (ebd., S. 118ff.). Das Qualitätsmanagement stösst teilweise auf offenen Widerstand im Kollegium und stellt vor allem wegen der Belastungsfolgen vieler Projekte ein besonders delikates Führungsproblem dar (ebd., S. 126).

- Der Kulturwandel von „Ich und meine Klasse“ zu „Ich und meine Schule“ geht langsam vor sich,
- die Widerstände gegen das Qualitätsmanagement müssen aufwändig kommuniziert werden (ebd., S. 129),
- aber selbst im Blick auf die bei den Lehrkräften ungeliebten Mitarbeiterbeurteilungen finden sich neue Lösungsansätze aus der Praxis (ebd., S. 92).

Der letzte Bereich der Untersuchung ist die Vor- und Weiterbildung der Schulleitungen. Hier zeigt sich, dass die Weiterbildungen wohl positiv bewertet werden, jedoch die Erfahrung im Amt als der wesentliche Faktor der Schulleitungstätigkeit gilt (S. 155). Das „learning-by-doing“ spielt eine entscheidende Rolle, auch weil Erfahrungen in Ausbildungskursen nur schwer auf die reale Situation vor Ort zu transferieren sind (S. 154). Das Know-how wird eher in Gesprächen aufgebaut und erfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter geben auch direkt Wissen weiter (S. 155). Die Ausbildung wird als Initiationserfahrung akzeptiert, aber das Lösungspotential für die Probleme des Alltags wird eher gering eingestuft.

Aber genau das könnte man für die Weiterbildung nutzen. Die Ausbildung von Schulleiterinnen und Schulleitern muss an die Erfahrungen angeschlossen werden, die in der Praxis tatsächlich gemacht werden. Sie muss in den entsprechenden Programmen eine deutlich wahrnehmbare Stimme erhalten, die nicht überhört werden kann. Von Interesse ist besonders der Transfer vom „Modellschulleiter“ zur realen Existenz, die ihre Erfahrungen zurückspiegeln kann. Auch Schulleitungen müssen sich entwickeln und können nicht einfach den Behörden platziert werden.

Das lässt sich verallgemeinern und bringt mich auf meinen letzten Punkt, der Frage der Personalentwicklung in einem Bereich, der bislang keine institutionell verantwortete Weiterbildung kennt und sich auch nicht vom Ertrag her leiten lässt. Neue Steuerungsformen in der Schule und veränderte Kooperationsformen zwischen den Lehrkräften lassen sich aber nur dann etablieren, wenn das Personal sich in dieser Richtung entwickeln kann. Dieses Problem wird mich in einem nächsten Schritt beschäftigen.

4. *Schulleitung und Personalentwicklung*

Die Entwicklung einer Schule muss vor dem Hintergrund einer fortlaufenden Evaluation ihrer Stärken und Schwächen erfolgen, Lehrkräfte und Schulleitung müssen bereit

sein, sich auf eine Analyse ihrer Schwächen einzulassen, was wohl als der heikelste Punkt des gesamten Prozesses angesehen werden muss. Intern ist das unmöglich, und zwar aufgrund der Logik der Kollegialität, die ausschliesst, die Bezeichnung und Zuschreibung von Schwächen hinzunehmen, ohne Gleiches mit Gleichem zu vergelten. Schwächen sind leicht einmal Kränkungen des Selbstbildes, aber nur die Analyse von Stärken *und* Schwächen garantiert Qualitätssicherung. Und Stärken sind keine, wenn sie lediglich von Selbstbehauptungen ausgehen, wie sie Leitbilder dann darstellen, wenn sie Ziele mit Wunschprosa verwechseln (Schäfer 1999, Mandel 2006).

Die Unterrichtsqualität und so die Leistungen der Schülerinnen und Schüler hängen sehr weitgehend von den Fähigkeiten und dem Geschick der Lehrkräfte ab. Die professionelle Kompetenz entsteht massgeblich in den ersten Berufsjahren (Larcher Klee 2005), die mit besonderen Ausbildungsprogrammen unterstützt werden müssen. Generell ist persönliches Coaching nötig, um für fortlaufende Verbesserung der unterrichtlichen Fähigkeiten zu sorgen. Ohne das Management einer verantwortlichen Schulleitung wäre das dem individuellen Fortbildungswillen überlassen, der nicht vom Bedarf der Schule, sondern vom persönlichen Bedürfnis ausgeht. Künftige Schulleitungen müssen imstande sein, für gezielte Personalentwicklung zu sorgen, was im Übrigen nur möglich ist, wenn die Schulen über ausreichende Budgets verfügen.

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sollten regelmässig getestet werden, und zwar von unabhängigen Instanzen. Es gibt nach angelsächsischen Erfahrungen eine gewisse Gefahr in dem, was *teaching the test* genannt wird. Die Gefahr tritt bei sehr rigiden Verfahren auf, etwa wenn Tests sehr häufig durchgeführt werden, mit engen Inspektionen verbunden sind und einzig für die Selektion relevant sind. In der angelsächsischen Literatur wird das *High-Stakes-Testing* genannt, Testen „mit einem hohen Einsatz“ und so mit drastischen Folgen, zum Beispiel für den Lohn. Davon sind informative Tests zu unterscheiden, die sich als höchst nützlich erwiesen haben,

- für die vergleichende Beurteilung des Leistungsstandes einer Klasse,
- für die Bestimmung der Risikogruppen
- und nicht zuletzt für die Feststellung von Leistungsschwankungen zwischen verschiedenen Schülerjahrgängen.
- Heutige Szenarien von zunehmend schwächer werdenden Leistungen basieren in aller Regel nicht auf Daten.

Die berühmte deutsche „Bildungskatastrophe“, die der Philosoph und Schulleiter Georg Picht 1964 für die Bundesrepublik und nur für sie ausrief, ging aus von einem, wie es damals hiess, „erschreckenden Qualitätsverlust“ (Picht 1965, S. 19f.), der nie nachgewiesen werden musste. Picht bedient mit einer aus heutiger Sicht erschreckend schwachen Datenbasis die bildungspolitische Rhetorik, die riesige Defizite behauptete und sie letztlich nicht dem System, sondern den Lehrkräften anlastete.

Auf der Basis von regelmässig erhobenen Daten können sich Lehrkräfte gegen solche Pauschalisierungen besser zur Wehr setzen und Behörden müssen nicht alles glauben, was die Experten ihnen sagen. Zudem wären die Lehrkräfte imstande, ihren eigenen Anteil am Zustandekommen der tatsächlichen Leistungen angemessener zu bestimmen. Und schliesslich könnten sie ihre Qualität objektiver und nachhaltiger nach aussen kommunizieren als das

heute der Fall ist. Sie wären so erheblich glaubwürdiger, auch und gerade darin, die Gründe für schlechte Leistungen oder tatsächliche Qualitätseinbußen darzulegen. Heute gibt es entweder keine Gründe oder sie werden schamvoll verschwiegen, während „Bildungskatastrophen“, die die Arbeit der Lehrkräfte in einem schlechten Licht erscheinen lassen, fast schneller entstehen, als sie kommuniziert werden können.

Schulleitungen müssen über echte Kompetenzen verfügen, vorausgesetzt eine dazu passende Ausbildung und eine auf persönliche Qualität zugeschnittene Anstellung. Schulleitung ist ein besonderer Beruf, nicht die Fortsetzung der bisherigen Tätigkeit mit leicht variierten Mitteln. Die Wahl von Schulleitern muss speziell entwickelte Kompetenzen voraussetzen. Das Anforderungsprofil einer professionellen Schulleitung darf zudem nicht trivial gefasst werden, etwa mit vagen Hinweisen auf die irgendwie notwendige „Öffentlichkeitsarbeit“ einer Schule oder mit ebenso wenig fassbaren Hinweisen auf die „pädagogische“ Art der Führung, als sei Schulleitung eine Variante des „pädagogischen Bezuges“. Auch wenn das anstössig klingt, Schulleitungen müssen Durchsetzungsmacht haben und nicht nur Kommunikationstalent.

Eine profilierte Schulleitung, die mehr ist als die bloße Übernahme von Sprachspielen der Betriebswirtschaft, umfasst aus meiner Sicht mindestens sechs allgemeine Aufgaben oder Tätigkeitsbereiche:

1. Schulleitungen leiten und organisieren die Schulentwicklung, wobei insbesondere auf die Entwicklung von schulspezifischen Lern- und Verhaltensprogrammen abgezielt wird.
2. Sie sind aufgrund der Abschätzung des Bedarfs der Schule zuständig für Personalentwicklung und Personalbeurteilung. Dabei sind verbindliche Verfahren und Zuständigkeiten auszuarbeiten.
3. Sie beurteilen mit Hilfe von internen und externen Evaluationen die je erreichte Qualität. Die internen Evaluationen umfassen auch Befragungen von Schülern, Eltern und Ehemaligen.
4. Sie legen zusammen mit der Behörde die Entwicklungsziele fest und stimmen sie mit Kollegium, Elternschaft und Schülern ab.
5. Sie sorgen für höchstmögliche Transparenz sowohl der Leistungsanforderungen als auch der Beurteilungsverfahren einschliesslich der Notengebung.
6. Und sie koordinieren und beaufsichtigen alle schulischen Massnahmen zur Förderung und Beratung der Schüler.

Soll „Schulentwicklung“ mehr sein als eine rhetorische Zumutung, dann muss sie sich konkret fassen und an den Zielen messen lassen. Eine sehr konkrete Fassung sind schulische Lern- und Verhaltensprogramme, mit denen die Ziele der Schule dargestellt, das curriculare Angebot der Fächer expliziert und die moralischen Standards kommuniziert werden. Zur Überprüfung der Ausführungsqualität sind Beurteilungen, Evaluationen und Zielvereinbarungen notwendig, die sämtlich ohne Schulleitungen nicht möglich wären. Das Gleiche gilt für das Erreichen möglichst hoher Transparenz in den schulischen Leistungsanforderungen und Beurteilungsformen. Förderung, nochmals gesagt, wäre zufällig, wenn niemand den genauen Bedarf kennt und eine dringliche Priorität nicht vorhanden ist oder nicht wirklich verbindlich gemacht werden kann.

Umgesetzt würde das zum Beispiel bedeuten, Jahresprogramme für den Fachunterricht zu entwickeln, in denen präzise bestimmt ist, was das inhaltliche Curriculum ausmacht und wie die Leistungen bewertet werden. Transparent sind Anforderungen aber nur dann, wenn zugleich der absehbare Lernaufwand kalkuliert werden kann, und dies vor Beginn der Beurteilungsperiode. Die Fächer müssten sich im Blick auf die Anforderungen, die an die Schüler gestellt werden, abstimmen, so dass die Schüler individuell ihren Lernaufwand, von dem der Erfolg massgeblich abhängig ist, abklären und einteilen könnten. Nach unseren Daten geschieht das heute zumeist nicht.

- Die Schüler kennen nicht nur die lehrerspezifischen Beurteilungsstrategien nicht, ausgenommen, was sie davon im Unterricht erleben;
- sie wissen vor allem nicht, was im Beurteilungszeitraum genau auf sie zukommt.
- Hier wären transparente Programme mit möglichst realistischen Zielsetzungen zu entwickeln.
- Verlangt wird dabei ein komplexes Management, das über Befugnisse verfügen muss, die sich nicht auf die Leitung von Sitzungen beschränken dürfen.

Mit gezielter Weiterbildung kann die Schule von sich aus auf Wandel reagieren und eigene Ziele verfolgen. Allerdings wird der Bereich der Weiterbildung bis heute nicht wirklich strategisch verstanden. Eine kleinformative, unsortierte und nicht zielgesteuerte Weiterbildung ist eine verlorene Ressource, während sich die fortlaufende Weiterentwicklung des Wissens und der Fähigkeiten der Lehrkräfte am besten mit einer Mischung aus Weiterbildung und kollegialem Austausch erreichen lässt. Die Weiterbildung der Lehrkräfte muss sich daher strukturell auf den Bedarf der Schulen einstellen, und dies immer dort, wo ein Problem besteht, das mit Ausbildung bearbeitet werden kann. Gesteuert wird das durch die Schulleitung, obwohl auch das die Lehrkräfte nicht gerne hören.

- Die Schulleitung ermittelt den Bedarf und kommuniziert ihn mit den Lehrkräften des Kollegiums.
- Die Schulleitung legt auch Prioritäten fest und trifft transparente Entscheidungen, die von den Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Qualitätssicherung ausgehen.
- Der Massstab sind die Ziele der Schulentwicklung, die gemeinsam festgelegt wurden und für einen bestimmten Zeitraum gelten.
- An diesen Zielen will und soll sich die Schule messen lassen, daher muss die Weiterbildung von ihnen ausgehen.
- Wenn also von „gezielter“ Weiterbildung die Rede ist, dann in diesem pragmatischen Verständnis.

Der Bedarf an Weiterbildung kann nicht nur von Defiziten ausgehen, sondern muss die Potentiale der Lehrkräfte sowie deren Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung in Rechnung stellen. Der Individualismus der Lehrkräfte sollte sich in diesem Rahmen positiv anregen lassen, um es freundlich zu sagen. Der Nutzen von Massnahmen der Weiterbildung muss vom Transfereffekt her bestimmt werden. In der internationalen Forschungsliteratur sind daher singuläre Kurse, die sich die Lehrkräfte nach eigenem Bedürfnis aussuchen, eher in Misskredit geraten, weil keine Gewähr besteht, dass die Schule davon profitiert. Der Effekt solcher Formen der Weiterbildung wird durch Zufriedenheitsbefragungen am Ende eines Kurses erhoben, nicht durch Transferdaten, die sich erst am Zielort, also in der Schule, zeigen.

- Im Kern geht es um einen grundlegenden Wandel der Schulkultur,
- der sich auch beim Aufbau von Feedback-Systemen oder bei vergleichender Leistungsbewertung zeigen muss.
- Die Lehrkräfte müssen ihr Kerngeschäft, den Unterricht, anders begreifen als bisher, nämlich nicht isoliert bezogen auf „ihre“ Klasse, sondern wie gesagt auf „unsere Schule“,
- und dies transparent nach innen wie nach aussen.

„Transparenz“ bezieht sich nicht nur auf die Klarheit der Kriterien, etwa bei der Vergabe der Noten, sondern auch auf die Kommunikation mit den Schülern, den Eltern und der lokalen Öffentlichkeit. Die Standards, die jede Schule vertritt, müssen klar und deutlich kommuniziert werden, und das gilt für den Verhaltensbereich ebenso wie für die Leistungserwartungen. Und „Standards“ betreffen nicht nur die Schüler, sondern auch die professionellen Anforderungen der Lehrkräfte.

Schulentwicklung ist eine fragile Grösse. Sie kann nicht einfach verordnet, sondern muss überzeugend kommuniziert und agiert werden. „Schulqualität“ ist keine statische Grösse, die mit starren Kriterien hervorgebracht werden könnte, vielmehr ist die Qualität abhängig vom Prozess, sie ist fliegend und dies bezogen auf das System ebenso wie auf die einzelne Schule. Ohne genaue Beobachtung der Prozesse ist Entwicklung ebenso sporadisch wie individuell. Jede Reform muss gründlich getestet und evaluiert werden, wobei immer noch genügend Risiken übrig bleiben, die sich erst zeigen, wenn breite und langfristige Anwendung gegeben ist. Auch diese Risiken sind nur mit ständiger Selbstkorrektur aufzufangen, für die jemand zuständig sein muss. In meinem Szenario sind das die Schulleitungen, sofern sie mit echten Kompetenzen ausgestattet sind und wirklichen Spielraum erhalten. Die Freiheit der Lehrkräfte kann sich dann im Unterricht zeigen.

Das Wort „Leitung“ oder gar „Führung“ hören Lehrkräfte nicht gerne. Das ist leicht erklärbar, sie stehen allein vor der Klasse, sind weitgehend autonom und haben deswegen Erfolg. Weil ihnen niemand vorschreibt, wie sie handeln müssen, gelingt der Unterricht. Es ist daher kein Zufall, dass der Berufsstand der Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich mit anderen über die grössten Freiheiten verfügt; ohne das Nutzen von Spielräumen hätte guter Unterricht Seltenheitswert, ich könnte auch sagen, würden die Lehrkräfte „Dienst nach Vorschrift“ machen, sollten die Schulleitungen die Schülerinnen und Schüler sofort nach Hause schicken. Denn dann wäre sicher, dass vielleicht Unterricht stattfindet, aber nichts gelernt wird, weil die Freiheit der Gestaltung gefehlt hat.

In welche Richtung die Entwicklung gehen kann, werde ich abschliessend anhand eines eigenverantwortlich geleiteten Schweizer Gymnasiums zeigen, das sich im Blick auf die Unterrichtsorganisation etwas einfallen lassen musste und dafür das Engagement der Lehrkräfte ebenso benötigte wie eine tatkräftige Leitung. Das Beispiel setzt einige Besonderheiten voraus, auf die zuvor kurz eingegangen werden muss, denn Schweizer Gymnasien unterscheiden sich von den deutschen, und dies nicht nur, weil dort, im Unterschied zu den Krankenhäusern, wenig Deutsche tätig sind, was nur heisst, dass das Schweizer Bankgeheimnis von den Krankenhäusern aus unterwandert sein muss.

Achtjährige Gymnasien wie in Deutschland oder in Österreich gibt es in der Schweiz nirgendwo, auch weil es nie eine Grundschule gegeben hat und in vielen Kantonen seit dem 19. Jahrhundert die sechsjährige Primarschule besteht, die jetzt in Hamburg für so viel Aufregung sorgt. Die gymnasialen Lehrgänge dauern im Regelfall vier Jahre, in einigen

Kantone wie Bern aber auch weniger. Der Hauptlehrgang ist aber so in gewisser Hinsicht mit der gymnasialen Oberstufe in Deutschland vergleichbar, auch wenn der Unterbau ein anderer ist.

Hier spielt mein Beispiel, das mit „selbst organisiertem Lernen“ zu tun hat und imstande ist, eine viel gebrauchte Worthölse zu konkretisieren. An der Schule sind Möglichkeiten und Grenzen der Eigenverantwortung tatsächlich ausprobiert worden, durch die Schülerinnen und Schüler und nicht als Postulat des Leitbildes, mit dem nur Sprache bewegt wird. Grenzen zeigen sich in den Leitbildsprachen nie, weil die guten Absichten der Pädagogik nicht sagen, was ihnen entgegen steht.

5. *Das „Selbstlernsemester“ der Kantonsschule Wetzikon*

Zu den Gewinnern des letzten Deutschen Schulpreises der Robert-Bosch-Stiftung gehörte das Schiller-Gymnasium in Marbach, das mit einem ausgefeilten Förderkonzept und hochgradig individualisierten Unterricht auf sich aufmerksam machte. Die Leistungen in den Vergleichsarbeiten und in den Abiturprüfungen wurden dadurch nicht schlechter, sondern besser, weil die Schülerinnen und Schüler zielbezogen und ressourcenorientiert arbeiteten. Genau das lässt sich auch in der Schweiz beobachten, oft wenig beachtet von der Öffentlichkeit, die davon ausgeht, dass sich die Gymnasien eigentlich gar nicht entwickeln, weil sie keinen Anreiz haben und so strukturkonservativ bleiben können.

Aus der Sicht der Lehrpersonen wie aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler bezieht sich der Unterricht im Gymnasium vor allem auf fachliche Kompetenzen. Wenn mehr erreicht werden soll, so kann das nicht nebenbei geschehen, und es muss den Lehrkräften vor Augen stehen, was dieses „mehr“ bedeutet. Es muss klare Lernorte und Lerngefäße für die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen geben, sonst ist allein das zufällige Engagement der einzelnen Lehrkraft massgebend, das heisst, eine solche Entwicklung findet statt oder auch nicht. Das gilt ähnlich für den interdisziplinären Unterricht, auch hier muss es schulverträgliche Anreize geben, tatsächlich Formen zu entwickeln, die zu diesem Ziel passen. Das Bemühen der „fächerimmanenten Interdisziplinarität“ reicht nicht aus.

Wenn dafür keine Ressourcen - in welcher Form auch immer - zur Verfügung stehen, werden beide Ziele nicht nur nicht erreicht, sondern nicht wirklich angestrebt. Sie werden nur als rhetorische Formeln verwendet, die den Unterricht nicht erreichen und auch in der Schulorganisation nicht verankert sind. Wenn etwa die Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler verbessert werden sollen, dann muss dies zur Aufgabe des Fachunterrichts gemacht werden, in der Ausbildung angeboten werden und im didaktischen Know-how der Lehrkräfte verankert sein. Anders werden die Lehrkräfte weiterhin Formen des kooperativen Lernens oder Problemlösens allein mit „Gruppenarbeit“ in Verbindung bringen, weil mehr im eigenen Repertoire nicht vorgesehen ist. Sollen andere Strategien gelernt werden, muss eine entsprechende Praxis aufgebaut sein.

Dabei muss vorausgesetzt werden, dass der entscheidende Stabilitätsfaktor der Schule nicht das Curriculum ist, das ständig verändert wird, sondern die Verteilung der Zeit in Form von Stunden pro Fach oder Lernbereich. Dieser Faktor ist im Kern seit Jahrzehnten unverändert, geringere Verschiebungen einmal beiseite gelassen. Schulentwicklung in Richtung selbstständiges Lernen und integrative Förderung ist aber nur begrenzt möglich,

wenn die Zeitverteilung gleich bleibt und nur eine Zeiteinheit existiert. Individualisieren kann man nur, wenn das Lerntempo berücksichtigt wird und die Lernenden ihre Zeit im Rahmen der Zielvorgaben selbst einteilen können. Dafür steht das „Selbstlernsemester“, das die Kantonsschule Wetzikon im Zürcher Oberland bekannt gemacht hat.

Die Schule ist eine von 21 staatlichen Gymnasien im Kanton Zürich. Die Schulen erhalten Globalbudgets, die sich zu 75 Prozent von der Anzahl der Schülerinnen und Schüler her bestimmen.⁴ Je mehr Schüler eine Schule anzieht, desto mehr Mittel erhält sie. Das gilt bei freier Schulwahl auch umgekehrt. Die Leistungen der Schulen werden durch Kontrakte festgelegt. Es gibt Leistungsindikatoren, deren Erreichung mit Hilfe der erwähnten Absolventenbefragungen gemessen wird. Die Indikatoren reichen von der Zufriedenheit über die allgemeine Bildungsqualität der Schule bis zu den Kompetenzen, die bei Aufnahme des Studiums nötig waren. Die Schulen erhalten dann eine Rückmeldung über ihre Ergebnisse, es gibt allerdings noch keine vergleichende Bewertung. Gleichwohl müssen die Schulen ein attraktives Programm anbieten, wenn sie in einer Konkurrenzsituation ihre Nachfrage erhalten oder steigern wollen (Aktueller Stand 2006).

Genau das ist passiert. Seit Inkrafttreten des neuen Mittelschulgesetzes im Juni 1999 hat ein geregelter Wettbewerb Anstrengungen zur Qualitätssicherung und Schulentwicklung ausgelöst. Die Schulen haben sich vor der Verabschiedung des Gesetzes mit Händen und Füßen gegen Globalbudgets gewehrt. Heute würde niemand mehr zum alten System zurückkehren. Die Massnahmen oder besser die Ideen zur Entwicklung reichen vom „Selbstlernsemester“ über die zweisprachige Maturität bis hin zur Neugestaltung der Unterrichtskultur, was in Gymnasien kein leichtes Unterfangen ist, weil das Fach und seine Anforderungen im Mittelpunkt stehen.

Das „Selbstlernsemester“ ist auch von den deutschen Medien als interessanter Schulversuch dort herausgestellt worden, wo es kaum grössere Versuche gibt, nämlich auf der Sekundarstufe II. Der Versuch entstand aus der Mitte des Kollegiums und er hatte ursprünglich eine Kürzung des Budgets zur Voraussetzung, ist aber nicht als Sparübung genehmigt worden, sondern als echter Schulversuch. Die Eltern waren ursprünglich sehr skeptisch und befürchteten einen Qualitätsverlust, die Schülervertretung votierte von Anfang an positiv, die Schulleitung stand ebenfalls hinter dem Projekt, das nach inneren Auseinandersetzungen im Schulkonvent beschlossen und vom Bildungsrat des Kantons Zürich genehmigt wurde.

Der Versuch selbst wird so beschrieben.

„Anstelle der wöchentlichen Anzahl von Lektionen für jedes der Fächer“ erhielten die Schülerinnen und Schüler „einen Semesterauftrag mit Aufgaben und definierten Lernzielen, die selbständig oder in Gruppen erarbeitet werden mussten. Die Begleitung und Betreuung durch die Lehrpersonen erfolgte im Rahmen von

⁴ Für Verwaltung und Betrieb der Schule erhält jede einzelne Schule pro Schüler einen Betrag von Sfr. 3.276 (Stand Januar 2006). Der Betrag für den Unterricht wird nach folgendem Schlüssel berechnet: Beitrag für Unterricht = Anzahl Lernende x typenspezifischer Lektionenfaktor x schulspezifische Lektionskosten. Der typenspezifische Lektionenfaktor richtet sich nach der Form des Gymnasiums (es gibt Langzeitgymnasien mit sechs und Kurzzeitgymnasien mit vier Jahren Dauer), nach der Anzahl der Profile, also der Unterschiede im Angebot, sowie nach unterschiedlichen Schultypen (etwa der Kantonalen Maturitätsschule für Erwachsene). Der höchste Lektionenfaktor liegt 6% über dem tiefsten. Die schulspezifischen Lektionskosten bilden im Wesentlichen die altersbedingten Unterschiede des jeweiligen Lehrkörpers ab (Aktueller Stand 2006, S. 56).

wöchentlich stattfindenden Sprechstunden oder im direkten persönlichen Kontakt“, zum Teil auch per E-Mail, zwischen Lehrpersonen und Schülern. „Die Überprüfung und Beurteilung der Lernzielerreichung erfolgte mittels verschiedener Prüfungsformen“

(Binder/Feller-Länzlinger 2005, S. 7).

Die Schülerinnen und Schüler mussten sich an eine neue Rolle gewöhnen, in der eigenverantwortliches Lernen stärker betont wird. Sie erhielten in zentralen Fächern ein halbes Jahr lang keinen auf Lektionen bezogenen Unterricht, sondern mussten nach dem Semesterprogramm selbständig lernen, also sich die Zeit selbst einteilen, die Zusammenarbeit mit anderen organisieren und die vorhandenen Ressourcen eigenständig nutzen.

Das erste Semester ist extern evaluiert worden, weitere interne Erhebungen sind inzwischen erfolgt, die den Unterschied zum Pionierjahrgang erhoben haben und das Projekt anpassen. Aufgrund dieser Vorlagen ist der Versuch vor einem Jahr durch einen Beschluss des Zürcher Bildungsrates generalisiert worden. Nunmehr gehört das „Selbstlernsemester“ zum Curriculum der Kantonsschule Wetzikon und wird so zur Standarderfahrung aller Schülerinnen und Schüler, die den gymnasialen Lehrgang durchlaufen.

Die Ergebnisse des ersten Semesters lassen sich im Vergleich mit einer Kontrollgruppe so darstellen.

1. Die vorgegebenen Lernziele wurden in allen acht Fächern im gleichen Ausmass wie im Normalunterricht erreicht. Einzig in zwei Klassen mit Sprachprofil hatten die Schüler mehr Schwierigkeiten mit Mathematik.
2. Die Semesteraufträge waren in allen Klassen als Lernvorgaben geeignet.
3. Die Lernzielüberprüfung war für die Lehrkräfte in der zweiten Semesterhälfte eine starke Belastung.
4. Die Formen der Lernbegleitung mussten von den Lehrkräften aufwändig entwickelt werden.
5. In der Einschätzung aller Beteiligten haben die Schüler nicht nur fachliche, sondern vor allem auch überfachliche Kompetenzen wie anspruchsvollere Lernstrategien ausbilden können.
6. Alle Beteiligten beurteilen das Selbstlernsemester positiv. Knapp 70 Prozent der Schüler geben an, sie hätten mit dieser Form besser gelernt als im gewohnten Unterricht.
(ebd., S. 4/5).

Auf dieser Linie sagten Lehrkräfte in den Interviews:

- „Es war ernüchternd für mich. Die Schülerinnen und Schüler brauchten mich nicht ...
- Oft wollten (sie) nicht, dass man sich darum kümmert, wie sie lernen ...
- Sie wollten nicht, dass ich als Lehrperson in ihre Welt der Lerngruppe eindringe“ (ebd., S. 26).

Am Ende zeigte sich, dass autonome Lernarbeit nicht nur möglich, sondern auch erfolgreich ist. Fachlich gab es vergleichbare Ergebnisse wie die einer Kontrollgruppe, überfachlich erfuhren die Schüler etwas, was im Gymnasialbereich nicht die Regel ist, aber

angestrebt werden sollte, nämlich ein zielbezogenes, selbst organisiertes Lernen über einen längeren Zeitraum.

Keine Schule sollte daran gehindert werden, das Deputat der Lehrkräfte anders einzusetzen als in Form von Wochenplänen. Der Effekt des „Selbstlernsemesters“ ist eindrücklich. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen mehr Verantwortung für den eigenen Lernerfolg, sie müssen neue Lernstrategien entwickeln, weil sie bei Problemen nur noch indirekt die Lehrkräfte fragen können, und sie unterliegen den gleichen Fachansprüchen wie zuvor. Leistungseinbrüche im Vergleich zu früheren Jahrgängen gab es nicht, dafür zeigte das „Selbstlernsemester“ erhebliche Gewinne im Bereich selbstständiges Arbeiten, also das, was in der Forschung verlangt wird und was der Bologna-Prozess leider nicht in jedem Fall befördert hat.

Literatur

Aktueller Stand und Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich der gymnasialen Mittelschulen des Kantons Zürich. Bericht der Bildungsdirektion des Kantons Zürich an den Bildungsrat. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2006.

Binder, H.-M./Feller-Länzlinger, R.: Externe Evaluation des Pilotprojekts „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule Zürcher Oberland. Luzern: Interface 2005.

Busemann, B./Oelkers, J./Rosenbusch, H. (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule: Ein Leitfaden. Köln: WoltersKluwer 2007.

Handbuch Schulqualität. Qualitätsansprüche an die Volksschule des Kantons Zürich. Zürich: Kantonale Drucksachen und Materialzentrale kdmz 2005.

Interface: *wif!*-Projekt „Neue Schulaufsicht an der Volksschule“. Evaluationsbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Luzern 2002.

Kerle, U.: Geleitete Schulen im Kanton Graubünden. Bestandesaufnahme und Handlungsorientierung. Chur: Südostschweiz Buchverlag 2005.

Mandel, S. (2006): Wirksamkeit der Leitbilder von Schweizer Gymnasien. Das Leitbild als Mittel zur Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsevaluation. Bern et. al.: Peter Lang Verlag. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Bd. 52)

Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1965.

Reichwein, K.: Führung und Personalmanagement in Schulen. Eine empirische Studie zum Working Knowledge von Schulleitungen. Diss. phil. Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2006.

Rhyn, H./Widmer, Th./Roos, M./Niderlöst, B.: Zuständigkeiten und Ressourcen in Zürcher Volksschulen mit und ohne Teilautonomie (TaV). Evaluationsbericht im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Ms. Zürich 2002.

Schäfer, M.: Schulleitbilder für die Volksschulen des Kantons Bern. Lizentiatsarbeit Universität Bern, Institut für Pädagogik (Abt. Pädagogische Psychologie). Ms. Bern 1999.

