

Jürgen Oelkers

Das Kerngeschäft der Schule und der Druck durch Reformen^{*)}

1. Lob der Lehrperson

„Auf den Lehrer kommt es an“ - das war seit jeher die Parole der Lehrerschaft, mit der die Bedeutung der einzelnen Lehrperson kommuniziert werden sollte. Wahrscheinlich ist kein Satz der Selbstvergewisserung häufiger zitiert worden als dieser, in dem auch ein wenig Unsicherheit mitschwingt, denn wie könnte das Gegenteil wahr sein? Die Einsicht, es komme in der Schule darauf an, dass und wie die Lehrkräfte unterrichten, bräuchte doch gar nicht besonders betont zu werden, denn sie versteht sich von selbst. Und doch wird immer gesagt, „auf den Lehrer kommt es an“, nicht weil ein Mantra nötig ist, sondern weil die Leistung der Lehrkräfte oft nicht sichtbar ist oder auch geringgeschätzt wird, etwa wenn man in der Presse liest, dass sie nur zehn Prozent der Leistungen beeinflussen.¹

Der Spruch hat also seinen professionellen Sinn. Allerdings sollte man heute besser sagen: „Auf die *Lehrerin* kommt es an“, weil die meisten Lehrkräfte inzwischen nicht mehr jenem Geschlecht angehören, das nur in der Selbsteinbildung das „stärkere“ ist. Realhistorisch dürfte es eher umgekehrt sein, denn was haben die Lehrerinnen auf ihrem langen Weg zur Mehrheit in den Schulen nicht alles überwunden?

- Am Anfang die Missgunst der männlichen Kollegen,
- dann Verbannung in die Kleinkindererziehung,
- damit verbunden Abwertung der geistigen Fähigkeiten,
- weiter ein jahrzehntelang währendes Lohn-Dumping,
- das pädagogische Zölibat,
- die Entlassung bei Heirat
- oder das Verbot des „Doppelverdienertums“.

Gemessen daran kann es sich nicht um schwache Naturen handeln. Doch das ist im Blick auf das Thema meines Vortrages eine Verbeugung, aber nicht die Hauptsache, wengleich die Zahl der Lehrerinnen immer wieder für Diskussionen sorgt.

Der Tatbestand eines in grösseren Teilen weiblichen Berufsfeldes wird heute als „Feminisierung“ weniger festgestellt, als skandalisiert, ganz so, als könnte man mit seinem Geschlecht unterrichten und als sei das bei Frauen dann ein Manko, wenn sie die Mehrheit bilden. In der Primarschule stellen die Lehrerinnen seit Jahrzehnten die Mehrheit, während die Schulqualität mit mehr und besseren Ressourcen, zu denen auch die Ausbildung zählt, ständig gestiegen ist. Und es ist kein Fall bekannt, dass sich die Schülerinnen und Schüler darüber beschwert hätten, dass ihre Lehrkräfte überwiegend weiblich waren. Das hat seinen

^{*)} Vortrag auf der KLKB-Jahreskonferenz am 27. Oktober 2010 in Aarau.

¹ Tagesanzeiger vom 23. 10. 2009.

Grund, man unterrichtet mit Methoden und nicht mit dem Geschlecht; und es gibt nur einen Ort, an dem das bestritten wird, nämlich am Stammtisch.

Doch das ist nicht alles; tatsächlich unterrichtet man mit seiner *Persönlichkeit*, was die Lehrkräfte daran ablesen können, wie die Schülerinnen und Schüler nicht einfach auf sie, sondern auf ihre Persönlichkeit reagieren. Auch das ist keine neue Einsicht.

- Aber gelegentlich muss daran erinnert werden, dass Unterricht primär mit Personen zu tun hat
- und dass schon die Lehrmittel,
- zu schweigen von den Lehrplänen,
- eine Abstraktion darstellen.

Lehrerinnen und Lehrer bringen ihre Persönlichkeit in den Unterricht ein und nicht einfach ihr Wissen oder wie man heute sagen würde, ihre „professionelle Kompetenz“. Auf erstaunliche Weise abstrahiert die heutige Sprache der Bildungsreform von solch einfachen Tatbeständen, die sich in der Praxis jeden Tag bestätigen.

- Der amerikanische Philosoph John Dewey hat gesagt, dass Unterricht einem „meeting of minds“ gleichkomme
- und so im Kern als sozialer Austausch verstanden werden muss,
- der weder durch Tests noch durch Standards ersetzt werden kann.

Hier täuscht die heutige Sprache der Bildungsreform. Tests und Standards mögen notwendig sein oder sind es sogar, aber nur dann, wenn ihr dienender Charakter bewahrt bleibt. Die psychometrische Beschreibung von Lernresultaten ist eine Ergänzung zum Unterricht und muss zu dem passen, was in der Unterrichtssituation gefordert ist. Wenn die Lehrkräfte lernen müssen, statt an sich selbst an die Tests zu glauben, hat sich die Schulqualität zum Schlechteren verändert. Denn es sollte gerade umgekehrt sein, die Lehrkräfte sollten sich als den Standard der Schule sehen.

„Meeting of minds“ ist eine Wendung mit einem Plural. Unterricht ist daher Austausch zwischen Persönlichkeiten. Der alte Spruch, dass es auf den Lehrer bzw. auf die Lehrerin „ankommen soll“, trifft nur im Plural zu; verwendet im Singular, unterschlägt er den Tatbestand, dass auch die Schülerinnen und Schüler als Persönlichkeiten angesehen werden müssen. Es kommt also nicht einfach auf die einzelne Lehrperson an, sondern auf den Umgang zwischen ihr und der Klasse. Auf dieser Ebene kann nicht zwischen beiden Seiten unterschieden werden, und es ist auch wahr, dass sich die Persönlichkeiten auf beiden Seiten einbringen und engagieren müssen, wenn der Unterricht gelingen soll.

Der Prozess des Lehrens und Lernens in Schulen lebt geradezu vom Engagement. Die Anrufung oder gar Beschwörung der „Persönlichkeit“ alleine genügt nicht. Letztlich zeigt sich die Persönlichkeit in ihrem Engagement. Das gilt wiederum für beide Seiten; auch die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, nicht nur einfach ihre Persönlichkeit einzubringen, sondern Unterricht zu ihrer Sache zu machen. Nur dann kann etwas dabei herauskommen. Technologische Sicherheiten für den Erfolg gibt es nicht. Der Unterricht steht und fällt mit der Glaubwürdigkeit des Engagements.

- Aber wie erreicht man die Persönlichkeit und ihr Engagement in der Schule?

- Im Blick auf die Lehrerinnen und Lehrer kann diese Frage auch so formuliert werden: Wie entstehen die Persönlichkeiten der Lehrkräfte und wie bildet man sie so aus, dass Engagement zu einer selbstverständlichen Grösse wird?

Diese Frage stellt sich umso dringender, als man weiss, was passiert, wenn die Lehrkräfte „Dienst nach Vorschrift“ machen würden. Die Schulen könnten unmittelbar nach Beginn einer solchen Aktion schliessen. Das Gleiche gilt natürlich auch für den „Dienst nach Vorschrift“ der Schülerinnen und Schüler. Anders gesagt: Minimalismus im Aufwand ist kein Erfolgsgarant.

Die Frage nach der „Persönlichkeit“ der Lehrerinnen und Lehrer ist insofern heikel, als sie nicht einfach als Ziel oder Objekt betrachtet werden kann. Die Ausbildung stellt die Persönlichkeit nicht her und ihr stehen nicht einfach Kompetenzmodelle zur Verfügung, auch in dem Sinne nicht, dass wir „Persönlichkeit“ nicht gestuft oder teilbar denken können. Es gibt keine PISA-Stufen für die Lehrkräfte. Vielleicht haben gerade die Lehrerinnen und Lehrer angesichts eines Berufes, der auch viele Zumutungen kennt, mehrfache Identitäten, aber sie haben nur *eine* Persönlichkeit, und die sind sie selbst.

2. Umgang mit Reformen

Es gibt gute Reformideen, die nie verwirklicht werden, und es gibt schlechte, die die Praxis sehr schnell erreichen. Schlechte Reformideen treten meistens gebündelt auf und haben Belastungsfolgen, nicht für die, die die Idee in die Welt gesetzt haben, sondern für die, die sie umsetzen müssen. Genauer sollte ich sagen, dass es eigentlich gar keine schlechten Bildungsreformen gibt, weil ja jede eine grosse Verheissung ist und im besten Licht dargestellt wird. Belastungsfaktoren scheint es keine zu geben. Aber:

- Die Stärkung der Schulleitung, die verschiedenen Formen der Rechenschaftslegung (interne und externe Evaluationen), die zunehmende Verpflichtung zur Weiterbildung und nicht zuletzt die Veränderung der Schülerschaft haben das Kerngeschäft, den Unterricht, belastet.
- Der Aufwand, insbesondere an schriftlichen Stellungnahmen und Äusserungen, ist rasant gestiegen, ohne dass damit alleine eine Verbesserung des Ertrages erreicht worden wäre.
- Die Schulen müssen sich gegen unnötige Belastungen zur Wehr setzen können und im Gegenzug Prioritäten bilden und Ziele verfolgen, die tatsächlich zur Verbesserung führen.

Das Problem entsteht bei der Umsetzung oder dort, wo neuerdings immer das Wort „Implementation“ auftaucht und schon durch die Wortwahl technische Erwartungen erweckt werden, als könnte man an den Schulen herumschrauben und damit Erfolg haben. Sie entnehmen meiner Wortwahl, dass ich dieser Meinung nicht bin.

Der Begriff „Implementation“ hat Karriere gemacht, seitdem man einen Algorithmus in ein Computerprogramm umsetzen kann. Auch der Ausdruck „Bildungsstandards“, der in den achtziger Jahren in den Vereinigten Staaten geprägt wurde, unterstellt eine technische Normierung, so wie sie in der Industrie üblich ist.

- Schulischer Unterricht ist aber ersichtlich nicht mit einer Industrienorm erfassbar, wenn die so definiert ist, dass ein bestimmtes Format an jedem Ort seiner Anwendung gleich sein muss.
- Unterricht ist Interaktion mit ungleichem Verlauf und Ausgang; eine technische Norm wie zum Beispiel das DIN-A-4 Seitenformat kann damit nicht in Verbindung gebracht werden.
- Trotzdem erweckt der Ausdruck „Standard“ den Eindruck einer Normierung, die die Widrigkeiten des Unterrichts überspringen und gleichsam direkt für den gewünschten Effekt sorgen könnte.

Ein weiterer Modebegriff ist „Kompetenz“, der für alles herhalten muss, was irgendwie innovativ klingt und doch selten das traditionelle Begriffspaar „Wissen und Können“ übersteigt. Keine didaktische Theorie seit dem 19. Jahrhundert hat Unterrichtserfolg mit dem blossen Nachvollzug von Schulwissen gleichgesetzt; es ging immer um das Verstehen, Durcharbeiten und Anwenden des Stoffes durch die Schüler, also um zunehmendes Können oder um stetig verbesserte Kompetenz.

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Herbartianer Tuiskon Ziller (1884, S. 240),² hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.³

Wie oft das der Fall war, ist nicht untersucht, aber das Problem der Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht neu, und auch Zillers Lösung, dass die Schulübel verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),⁴ ist bis heute angesagt. Aber ich fürchte, dass allein damit nur dem Wunsch der Lehrerschaft nach dem Nutzen einer Fortbildungsmassnahme Genüge geleistet wird. Jedenfalls verweist die Rede der „Implementation von Bildungsstandards“ auf mehr als eine Anreicherung des methodischen Repertoires der Lehrkräfte, so wichtig diese auch sein mag.

- Neu sind nicht fachliche und überfachliche „Standards“ des Unterrichts an sich.
- Neu ist, dass sie präziser als bisher beschrieben werden,
- eine höhere Verbindlichkeit erlangen sollen,
- dass die Ergebnisse des Unterrichts die Systementwicklung „steuern“ sollen,
- und dies möglichst auf allen Ebenen.

Wenn sich ein Problem der „Implementation“ stellt, dann aus diesem Grunde. Nun lässt sich „Steuerung“ leicht als eine Art Grössenwahn abtun, denn wie will man wirksam beeinflussen, was die mehr als 100.000 Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen in der Schweiz jeden Tag tun oder unterlassen? „Steuerung“ im Bildungsbereich kann also nicht

² Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitiert sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen in Pädagogik, 1861 erfolgte die Gründung des Pädagogischen Seminars, das ein Jahr später mit einer Übungsschule verbunden wurde. Zillers *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* von 1856 ist die Begründungsschrift des Pädagogischen Herbartianismus.

³ Sperrung im Zitat entfällt.

⁴ Sperrung im Zitat entfällt.

dasselbe sein, wie das Lenken eines Fahrzeugs, was auch dann gilt, wenn man das Bildungssystem mit einem schwerfälligen Tanker vergleicht.

Der deutsche Politiker Peter Glotz, der zuletzt als Professor für Kommunikationswissenschaft in St. Gallen tätig war, hat die Schule und überhaupt das Bildungssystem mit einem mächtigen Tanker verglichen. Das Schiff „Bildung“ ist gross und schwer, jedoch kaum beweglich. Es kann gut geradeaus fahren, aber nur ganz langsam und in einem grossen Radius wenden, also ist träge. Dieses Bild wird immer wieder verwendet, wenn die Schule in die Kritik gerät:

- Sie sei schwerfällig, heisst es dann, resistent gegen Wandel, immun gegen Kritik und falle hinter die Entwicklung der Gesellschaft zurück.
- Schule wäre so gesehen eine soziologische Anomalie, sie gerät ins Abseits, weil sie nicht schnell genug ist.
- Die Frage ist dann nur noch, wann die Piraten kommen.

Aber das Langsame und Träge könnte auch ein Vorteil sein. Angesichts des Niveaus und der Unschärfe mancher Schulkritik zahlt sich Beharrungsvermögen aus. Auch Beratungsresistenz muss kein Nachteil sein; die Schule kann nicht auf jeden Vorschlag eingehen, der sie erreicht, und dies umso weniger, als die meisten Vorschläge alt sind und die vermeintlich guten Ideen oft einfach nur neu aufgewärmt wurden. Die Liste der bewährten Postulate ist lang,

- man denke an die ständige Forderung nach „Individualisierung“ des Unterrichts,
- das „eigenständige Lernen“,
- die notenfreie Schule
- oder die zyklische Wiederkehr der „inneren Differenzierung“.

Das sind pädagogische Wünsche, die eine eigene hartnäckige Prosa entwickelt haben, für die eigentümlich ist, dass der Blick auf die Ressourcen notorisch fehlt. Damit kann man auf erstaunliche Weise die Öffentlichkeit beeindrucken, jedoch nicht die Praxis.

Um im Bild zu bleiben: Dass der Tanker sicher geradeaus fährt, verhindert die Havarie. Der Kurs der Schule kann nicht ständig neu bestimmt werden, auch weil die Ziele konstant sind. Die Schule verändert nicht mit jedem Schulanfang ihr Aussehen, das Curriculum ist kein Modephänomen und die Lehrkräfte wechseln nicht ständig ihr Repertoire, als seien sie Schauspieler. Das System, will ich sagen, ist angesichts seiner hoch mobilen Umwelten erstaunlich stabil. Ausgenommen die Ferien beginnt jede Schule am Morgen und dies jahraus jahrein im ganzen Land. Die Metapher des trägen Tankers hat im Übrigen ein gescheiterter Reformler erfunden, der keinen Sinn hatte für die historische Geschwindigkeit der Schule. Sie ist nicht langsam, sondern angemessen.

Nun haben aber viele Lehrkräfte den Eindruck, sie seien einer bedrohlichen Temposteigerung ausgesetzt, die nicht sie verursacht haben, sondern die auf staatliche Reformen zurückzuführen ist. Die ständige Zunahme und schnell einmal chaotische Verdichtung von Anforderungen, die aus immer neuen Projekten hervorgehen, haben dazu geführt, dass „Reformen“ leicht den Charakter von Bedrohungen annehmen können und als überflüssige Belastung erscheinen. Die Belastungen sind tatsächlich gestiegen, aber mit einem historischen Blick lässt sich auch sagen, dass Schulen keine Opferrolle einnehmen, weil sie jede Reform ausbremsen können, um nochmals im Bild zu bleiben.

- Die Rhetorik, die jedes neue Reformprojekt umgibt, befindet sich stets *vor* der Praxis, und genau das macht die Schulen stark.
- Die Beweislast der Reform liegt bei ihnen und so weder in den Datenbanken der Wissenschaft noch in den Akten der Verwaltung.

Bildungsreformen haben daher eine ganz bestimmte Gelingensbedingung, die auch durch die Forschung gestützt wird. Die zahlreichen internationalen Studien zur Implementation von Bildungsreformen ergeben ein klares Bild: Reformen, die die verschiedenen Ebenen der Implementation nicht beachten, sind wirkungslos.

- Die zentrale Ebene ist die der Akteure; was hier nicht ankommt, geht verloren.
- Das entscheidende Problem ist die Abstimmung zwischen den Ebenen.
- Reformen werden nicht einfach „umgesetzt“, sondern müssen aufwendig kommuniziert werden und Akzeptanz finden.
- Mit der Reform müssen sich für die Akteure Vorteile verbinden, die zusätzlichen Belastungen müssen Sinn machen und nach einer Weile müssen sich auch Erfolge einstellen (Oelkers/Reusser 2008).

Diese These werde ich bezogen auf das Lernen der Organisation Schule erläutern. Ich vermeide den Jargon der Unternehmensberater und stelle mir vor, dass die Lehrkräfte den Ausdruck „lernende Organisation“ nicht mehr hören können. Aber McKinsay macht nicht Schule.

3. Die lernende Organisation

Die „lernende Organisation“ ist tatsächlich ein viel zitiertes Schlagwort, das oft den Blick auf die Realität verstellt, weil es so aussieht, als müssten Schulen zum Lernen erst veranlasst werden. Aber das ist eine Irreführung, denn jede soziale Organisation „lernt“, also verändert sich. Interessant ist nicht, *dass* sondern *wie* dies geschieht. Schulen müssen zu einer „lernenden Organisation“ nicht erst werden, sondern sind dies längst, und zwar seit ihren Anfängen, um genau zu sein.

Eine zentrale Frage der Schulentwicklung ist, wann und unter welchen Umständen Schulen *neue* Probleme akzeptieren. Diese Frage wird sich nur dann beantworten lassen, wenn die Lernprozesse *in* den Schulen beschrieben werden. Schulen reagieren nicht einfach auf Postulate der Reform, und seien sie noch so dringlich. Vielmehr müssen sie alle Innovationen in der bestehenden Organisation unterbringen. Daher muss genauer bestimmt werden, wie sich Schulen fortlaufend konstituieren und was sie veranlasst, sich in neue Richtungen zu entwickeln, wenn sie mehr davon haben, das *nicht* zu tun.

- Schulen sind aus guten Gründen eher konservative Institutionen, die nicht jeder pädagogischen Mode nachjagen, sondern die vom Bewährten ausgehen.
- Das kann nicht einfach „träge“ genannt werden, sondern ist die Folge von bislang *nicht überbotenen* Problemlösungen.

Etablierte Problemlösungen gewährleisten das Überleben im Alltag. Das wird sichtbar, wenn die Wissensdynamiken in den Schulen untersucht werden. Schulen sind Institutionen

des Wissens, aber nicht einfach in dem Sinne, dass den Schülern im Unterricht Wissen vermittelt wird, sondern in einem weit konstitutiveren Sinne. Schulen organisieren Lernprozesse im Blick auf curriculare Angebote, diese Angebote sind historisch sehr stabil und sie werden gestützt durch eine Struktur, die nicht ständigen Wandel, sondern eher Beharrung belohnt. Wer das ändern will, muss vor Augen haben, wie das *Know-how* in den Schulen zustande kommt und was seine Dynamik bestimmt.

- Was nicht den Unterricht erreicht, anders gesagt, geht mit hoher Wahrscheinlichkeit verloren.
- Neue Verfahren der Systementwicklung müssen sich als wirksam erweisen oder werden bis zur Unkenntlichkeit angepasst.
- Ich könnte auch sagen, die Bildungsreform rechnet nicht mit der Listigkeit des Systems, das schon ganz andere Reformattacken gut überstanden hat.

Wer das konkrete *Know-how* in der Organisation Schule analysiert, kann verschiedene Erfolgsfaktoren sichtbar machen:

- Die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte,
- die zentrale Bedeutung der Lehrmittel in der Steuerung des Unterrichts,
- das Handlungs- und Reflexionswissen in jeder Schule
- der Wandel und die Stabilität der Kognitionen in der Praxis
- der reale Aufbau des Wissens bei den Schülerinnen und Schülern
- die Tradierung und Innovation des Arbeitswissens auf allen Ebenen.

Im Sinne dieser Ebenen und Bereiche kann von *working knowledge* gesprochen werden, von Arbeitswissen, das in der Organisation ständig verwendet wird und das nicht deswegen unintelligent ist, weil es über Jahre in Gebrauch ist (Davenport/Prusak 1998).⁵ Wie man unterrichtet und Schule hält, ist das Ergebnis von Problemlösungen, die die Handelnden bis zur Möglichkeit ihrer Verbesserung überzeugen.

- Ich sage das, weil ich nicht davon ausgehe, dass sich die Qualität einer Schule mit ständigen Defizitzuschreibungen verbessern lässt.
- Man kann nur dann erfolgreich handeln, wenn die gegebenen Problemlösungen als tragend empfunden werden.

Die Kernfrage der Reform ist dann, wie das Arbeitswissen von Bildungsinstitutionen verbessert werden kann, ohne einfach nur, wie heute etwa bei der Rede von „Bildungsstandards“, auf den Wechsel der Perspektive zu vertrauen, der die Praxis ja nicht schon anders macht. Schulen operieren mit einem eisernen Bestand an intelligentem Arbeitswissen, das nicht einfach zur Disposition steht, nur weil die Politik Bildungsstandards abverlangt und ein Deutschschweizer Lehrplan entsteht. *Working knowledge* sind die Lösungen der Praxis, wer sie verbessern will, muss sie erreichen, und dazu genügt es nicht, bildungspolitische Diskurse zu führen und die Verwaltung mit der Umsetzung der Ideen zu beauftragen. Auch sie kann ja immer nur das eigene Arbeitswissen umsetzen.

⁵ Dafür wird folgende Definition vorgeschlagen: „Knowledge is a fluid mix of framed experience, values, contextual information, and expert insight that provides a framework for evaluating and incorporating new experiences and information. It originates and is applied in the minds of knowers. In organizations, it often becomes embedded not only in documents or repositories but also in organizational routines, processes, practices and norms” (Davenport/Prusak 1998, S. 5).

Wer die Praxis erreichen will, muss genau wissen, was er vor sich hat. Schulen warten nicht einfach auf Reformen, als hätten sie erlösende Kraft. Massgebend ist der Arbeitsalltag und der verlangt eine präzise Vorstellung. Ich verwende dafür eine historische Variante der massgeblich von John Dewey begründeten Theorie des Problemlösens.⁶ Die Variante geht davon aus, dass „Problemlösen“ nicht nur auf die Lernenden, sondern auch auf ihre Organisation angewendet werden kann.

- In dieser Perspektive bestehen Schulen nicht aus einer unbegrenzten Kette von *Problemen*,
- sondern aus einer begrenzten Serie von *Problemlösungen*.

Der fragend-entwickelnde Unterricht, heute schamvoll genannt „Unterricht überwiegend erteilt von der Lehrkraft“, ist ebenso eine Problemlösung wie die Unterscheidung von Lehrmitteln „für die Hand des Schülers“ und „Lehrmitteln für die Hand des Lehrers“⁷ oder die Erfindung der Studentafel, des Notenschemas oder der organisatorischen Zeiteinheit der Schulstunde. Ohne solche erfolgreichen und langfristig stabilen historischen Problemlösungen könnte Schule gar nicht stattfinden.

Viele heutige Illusionen entstehen aus der Rhetorik der „lernenden Systeme“, die sich geschichtsfrei und ohne Rücksicht auf die tatsächlichen Erfahrungen der Handelnden täglich neu als „intelligente Organisationen“ erweisen sollen. Was gut klingt, sind Metaphern oder allgemeiner, Sprachregelungen, die nicht mit Praxis verbunden sind, sondern mit politischer Rhetorik, die auf das Machbare nicht achten muss. Die Rhetorik betont die „Notwendigkeit“ oder „Unausweichlichkeit“ des Wandels und übersieht gerne, dass der Gegenstand Schule *vorhanden* ist und über genügend Erfahrungen verfügt, sich selbst helfen zu können. Es ist auch kein Aufruf nötig, zur „lernenden Organisation“ erst werden zu müssen - das System lernt und hat immer gelernt, nur eigensinnig.

Man kann das einem Kernbereich der Schule zeigen, nämlich den Noten. Historisch wurde als Notensystem fast immer eine Skala von fünf oder sechs Stufen verwendet. Dieser Befund ist sehr stabil. Der „Gothaer Schulmethodus“ von 1642⁸ sah zum ersten Male im deutschen Sprachraum ein einheitliches Schema für die gestufte Bewertung der Leistungen im Blick auf *Unterrichtsgegenstände* vor. Gleichzeitig sollten *Ingenium* und *Mores*, also die Geistesgaben und das sittliche Verhalten der Schüler beurteilt werden. Für das Ingenium genügten vier Stufen, die beiden anderen Bereiche sollten mit dem Fünfersystem bewertet werden.

⁶ *How We Think* (1910) (Dewey 2002). Das Konzept des Problemlösens ist freilich älter und geht vor allem auf Theorien des Spiels am Ende des 19. Jahrhunderts zurück.

⁷ Schon Mitte des 19. Jahrhunderts wird in den Kompendien der Volksschule festgehalten, dass zwischen Lehrmitteln für die *Lehrkräfte* und Lehrmitteln für die *Schüler* zu unterscheiden sei.

⁸ Das heutige Schema der Schulnoten geht wesentlich auf den von Andres Reyher (1601-1673) verfassten Gothaer *Schulmethodus* zurück. Reyher war von 1639 an Rektor des Gymnasiums in Gotha. Er studierte in Leipzig, machte dort seinen Magister und lehrte an der Philosophischen Fakultät, bevor er eine Karriere als Gymnasialrektor machte. Der Herzog von Gotha, Ernst der Fromme (1601-1675), berief Reyher von Lüneburg nach Gotha, um die Reform der Volksschule voran zu bringen. „Schulmethodus“ wurde der „special- und sonderbahre Bericht“ zur neuen Volksschulordnung genannt, der 1642 veröffentlicht wurde. Diese Ordnung führte in Gotha die Schulpflicht vom fünften bis zum zwölften Lebensjahr ein, regelte die Rangfolge der Elementarfächer sowie die Einteilung der Schüler nach Klassen, schrieb die Lehrbücher vor, verfügte Regeln der Unterrichtsmethode und der Schuldisziplin, sah Realien vor und fasste schliesslich das Schema der Notengebung. In diesem Sinne handelte es sich um die erste moderne Standardisierung des Volksschulunterrichts im deutschen Sprachraum.

Ingenium	Unterrichtsgegenstände	Mores
Sehr fein	fein	fromm
Gut	fertig	fleissig
Ziemlich	ziemlich	still
Schlecht	etwas/wenig	unfleissig
	schlecht	ungehorsam

Offenbar ist dieses Schema - zeitgemäss verändert - geeignet, Leistungs- und Verhaltensdifferenzen innerhalb einer bestimmten, grösseren Lerngruppe zu beschreiben. Die vergleichsweise intensive Forschung hat bislang keine Alternativen geliefert, die praktikabler wären. In diesem Sinne handelt es sich um einen Standard, den die Schule selbst hervorgebracht hat und der bei aller Kritik auch in Zukunft Verwendung finden wird, es sei denn, es wird eine brauchbare bessere Alternative gefunden. Wie entsteht dann aber die Kompetenz der Lehrkräfte und wie verhält sie sich zum Kerngeschäft?

4. Kompetenz und Kerngeschäft

Wir wissen nicht genau, wie Berufsanfänger es schaffen, nicht unterzugehen. Offenbar schaffen sie es aber, darauf deuten Schweizer Untersuchungen des Weges von der Ausbildung in die Praxis hin (Larcher Klee 2005). Der Weg ist gesteuert durch eigene Navigation, die von der Ausbildung so gut es geht vorbereitet und unterstützt werden muss. Sie muss die passenden Erfahrungen und Wissensformen zur Verfügung stellen, was aber offenbar nicht so ganz leicht ist. Ausbildung ist in gewisser Hinsicht immer Idealisierung, sie zeigt nur an bestimmten Stellen, *what works* und auch an diesen Stellen kann nicht genau antizipiert werden, was nach der Ausbildung den Alltag ausmacht. Es gibt nicht das, was man „Eins-zu-Eins-Übertragung“ nennt (Schmid 2006). Der Praxisbezug von Lehrveranstaltungen ist immer eine Generalisierung, die für die Umsetzung persönliche Navigation verlangt.

- Die Kompetenz von Lehrkräften ist keine abstrakte Grösse,
- und sie entsteht nicht einfach in der Übernahme von Theorien.
- Wer etwas über „professionelle Kompetenz“ und den Aufbau der beruflichen Identität wissen will,
- muss sich in das Berufsfeld begeben und beobachten, wie sich die Persönlichkeit der Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit den Aufgaben des Feldes formt.

Man kann daher nicht einfach vom Studium auf die nachfolgende Praxis schliessen, das ist nur die Logik der Studienordnung. Die Ausbildung wirkt immer selektiv, also nie als Ganzes, sondern immer nur in den Teilen, die die Studierenden als relevant erleben. Die Vorlesung in Pädagogik ist vielleicht nur für die Prüfung wichtig, das Lehrbuch zur Lernpsychologie vermittelt vielleicht wichtige, aber nicht anwendbare Einsichten, die fachdidaktische Übung gibt vielleicht anwendbare Einsichten, die aber vor Ort gerade nicht gebraucht werden, etc.

- Der Aufbau professioneller Kompetenz hat offenbar andere Prioritäten und folgt einer Logik, die die Ausbildung treffen muss, wenn sie Erfolg haben will.
- Voraussetzung ist immer, dass die viel zitierte Persönlichkeit der Lehrkräfte nicht direkt zugänglich ist und sich erst in der Bewältigung von Aufgaben und besonders auch von Schwierigkeiten zeigt.
- Charisma alleine genügt nicht.

Zur Bewältigung ihrer Aufgaben verwenden Lehrkräfte bestimmte Varianten eines tradierten Berufswissens, das bislang nur wenig Bezug zur Forschung hat und gleichwohl hochgradig wirksam ist (Calderhead 1996, Munby/ Russell/Martin 2001). Unter „Berufswissen“ sind nicht allein persönliche Überzeugungen zu verstehen, sondern ein komplexes Know-how, wie Lehr- Lernsituationen zu gestalten sind. Das Know-how ist reflexiv und in Grenzen fluid, es besteht nicht einfach aus Routinen, wie manchmal angenommen wird. Die Ausbildung des Könnens bezieht sich auf grundlegende Anforderungen des Berufsfeldes, die bewältigt werden müssen.

Eine wesentliche Steuerungsgröße des Unterrichts sind die Lehrmittel, die curriculares Wissen repräsentieren und auf die hin Lehren und Lernen ausgerichtet sind. Der intelligente Umgang mit den Lehrmitteln, die auf je neue Lerngruppen hin angepasst werden müssen, ist ein wesentlicher Teil der beruflichen Kompetenz. Es gibt bislang kaum Studien, die darlegen würden, wie genau die Lehrkräfte diese spezielle Kompetenz ausbilden, sicher ist nur, dass ohne Lehrmittel oder im Weiteren ohne die Medien des schulischen Lernens Unterricht in welcher Form auch immer gar nicht stattfinden könnte.

Auch die Schülerinnen und Schüler sind Teil des Berufswissens. Die Lehrkräfte bilden Überzeugungen aus und gewinnen mehr oder weniger verlässliche Hypothesen, wie bestimmte Gruppen von Schülern erfolgreich unterrichtet werden können. Dabei stellen sich anspruchsvolle Aufgaben der Arbeit im Klassenzimmer:

- Die Lehrkräfte müssen lernen, mit den disparaten Lernständen ihrer Schülerinnen und Schüler umzugehen und je neu mittlere Linien der Passung herauszufinden, die mit dem Unterrichtsziel kompatibel sind.
- Sie müssen verschiedene Ziele für unterschiedliche Gruppen verfolgen.
- Auch die je neue Marge zwischen guten und schlechten Leistungen muss ausgehalten und produktiv genutzt werden.
- Das gelingt nur dann, wenn stabile Erfahrungswerte vorhanden sind, die nicht ständig neu erzeugt werden können.

Die Lehrkräfte lernen in den ersten Berufsjahren, ihr persönliches Repertoire unter Bewältigung von erheblichen Stresssituationen aufzubauen, wobei die ersten guten Problemlösungen nachhaltig wirksam sind. Sie bilden die Grundlage für die professionelle Kompetenz, auf die die Ausbildung so gut wie möglich vorbereiten und die Fortbildung sinnvoll ergänzen muss.

Fragt man die Anfänger im Beruf, wie sie gelernt haben, was sie können, dann fallen immer *Namen*. Es sind Personen

- Ausbilderinnen und Ausbilder,
- Dozenten der Fort- und Weiterbildung,
- Lehrkräfte im Praktikum,
- Kolleginnen und Kollegen

- Beraterinnen und Berater und nicht zuletzt
- die Schülerinnen und Schüler,

die die entscheidenden weiterführenden Einsichten vermitteln. Es ist ebenfalls kaum untersucht worden, was die Berufsanfänger ihren ersten Erfolgen bei den Schülern verdanken. Aber für den Aufbau des professionellen Könnens ist das eine ganz zentrale Erfahrung. Sie sichert das Bewusstsein, mit eigenem Unterricht Lernen zu befördern und vom Adressaten belohnt zu werden.

Das professionelle Know-how muss sich sozial fassen lassen und dafür sind Garanten nötig, die von angehenden Lehrkräften *im* Feld oder *für* das Feld gesucht werden. Einsichten ergeben sich im Umgang mit den Problemen vor Ort, man kann die Lösungen auf Dauer stellen, wenn sie sich bewähren, aber die Routinen sind nie reflexionsfrei.

- Keine Lehrkraft handelt automatisiert, weil jeder Unterricht einen unmittelbar spürbaren Resonanzraum voraussetzt,
- nämlich die Schülerinnen und Schüler, die auch dann reagieren, wenn sie ganz passiv erscheinen.
- Wahrscheinlich ist das das positive Grunderlebnis jeder Lehrkraft, die Erfahrung, erfolgreich handeln zu können im Resonanzraum Klassenzimmer.

Lehrkräfte bilden über ihre Erfahrungen stabile Verallgemeinerungen. In der Literatur der Lehrerbildung werden diese Verallgemeinerungen oft als „subjektive Theorien“ bezeichnet, um sie von den „objektiven Theorien“ der Wissenschaft zu unterscheiden. Die Unterscheidung ist dann eine Wertung. Die subjektiven sollen durch objektive Theorien ersetzt oder mindestens angereichert werden, als seien sie eine Art falsches Bewusstsein. Aber zunächst und grundlegend sind es persönliche Erfahrungswerte, die sich keine Lehrkraft ausreden lassen darf, wenn sie handlungsfähig bleiben will. Was die vorhandene Theorie korrigiert, sind andere Erfahrungen, aus denen sich neue Einsichten ergeben. Was sich bewährt wird verallgemeinert, was nicht, wird verworfen, und das im Umkreis der eigenen Praxis.

- Die Überzeugungen der Lehrkräfte oder, wie Charles Sanders Peirce sagte, die *Beliefs*, bilden sich mit der Erfahrung und nicht gegen sie.
- Sie machen den Kern der beruflichen Identität aus.
- Damit verbunden sind nicht nur Haltungen und Einstellungen, sondern auch Blickweisen und Wissensformen.

Neues Wissen, etwa aus der Forschung und umgesetzt in Fortbildung, kann den Blick verändern, aber immer nur punktuell und nie total. Die Überzeugungen der Lehrkräfte werden dem ständigen Test der Erfahrung ausgesetzt, mit dem sie aber eher bestätigt als verändert werden. Dabei ist der *Anfang* zentral:

- Das Repertoire der Lehrkräfte, ihr Know-how im Alltag, wird zu Beginn der beruflichen Tätigkeit aufgebaut und lässt sich danach nur noch begrenzt beeinflussen.
- Die Lehrkräfte ziehen Schlüsse aus der Art und Weise, wie sie die Situationen des Ernstfalls bewältigt haben und was dabei die Erfolgsindikatoren gewesen sind.

Wenn das Ausbildungswissen dabei hilfreich ist, dann wird es verwendet, wenn nicht, überlebt es nur in der Form von ungenutztem Kursmaterial, das Ordner füllt. Zugespißt und mit nicht sehr freundlichen auf die Lehrerbildung gesagt: Wichtiger als die Frage, was die „bildungstheoretische Didaktik“ bedeutet, ist die erfolgreiche Gestaltung des ersten Elternabends.

Das Repertoire der Lehrkräfte verbindet sich mit starken persönlichen Überzeugungen und ist zugleich auf die institutionellen Bedingungen hin abgestimmt. Lehrerinnen und Lehrer können im Rahmen des Zeittaktes der Schulen erfolgreich Unterricht geben, was eine spezifische Kompetenz darstellt, die mit hoher Selbstorganisation zu tun hat. Nicht jede Stunde kann gleich gut vorbereitet werden, manchmal hilft nur das Improvisationstalent weiter, aber immer muss pünktlich begonnen werden. In diesem Sinne ist das Repertoire der Lehrkräfte, ihr berufliches Können, die Voraussetzung für jegliche Form von Wandel.

- „Professionelle Kompetenz“ entsteht also nicht einfach durch die Aufsichtung von Studienleistungen oder Weiterbildungskursen.
- Die Kompetenz hat viel mit Problemsicht und einem reflexiven Lösungsansatz zu tun, der mit der praktischen Bewährung besser wird.
- Wonach Studierende vielfach suchen, nämlich einfache Rezepte, unterläuft die kognitiven Anforderungen, die der Lehrerberuf mit sich bringt.
- So bildet sich die professionelle Persönlichkeit.

Aber die Kognitionen der Praxis sind nicht einfach der Spiegel der Ausbildung. Was dort ganz praktisch klingt und von den Studierenden nachgefragt wird, etwa die Methoden des Unterrichts, muss sich nicht als tauglich erweisen. Niemand unterrichtet nach der „bildungstheoretischen“ Didaktik, aber viele Studierende haben in der Ausbildung erfahren, was diese Didaktik von der „lerntheoretischen“ unterscheidet. So entsteht wohl Prüfungswissen, aber kein Ausbildungsnutzen.

Der tägliche Unterricht ist tatsächlich der Kern des Geschäfts. Lehrkräfte müssen in der Ausbildung lernen, was professionelles Handeln ausmacht und welches ihre Entwicklungsziele im Beruf sind. Die „Kompetenz“ ist aber nach Abschluss der Ausbildung nicht fertig, sondern entsteht gerade erst, denn sie muss sich bewähren, in und mit der eigenen Praxis, im Unterricht, also im Ernstfall oder, wie auch ganz unmilitärische Lehrkräfte sagen, „an der Front“. Dabei müssen sie wirksame Unterstützung erfahren, die mit einer gezielten Fort- und Weiterbildung zu tun hat.

Das bestätigt sich in der Empirie. Vor einem Monat veröffentlichte der Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer die Ergebnisse der schweizweit durchgeführten „Befragung der Mittelschullehrerinnen und Mittelschullehrer 2010“. Die Befragung betraf die, wie es heisst, „nicht-monetären Anreize des Mittelschullehrerberufs“, also im weitesten Sinne die Berufsidentität. Natürlich legen Mittelschullehrerinnen und Mittelschullehrer grössten Wert darauf, nicht mit anderen Kategorien von Lehrberufen gleichgesetzt oder gar verwechselt zu werden. Aber die Ergebnisse in Sachen Berufsidentität lassen sich vermutlich auch auf andere Teile der Lehrerinnen- und Lehrerverberufession übertragen.

Das Kernergebnis ist nicht überraschend, wie meistens in diesen Untersuchungen. Und doch ist es aufschlussreich, wenn die mit Abstand grösste Zustimmung dort erzielt wird, wo der eigene Unterricht betroffen ist. Der Grad der Zustimmung bestimmt sich mit der Addition der positiven Antworten auf einer Sechskerskala, die von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme

voll zu“ reicht. Drei der sechs Antwortmöglichkeiten liegen im positiven Bereich. Ausgewertet und verglichen wurden die Ergebnisse schweizweit (VSG) und für den Kanton Zürich (ZH).

Demnach antworten die Lehrkräfte auf die drei Antworten zur Unterrichtsgestaltung so:

- *Ich kann in Eigenverantwortung inhaltliche Schwerpunkte im Unterricht setzen: 93% Zustimmung ZH - 89% Zustimmung VSG.*
- *Ich kann selbst entscheiden, welche Methode den jeweiligen Inhalten des Unterrichts angemessen ist: 94% Zustimmung ZH - 90% Zustimmung VSG.*
- *Ich kann meine Persönlichkeit/meine Ideen in die Unterrichtsgestaltung einfließen lassen: 94% Zustimmung ZH - 89% Zustimmung VSG (VSG 2010, S. 29).*

Alle anderen Bereiche der Untersuchung hatten tiefere Werte, womit die alte These bestätigt wird, dass der Unterricht den Kern des Geschäfts ausmacht und sich hier auch die professionelle Identität bildet. Wichtiger als die Beziehungen zu den Jugendlichen, die Kultur im Kollegium, das Arbeitsklima oder die Weiterbildung ist ganz klar die Gestaltung des Unterrichts und die freie Gestaltung der Arbeit (ebd., S. 25). Interessant ist, dass der Bereich „Attraktivität Lehrerberuf Mittelschule“ mit nur 60% zustimmenden Voten der am tiefsten dotierte ist. Ganze 56% der Zürcher Lehrpersonen würden Jugendlichen ihre eigene Profession als „interessante berufliche Option“ empfehlen (ebd., S. 59), was am Ende vielleicht doch etwas mit den monetären Anreizen zu tun hat.

Von Bedeutung ist auch die Einschätzung der Entwicklungsperspektiven im Beruf, der ja immer wieder so verstanden wird, als gäbe es solche Perspektiven gar nicht und als sei das der Grund für die viel beklagten Abnutzungserscheinungen. Die Lehrkräfte konnten auf acht vorgegebene Entwicklungsperspektiven antworten, die Zustimmung bewegt sich überwiegend im Bereich „stimme eher zu“, also ist knapp positiv, mit einer charakteristischen Ausnahme.

- Führungsaufgaben wie Fachvorstand: **56% ZH - 51% VSG**
- Schul- und Qualitätsentwicklung: **44% ZH - 46% VSG**
- Funktionen interne Weiterbildung: **55% ZH - 50% VSG**
- Verantwortung für Schulveranstaltungen: **60% ZH - 55% VSG**
- Arbeit in Kommissionen und Konventen: **56% ZH - 50% VSG**
- Spezialaufgaben wie ICT: **57% ZH - 53% VSG**
- Klassenlehrperson: **59% ZH - 55% VSG**
- Projekte der Unterrichtsentwicklung: **54% ZH - 55% VSG**
(ebd., S. 43)

Praktizierende Lehrkräfte sind Utilitaristen, sie beziehen jedes Angebot oder jede Entwicklungsperspektive auf den Nutzen, der sich damit für ihren Unterricht verbindet. Und dann sind schnell einmal die Daumen gesenkt. Schulentwicklung hat so aus der Sicht der Lehrkräfte ein ganz hartes Kriterium, nämlich den Nutzen für den Unterricht. Damit sind „Schul- und Qualitätsentwicklung“ tatsächlich herausgefordert.

Natürlich sind Lehrkräfte auch Idealisten und oft ist der dem Beruf inhärente pädagogische Idealismus eine Quelle der Selbstüberforderung.

- In keinem vergleichbaren Beruf sind die Aufgaben so unabschliessbar und zugleich die Ergebnisse so diffus wie bei den Lehrkräften.
- Sie müssen mit ihrer Person unterrichten und werden jeden Tag informell bewertet.
- Allein das verweist auf eine berufliche Identität, die fragil ist, weil sie nicht allzu viele Bestätigungen kennt.
- Dankbarkeit ist eine knappe Grösse und immer ist die Gefahr des Misslingens gegeben, ohne dass pessimistische Haltungen oder gar Zynismus um sich greifen dürfen.
- Der Beruf, anders gesagt, wird moralisch kontrolliert, und das ist nicht etwa die Lösung der Probleme.

Schulleitungen stehen zu ihren Lehrkräften in einer natürlichen Spannung, weil sie nach den Gesetzen der Attribuierung für alles verantwortlich gemacht werden, was in der Schule misslingt, während die Lehrkräfte sich und ihrem Unterricht zuschreiben, was gelingt oder überhaupt nur wichtig ist, nämlich die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Eine herausgehobene Leitung oder gar eine „Führung“ braucht es dazu eigentlich nicht. Die Frage, wie notwendig Schulleitungen sind, wird mich abschliessend beschäftigen.

5. Die Rolle der Schulleitung

Im Blick auf die Etablierung und das Verhalten von Schulleitungen liegen verschiedene neuere Studien vor, die ein ebenso differenziertes wie nüchternes Bild ergeben. Eine Studie aus Graubünden war auf die Standortbestimmung, die Effekte und die Handlungsorientierung geleiteter Schulen ausgerichtet. Sie 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 aber 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 verschiedener Studien aus Zürich. 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 zum richtigen Zeitpunkt 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.

Eine weitere Studie thematisiert 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 Forschungsarbeit 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.⁹

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.

⁹ 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.

- 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 leitungsinitierte 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).
- Opportunismus wird ebenso 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.

Mein Schluss lautet so: Schulen sind keine Aktiengesellschaften, die vierteljährlich Bilanz ziehen müssen. Die grösste Gefahr ist nicht die Gewinnwarnung der Rating-Agenturen, sondern die Abnutzung von Motivation und Engagement, also das Verhalten der Akteure. Sie müssen sich in einem Rahmen bewegen, der ihre Arbeit herausfordert und unterstützt, und die Frage ist dann, wie die Organisation der Schule sinnvoll und schonend verbessert werden kann. Wenn beide Kriterien *nicht* erfüllt werden, bekommt jedes Reformprojekt ein Problem.

Literatur

- Calderhead, J.: Teachers: Beliefs and Knowledge. In: D. C. Berliner/R. C. Calfee (Eds.): Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan 1996, S. 709-725.
- Davenport, T./Prusak, L.: Working Knowledge: How Organisations Manage What They Know. Boston: Harvard Business School Press 1998.
- Dewey, J.: Wie wir denken. Mit einem Nachwort neu hrsg v. R. Horlacher/J. Oelkers. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2002. (amerik. Orig. 1910)
- Kerle, U.: Geleitete Schulen im Kanton Graubünden. Bestandesaufnahme und Handlungsorientierung. Chur: Südostschweiz Buchverlag 2005.
- Munby, H./Russell, T. /Martin, A. K.: Teachers' Knowledge and How it Develops. In V. Richardson (Ed.): Handbook of Research on Teaching. 4th Edition. Washington, D.C.: American Educational Research Association 2001, S. 877-904.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- 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.
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p. Verlag 2006.
- VSG (Vereinigung Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer): Befragung der Mittelschullehrerinne und -lehrer 2010. Auswertungsbericht für den Kanton Zürich. Bern: empiricon 2010.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.