

Jürgen Oelkers

Pädagogische Führung: Herausforderungen und Chancen für die Schule *)

Koryphäe ist ein griechisches Wort und heisst „die Spitze“ oder „der Gipfel“. Mit einer Koryphäe beginne ich. Sie ist ein Mann, heisst Richard Elmore und ist Professor für „Educational Leadership“. Elmore lehrt an der Harvard University, also im Mekka der akademischen Welt und ist in der amerikanischen Bildungsszene ein anerkannter Experte. Der Ausdruck „educational leadership“ ist mit deutschen Sprachmitteln schwer zu fassen; „Führung“ klingt in pädagogischen Ohren irgendwie arrogant und man denkt eher an Oswald Grübel als an die typische Situation im Klassenzimmer, und wenn man in das Zürcher Denglisch wechselt und eine „pädagogische Leadership“ postuliert, wird es auch nicht besser. Lehrkräfte gehen davon aus, dass sie keinen „leader“ brauchen, der ihnen vorschreibt, was zu tun ist.

Elmore, der Experte für „leadership“, veröffentlichte 2004 ein einflussreiches Buch, das den Titel trägt: *School- Reform from the Inside Out*, also Schulreform, die von Innen nach Aussen geht, nicht umgekehrt, eine Schulreform, anders gesagt, „mit dem Innenblick“. Diesen Blick dürften Experten eigentlich gar nicht haben, denn dann wären sie ziemlich überflüssig. Man kennt das von der Tagesschau; so genannte Experten sagen in dreissig Sekunden oft nur, was man „von Innen heraus“ ohnehin weiss, während man von ihnen doch Erhellungen und jedenfalls neues Wissen erwartet. Wie oft das in der Tagesschau der Fall ist, wurde bislang nicht untersucht.

Keine Angst, ich rede mich jetzt als Experte nicht selbst um Kopf und Kragen. Elmore geht es um das Verhältnis von dem, was heute gerne „policy“ genannt wird, zur Praxis und genauer gesagt: zu den professionellen Lehrkräften im Feld. Das Thema ist der auch in der Schweiz viel zitierte „Paradigmenwechsel“ der Bildungspolitik von der „Input-“ zur „Outputsteuerung“, der verknüpft wird mit der Verantwortung für den Lernerfolg oder dem, was die amerikanische Pädagogik „accountability“ nennt. Über diese Idee hält Elmore lakonisch fest:

„Verantwortung für Resultate hat sich als mächtige und dauerhafte Idee der Bildungspolitik herausgestellt. In der Praxis jedoch hat sie für viele Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr Realitätsgehalt als frühere politische Ideen“ (Elmore 2004, S. 215). Sie kommen und gehen.¹

Elmore ist nicht dagegen, dass Schulen Verantwortung für die Resultate übernehmen und dass Kompetenzen getestet werden. Er sagt nur, dass seit Beginn der Outputsteuerung die Bildungsreformen in den Vereinigten Staaten nicht *mit* den Lehrkräften, sondern *über* sie gemacht wurden. Und die Lehrkräfte galten als Teil des *Problems* und nicht der *Lösung*, oder

*) Vortrag auf dem Schulleitungssymposium 2013 am 26. September 2013 im Casino Zug.

¹ „While accountability for results has proven to be a powerful and durable political idea, it has no more basis in the reality of practice for most educators than previous political ideas“ (Elmore 2004, S. 215).

anders gesagt, sie sollten die Probleme lösen, für sie selbst verantwortlich gemacht wurden (ebd., S. 215/216).

Elmore weist auf etwas hin, das sich auch in der Schweiz bemerkbar zu machen scheint, nämlich

- „the longstanding disconnect between policy and practice“
- oder, gut marxistisch gesagt,
- der Widerspruch zwischen Basis und Überbau (ebd., S. 217).

Der „Überbau“ ist die Rhetorik, die hinter jeder Reform steht und Verheissungen aufbaut. Dabei weiss man, dass es gute Reformideen gibt, die nie verwirklicht werden, und 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. Belastungen scheint es keine zu geben. Aber nach zehn Jahren Reform Erfahrung sind in der Schweiz deutliche Belastungsfolgen erkennbar, die klar benannt werden müssen.

Die Bruchstellen zeigen sich in Schweizer Belastungsstudien (Albisser et.al. 2006; Nido et.al. 2008; Windling et. al. 2011) unmissverständlich. Fragt man die Lehrkräfte und nimmt ernst, was sie sagen, dann lassen sich folgende Belastungsfaktoren bestimmen:

- Die kaum durchschaubaren Reformwellen mit ihren Erlassfolgen,
- die unerreichbaren Zielsetzungen oder die Diskrepanz zwischen Rhetorik und Praxis,
- die geringe Unterstützung bei der täglichen Arbeit,
- die verschiedenen Formen der Rechenschaftslegung, also interne und externe Evaluationen,
- und nicht zuletzt die Veränderung der Schülerschaft.

Der Aufwand, insbesondere an schriftlichen Stellungnahmen und Äusserungen, ist rasant gestiegen, ohne dass damit alleine eine Verbesserung des Ertrages erreicht worden wäre. Die Schulen setzen sich gegen unnötige Belastungen zur Wehr und bilden im Gegenzug eigene Prioritäten und verfolgen Ziele, die tatsächlich erreichbar sind und zu erkennbaren Verbesserungen führen.

Das Problem entsteht bei der Umsetzung von Reformen 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 inzwischen 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 nie untersucht worden, 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.

Der Glaube an die Methode und ihre Wirksamkeit ist so alt wie die organisierte Lehrerbildung, doch Lehrerinnen und Lehrer unterrichten nicht gleich, nur weil sie gleiche Methoden verwenden, ein- und dieselbe Methode kann in unterschiedlichen Kontexten höchst verschiedene Wirkungen haben und keine Methode wird in Reinform verwendet. Auf der anderen Seite ist der Unterricht der Kern des Geschäfts. Aber der „Kern“ ist nicht der einer Pflanze, die Metapher steht für professionelle Identität, die Lehrpersonen verwirklichen sich *in ihrem* Unterricht.

Lehrkräfte sollen in der Ausbildung lernen, was professionelles Handeln ausmacht und welches ihre Entwicklungsziele im Beruf sind. Aber das berufliche Können ist nach Abschluss der Ausbildung nicht fertig, sondern entsteht gerade erst, es muss sich bewähren, in und mit der eigenen Praxis, im Unterricht, also im Ernstfall oder, wie auch ganz un militärische Lehrkräfte sagen, „an der Front“. Dabei müssen sie wirksame Unterstützung erfahren, die vor allem mit einer gezielten Fort- und Weiterbildung zu tun hat.

Die Rede vom „Kerngeschäft“ bestätigt sich in der Empirie. Vor gut drei Jahren veröffentlichte der Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer (VSG) 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. Bekanntlich legen die Schweizer 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 Lehrerprofession übertragen. Ich bin da aber natürlich sehr vorsichtig.

² Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitiert sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen im 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.

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 Sechskala, 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 Schülerinnen und Schülern, wichtiger als die Kultur im Kollegium, wichtiger als das Arbeitsklima oder die Weiterbildung ist ganz klar die Gestaltung des eigenen Unterrichts und genauer: die freie Gestaltung der beruflichen 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 haben könnte. 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 sich 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 Programme der „Schul- und Qualitätsentwicklung“ tatsächlich herausgefordert, denn sie werden daran gemessen, ob sie den Unterricht erreichen und zu seiner Verbesserung beitragen.

Lehrkräfte sind natürlich auch Idealisten und auch das kann zu einer Quelle der Selbstüberforderung werden. Nicht alle Belastungsfaktoren können bei den Behörden gesucht werden, Belastung hat auch damit zu tun, dass die pädagogischen Ideale sich erden lassen müssen, ohne dass sie verloren gehen. Beides kann Stress bedeuten, die realistische Sicht und der Kampf mit den Idealen. In keinem vergleichbaren Beruf sind die Aufgaben so unabschliessbar und zugleich so dringlich wie bei den Lehrkräften. Sie müssen mit ihrer Person unterrichten und werden jeden Tag informell bewertet, von den Schülerinnen und Schülern nämlich. Das verweist auf eine berufliche Identität, die fragil sein kann, weil sie von Bestätigungen abhängt, die oft ausbleiben. Dankbarkeit ist in Lehrberufen ein knappes Gut.

Auf der anderen Seite entsteht mit der Erfahrung des zunehmenden Könnens das Selbstbewusstsein des „Praktikers“ bzw. der „Praktikerin“. Lehrpersonen wissen, dass die Schule von ihnen abhängt und sie nehmen die Ergebnisse der Wirksamkeitsforschung gerne entgegen, soweit sie dieses Bild bestätigen. Mit dem „offenen Unterricht“ dürfte das anders sein, weil die freie Aktivierung der Lernenden zu den reformpädagogischen Grundüberzeugungen gehört, die sich trotz John Hattie (2009) nicht so schnell durch Empirie erschüttern lassen.

Doch wie immer der Streit um Hattie ausgehen mag, die Bildungspolitik tut gut daran, sich ein Feld von selbstbewussten Praktikerinnen und Praktikern vorzustellen, die bei allem Idealismus genau wissen, was ihnen nützt und was nicht. In diesem Feld können Reformen, die „von oben“ kommen, offenbar sehr schnell Abwehrhaltungen erzeugen. Keine Reform kann gegen den Widerstand der Basis durchgesetzt werden, so dass man umgekehrt fragen muss, wie die Basis für Reformen gewonnen werden kann.

- Der Überbau darf sich nicht verselbständigen,
- aber mit dieser Einsicht, die man im Grundlagenpapier einer bestimmten Schweizer Partei nachlesen kann, ist nicht viel gewonnen.
- Eine häufig gegebene Antwort bezieht sich auf die Schulleitungen.
- Ihre Aufgabe soll es sein, neue Verfahren der Schulentwicklung wie Bildungsstandards, Leistungstests oder Rückmeldesysteme in ihren Schulen zu „implementieren“.

Aber Schulleitungen stehen zu ihren Lehrkräften in einer natürlichen Spannung, weil sie nach dem 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 und die Bildungsprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler. Was genau ist dann aber die Rolle der Schulleitung im Prozess der Schulentwicklung?

Die Schulleitungen sind zentrale Akteure in jedem Reformprozess (Kerle 2005; Reichwein 2007; Stemmer-Obrist 2011). Sie müssen hinter der Reform stehen, die Vorteile deutlich machen, den Sinn des Vorhabens kommunizieren und mit ihrer Schule praktisch

unter Beweis stellen. Sie sind, anders gesagt, die erste Instanz der Akzeptanzgewinnung. Aber Unterstützung für Reformen und die Etablierung neuer Formen der Unterrichtsgestaltung haben nicht nur etwas mit der Schulleitung zu tun. Vielmehr müssen Aus- und Weiterbildung darauf ausgerichtet werden, ist ein Wandel der Schulkultur angesagt und stellen sich nicht zuletzt Fragen der künftigen Entwicklung der Lehrmittel. Man kann nicht bezogen auf Kompetenzstufen unterrichten, wenn die Lehrmittel das nicht hergeben.

In der Weiterbildung von amtierenden Lehrpersonen ist bislang strukturell nur wenig bewegt worden. Dabei kann mit gezielten Programmen der Weiterbildung am schnellsten auf Reformanforderungen reagiert werden. Aber die Weiterbildung wird weder von den Schulleitungen noch von den Behörden wirklich strategisch verstanden. Was heute existiert, eine kleinformale, unsortierte und nicht zielgesteuerte Weiterbildung, ist eine verlorene Ressource, während sich die fortlaufenden Anpassungen des Wissens und der Fähigkeiten der Lehrkräfte am besten mit einer Mischung aus Weiterbildung und Selbstinstruktion erreichen lässt.

Das deckt sich mit den Befunden der Forschung, deren Kernergebnis sich so zusammenfassen lässt: Die herkömmlichen Angebote der Weiterbildung, die in Form von praxisfernen und kurzzeitigen Kursen organisiert sind, gelten als weitgehend unwirksam, unabhängig davon, wie gut ihre Qualität beurteilt wurde (Lipowsky 2004, ausführlich: Oelkers/Reusser 2008). Zu diesem Schluss kommen nahezu alle vorliegenden Studien. Gegenevidenzen gibt es nur dort, wo standardisierte Verfahren und Techniken gelernt werden, die sich unabhängig von der Beschaffenheit des Ortes einsetzen lassen.

Verschiedene Studien konstatieren eine Ablösung von bislang fragmentierten Weiterbildungskursen zugunsten von kohärenten Programmen wie etwa das deutsche Netzwerk SINUS, die vom Bedarf der Schulen ausgehen und innovative Kraft entfalten können. „Kompetenzentwicklung“ der Lehrkräfte heisst dann einfach Anreicherung der verlässlichen Lösungen, die die Basis sind für die Handlungssicherheit. Das Können der Lehrerinnen und Lehrer lässt sich verbessern, aber nur dann, wenn es erreicht wird, was weniger trivial ist, als es klingt.

Hier gibt es eine Faustregel:

- Es ist für die Lehrkräfte sekundär, wo das brauchbare Wissen herkommt.
- Nicht der Ort der Erzeugung ist wichtig, sondern der der Verwendbarkeit.
- Für den Prozess des Kompetenzaufbaus sind Rückmeldungen in unmittelbarer Nähe ausschlaggebend,
- was nicht nur für die Berufseingangsphase, sondern auch für die gesamte praktische Ausbildung eine zentrale Gelingensbedingung darstellt.

Eine zentrale Zukunftsaufgabe sind Bildungsstandards, also im Feld entwickelte, elaborierte Aufgabekulturen, die in ihrer Qualität die meisten Lehrmittel weit übertreffen. Die Lehrkräfte müssen lernen, diesen Vorteil zu nutzen und mit den Standards ihr Handlungsrepertoire zu erweitern. Ohne neue Lehrmittel und gezielte Formen der Weiterbildung wird die Umstellung auf Bildungsstandards aber nicht gelingen.

Jedes neue Lehrmittel verlangt eine Repertoireanpassung, die Lehrkräfte müssen lernen, wie man damit unterrichtet, und das geschieht am besten in einer gemeinsamen Anstrengung. Das gilt umso mehr für neue Lehrpläne wie den „Lehrplan 21“ in der Schweiz oder eben die Implementation von Bildungsstandards, die niemand einfach anordnen kann.

Beide Projekte werden in den nächsten Jahren zu klaren Prioritäten in der Weiterbildung der Schweizer Lehrpersonen, was auch heisst, dass andere Dringlichkeiten verschoben oder nicht realisiert werden.

Sonst sollte man die Übung besser lassen, weil sie keinen Erfolg haben kann. Weiterbildung heisst Einführung in die Bewältigung neuer Aufgaben, also Stärkung und nicht Schwächung des Könnensbewusstseins.

- Der neue Lehrplan etwa darf nicht zu bedrohlich erscheinen,
- muss herausfordern und zugleich handhabbar sein,
- muss sich in seiner Lesbarkeit als tauglich erweisen
- und anschlussfähig sein für den Einsatz der Lehrmittel.

Werden diese Kriterien nicht erfüllt, geht die Übung wie man so schön sagt „bachab“. Sie sehen den fortgeschrittenen Grad meiner Verschweigerung.

Mit gezielter Weiterbildung, will ich sagen, kann die Schule von sich aus auf Wandel reagieren und eigene Ziele verfolgen. Über die Professionalisierung der Lehrerschaft ist auf der Linie solcher Postulate einiges bekannt. Dazu zählen die Arbeit in Netzwerken, der regionale Austausch oder das Lernen mit und an herausragenden Beispielen.

Gesteuert wird die Entwicklung durch die die Schulleitung, was bei vielen Lehrkräften mit Unbehagen verbunden ist, aber zu den gesicherten Erkenntnissen der Schulforschung zählt.

- Die Schulleitung ermittelt den Bedarf der Weiterbildung 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.

Die Kunst ist, dass das schulintern verträglich sein muss. 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 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.

Standards beziehen sich auf testfähige, qualitativ hochstehende Aufgaben in bestimmten Unterrichtsfächern. Erfahrungen in der Schweiz zeigen deutlich, dass diese Entwicklung nicht nur die Lehrmittelproduktion signifikant verändern wird, sondern auch Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung hat.

Von den Lehrkräften werden in Zukunft Unterrichtsformen abverlangt, die stark auf Individualisierung und Förderung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind. Das wird in Zukunft auch den Einsatz elektronischer Lernplattformen voraussetzen. Es gibt in Deutschland und in der Schweiz inzwischen Schulen, die mit elektronischen Plattformen arbeiten, vorgebracht vor allem durch die Schulleitungen, die ihr Kollegium von den Vorteilen dieser Lerntechnologie überzeugen konnten. Weiterbildung gibt es in Form von Austausch zwischen diesen Schulen. Auffällig ist, dass die Lehrmittelverlage auf dieses Geschäft weit eher einsteigen als die etablierten Anbieter der Weiterbildung.

- Was den Unterricht wirksam macht, ist nicht einfach das Fach,
- sondern sind die Lehrmittel im Einklang oder Missklang mit dem persönlichen Können der Lehrkräfte,
- und dies bezogen auf eine je spezielle Situation des Unterrichts und eine bestimmte Gruppierung der Schüler.

Auf der anderen Seite, das Kerngeschäft „Unterricht“ hat eine Kontextvoraussetzung, nämlich die Schulorganisation. Sie ist dem Unterricht nicht äusserlich, sondern kann je nachdem hinderlich oder unterstützend sein. Hier liegt ein Kerngeschäft der Schulleitungen, die den Rahmen schaffen müssen für eine stete Verbesserung des Unterrichts. Neben den Lehrmitteln und der beruflichen Weiterbildung gehört zu den Rahmenbedingungen des Unterrichts auch die Zeitstruktur. Die übliche Form ist der Aufteilung von Lektionen pro Fach in einem sich pro Semester wiederholenden Wochenplan, der sich umso mehr verdichtet, je mehr Fächer unterrichtet werden müssen.

Von dieser starren Aufteilung der Zeitressourcen nehmen immer mehr Schweizer Schulen Abstand. Die Ideen sind vielfältig und reichen von projektartigem Arbeiten bis zu neuen Modellen der Aufteilung der Jahreszeit, für die die Grundeinheit nicht mehr die Lernwoche ist, sondern Phasen oder Quartale. Versuche in dieser Richtung zeigen sich auch und nicht zufällig in Schweizer Gymnasien. Davon handele ich abschliessend. Die Beispiele zeigen, dass sich die Mühen der Reform lohnen können, ohne dass das Feld der „Kuschelpädagogik“ überlassen wird.

Warum lassen sich Gymnasien auf einen Wandel ihrer Schulorganisation ein, wenn doch niemand ein Gymnasium besuchen muss und gleichwohl Nachfrage gegeben ist? Die Schweizerische Maturität kennt sieben Grundlagenfächer, je ein Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer sowie das Abfassen einer grösseren Maturaarbeit. Meistens, aber nicht immer, werden vierjährige Lehrgänge angeboten, die zur gymnasialen Maturität führen und mit der allgemeinen Hochschulreife verbunden sind. Im Regelfall werden gemäss Stundentafel und Jahrgang alle Fächer unterrichtet, was dazu führt, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitszeit je nach Fach und Neigung gezielt einsetzen und oft versuchen, mit einem Minimum an Aufwand das Maximum zu erreichen.

Wenn diese Struktur verändert werden soll, dann ist die Schulleitung gefragt. Lehrpersonen betrachten den Wandel der Organisation nicht als ihr Kerngeschäft und sind jetzt keineswegs dagegen, „geführt“ zu werden, sofern Mitsprache gewährleistet ist und sie

sich nicht überrumpelt fühlen. „Pädagogische Führung“ meint dann das Aufgreifen guter Ideen und die Suche nach neuen Problemlösungen als Chancen für die Schule, die kommuniziert und versuchsweise ausprobiert werden müssen. Mit dem Erfolg wächst die Akzeptanz, Skeptiker, die es immer gibt, überzeugt man nicht durch Rhetorik, sondern durch gute Bilanzen

An einer Kantonsschule in der Ostschweiz ist ein Quartalslehrplan entwickelt worden, in dem pro Quartal nicht alle Fächer unterrichtet werden. Die Jahreszeit bleibt gleich, sie wird nur anders verteilt. In so genannten „Kompetenzmodulen“ werden thematische Unterrichtseinheiten angeboten, die mit Projekten verbunden sind, in denen verschiedene Gymnasialfächer zusammenarbeiten. Auf diese Weise kann auch der Zusammenhang bestimmter Fächer aufgezeigt werden, was ein hohes Mass an Abstimmung und Steuerung verlangt.

Die Kompetenzmodule bestehen aus verschiedenen Elementen, nämlich

- thematische Moduleinheiten,
- Arbeits- und Lernberatung
- sowie Teamarbeit der Schülerinnen und Schüler,
- weiterhin synergetischer, eingebetteter Sprachunterricht
- und schliesslich Kompetenzentwicklung.

Der Schlüssel für den Versuch sind die *thematischen Moduleinheiten*, die wie folgt beschrieben wurden: Im Unterricht mit Kompetenzmodulen finden 25% der jährlichen Unterrichtszeit in Fach-Lektionseinheiten in *kompetenzorientierten* und *thematischen* Moduleinheiten mit problembezogenen, komplexen Aufgaben statt. Dabei unterrichten Lehrende verschiedener Fächer. 75% des Unterrichts bleibt in Fachstrukturen, die jedoch auf das in fächerübergreifenden Aufgabenstellungen Gelernte aufbauen können. Pro Semester finden zwei Moduleinheiten von fünf Wochen statt. Die Kompetenzen entstammen dem kantonalen Lehrplan für Maturitätsschulen, wo sie einerseits allgemein, andererseits pro Fach formuliert sind. Lehrpersonen aus unterschiedlichen Fächern erarbeiten gemeinsam Modulthemen.

Die Anpassung führt zu einer geringfügigen Änderung der Anzahl Promotionsfächer pro Semester. Die Gesamtstundendotationen pro Fach bleiben unverändert. Da die Stundendotationen quartalsweise geplant werden und von Quartal zu Quartal unterschiedlich sein können, ergeben sich auf Semesterbasis zum Teil halbe Lektionen. In der Durchführung war das Projekt von Beginn an orientiert an zwei Grundsätzen:

- Die Entwicklungen werden von den Lehrpersonen erbracht.
- Die dafür benötigten Entwicklungs-Ressourcen wurden von der Regierung bereitgestellt.
- Als Leitplanken für die Entwicklungen fungieren wenige, grundlegende Konzepte.

Der Prozess wurde von Beginn an intern beobachtet, die Ergebnisse des fortlaufenden Monitorings haben zu Zielanpassungen und Prozesskorrekturen geführt, ohne allerdings die grundlegenden Konzepte des Versuchs zu tangieren. Für das Durchhalten steht die Schulleitung.

Andere Kantonsschulen gehen ähnliche Wege. Ein Gymnasium in der Nordwestschweiz hat eine Zeitorganisation entwickelt, die sich ebenfalls nicht länger an Wochenplänen als Grundeinheit orientiert. Allerdings werden keine Quartalslehrpläne verwendet, vielmehr wird das Schuljahr in sechs Phasen zu je fünf bis sieben Wochen aufgeteilt, an die sich eine Testwoche anschliesst. Zudem gibt es keine explizite Kompetenzorientierung und es wird kein Transfer von allgemeinen Lern- und Denkmodellen erwartet. Der Versuch mit aktuell fünf Klassen läuft wie in dem anderen Gymnasium neben dem Betrieb mit Regelklassen.

In den einzelnen Phasen werden nur bestimmte Grundlagenfächer unterrichtet, die einzelnen Fächer können daher vertieft und konzentriert gelernt werden. Für Anschlüsse in späteren Phasen ist durch Skripte und gezielte Wiederholungen gesorgt. Nur die Schwerpunktfächer und die Ergänzungsfächer werden durchgehend angeboten. Die gesamte Lernarbeit im neuen System findet in der Schule statt, die Schülerinnen und Schüler müssen sehr viel selbstständiger als im Regelsystem arbeiten und die Lehrpersonen verstehen sich auch als Coaches. Die Lernzeit wird nicht durch ständige Prüfungen unterbrochen, die abgestimmt sind, sondern erfolgt immer am Ende eine Phase.

Generell gilt: Auf welches Projekt man sich als Lehrerin oder Lehrer auch immer einlässt, die Mühen müssen sich lohnen, und an dieser Messlatte wird auch der neue Lehrplan 21 gemessen. Aber ich schliesse nicht mit luftigen Aussichten, sondern mit einem Beispiel, mit dem sich zeigen lässt, dass sich Mühen mit Schulreform in einem ungünstigen Umfeld tatsächlich lohnen können. Das Beispiel zeigt auch, welche zentrale Rolle die Schulleitung in dem Prozess eingenommen hat.

- Zentral sind gute Ideen und überzeugende Problemlösungen, die im Laufe eines Prozesses stabil werden.
- Die Schulleitung sorgt für Akzeptanz und schafft ein homogenes Kollegium,
- sie kommuniziert die Leitideen und setzt sie um,
- moderiert den Prozess,
- spricht die Reform mit den Behörden ab
- und sorgt für ausreichende Kommunikation mit der lokalen Öffentlichkeit.

Der Ort meines letzten Beispiels ist eine Gemeinde in der Ostschweiz. Die Gemeinde hat rund 3.400 Einwohner, davon sind 900 Ausländer aus verschiedenen Herkunftsländern. Die Volksschule des Ortes hat heute 440 Schülerinnen und Schüler, die in zwei Primarschulen und einer Sekundarschule unterrichtet werden. Die beiden Primarschulen haben eine gemeinsame Leitung, die Schulen zusammen unterstehen einer einzigen Behörde, die Schulaufsicht ist also nicht geteilt wie in anderen Orten.

Mitte der neunziger Jahre häuften sich die Probleme in den Schulen. Unter den Schülern gab es aggressive Auseinandersetzungen, die mehrfach den Einsatz der Polizei notwendig machten. Die Wände waren verschmiert und in den Schulräumen konnten die Folgen des Vandalismus gesehen werden. Ausländerkinder wurde gemobbt, aber waren auch untereinander gewalttätig. Sekundarschüler grenzten sich auf- und demselben Schulgelände von Realschülern an und die wiederum wollten nichts wissen von den Kleinklassschülern, die am unteren Ende der Hierarchie der Hierarchie das meiste ertragen mussten. Familien zogen weg und der Bestand der Sekundarschule war akut gefährdet.

Wer die Schule heute besucht, sieht keine Spuren von Vandalismus, erkennt keine Anzeichen von Aggression und braucht sich keine Gedanken zu machen, ob wütende Graffiti auch jemals wieder verschwinden werden. Das Schulgelände ist wohl geordnet, die Schüler grüssen die Besucher freundlich und zeigen sich hilfsbereit, die Regeln werden respektiert, die Schule ist gerüstet für Rollstuhlfahrer, eine eigene Sportklasse konnte integriert werden und die Lehrerinnen und Lehrer kommen nach eigenen Aussagen gerne in die Schule. Noch vor fünfzehn Jahren war der Ruf der Schule so schlecht, dass niemand, der etwas auf sich hielt, dort hin wollte.

- Ein Wunder?
- Die Antwort ist dreifach:
- harte Arbeit,
- gut durchdachte Konzepte, die kontinuierlich weiter entwickelt worden sind
- und stets verbesserte Rahmenbedingungen.

Aber Schulversuche scheitern eher, als dass sie gelingen oder haben jedenfalls oft kaum Resultate, die auf wirklichen Wandel hinweisen. Warum war das in diesen Falle anders? Grundlegend dürfte eine Kultur der Anerkennung sein, Jedes Kind ist willkommen und kein Kind wird ausgegrenzt. In der Folge hat jedes Kind einen eigenen Arbeitsplatz und nicht einfach einen Stuhl und einen Tisch in wechselnden Räumen. Die Klassenzimmer sind ersetzt worden durch „Lernlandschaften“. So wird ein durchgehend offener Grossraum genannt, in dem je ein Jahrgang Platz findet.

Etwa 60 Schülerinnen und Schüler können hier an einem festen Ort, der nur für sie bestimmt ist, lernen. Die Lehrpersonen arbeiten in Teams, die ebenfalls in den Lernlandschaften ihren Arbeitsplatz haben, und zwar jeweils in der Mitte des Raumes. Links und rechts von den jeweils vier Lehrpersonen befinden sich die Schülerinnen und Schüler. „Arbeitsplatz“ heisst, man bekommt einen Tisch und einen Stuhl zugewiesen, eine Sichtblende um den Tisch herum sorgt für Abgrenzung, wer nicht gestört werden will, kann das anzeigen und das gilt auch für die Lehrpersonen. Lautes Reden ist untersagt.

Es gibt keine Klassenlehrer mehr, dafür übernimmt jede Lehrperson im Jahrgangsteam Aufgaben als Lerncoach für bis zu fünfzehn Schülerinnen und Schüler mit dafür eigens reservierten Zeiten. Die Unterrichtszeit teilt sich auf in etwa 70 Prozent Lektionenunterricht, die „Inputs“ genannt werden, und 30 Prozent individuelle Vor- und Nachbereitung sowie Arbeit nach eigenen Interessen oder Lernen im Blick auf Projekte; diese Lernarbeit erfolgt am eigenen Arbeitsplatz. Hausaufgaben gibt es nicht mehr, was nicht zuletzt die Eltern entlastet und die häuslichen Konflikte minimiert.

Der Unterricht ist nach kantonalen Vorschriften teilweise niveaugemischt, teilweise niveaugetrennt. Für die Kernfächer (Mathematik und Fremdsprachen) gibt es drei Niveaus, die auch so unterrichtet werden, Umstufungen sind jederzeit möglich, konzentrieren sich aber auf die erste Sekundarschulklasse. Das Ziel ist, für jeden Schüler und für jede Schülerin einen Abschluss zu finden. Dazu dient auch ein hohes Mass an Eigenständigkeit. „Fit fürs Leben“ kann nur heissen, möglichst früh Verantwortung für das eigene Lernen und den Erfolg zu übernehmen, also möglichst wenig einfach der Schule zu überlassen.

Die Kernteams haben Präsenzzeit und sind zu hundert Prozent angestellt. Bei Einführung der Präsenzzeit haben zwei Lehrpersonen gekündigt und sich anderweitig orientiert. Das heutige Kollegium steht hinter dem Teamkonzept und hat es zum Teil selbst mit entwickelt. Neue Lehrerinnen und Lehrer werden mit einer verbindlichen Weiterbildung

auf den Unterrichtsstil der Schule vorbereitet. Das gehört zu den Anstellungsbedingungen. Heute melden sich auf Stellenausschreibungen fünf bis zehn Bewerberinnen und Bewerber, während früher Stellen auch länger nicht besetzt werden konnten, weil der Ruf der Schule zu schlecht war.

Die Teams beurteilen die Bewerbungen und machen Vorschläge für Besetzung. Sie wählen auch Praktikanten oder Assistenten aus, die zum Team passen müssen. Die jungen Kolleginnen und Kollegen werden schonend eingearbeitet, also erhalten nicht, wie früher, die schwierigsten Klassen, die es in dieser Form auch nicht mehr gibt. Wenn die Schülerinnen und Schüler bereits Lehrverträge erhalten haben, können zusammen mit den künftigen Arbeitgebern Mischprogramme angeboten werden, die zum Teil in den Betrieben stattfinden. Dazu gehört ein Projekt oder ein Unternehmen, das vor dem Gewerbeverband präsentiert und von ihm benotet wird. Und zuletzt: Die Organisation der beiden Primarschulen wird sukzessive angepasst. Auch hier wird es in Zukunft, Kernteams und Lerncoaches geben.

Auf diesen Weg kann sich eigentlich jede Schule begeben Wenn sie davon ausgeht, dass kein Kind ein geborener Lernverweigerer ist und viel getan werden kann, das Angebot der Schule für jeden Schüler und jede Schülerin attraktiv zu machen, können Lösungen vor Ort gefunden werden, die ausschliessen, dass bei zu vielen die Leistungen dürftig sind und nach der Schule kein Anschluss gefunden wird. Aber auf dieses Ziel muss die Organisation der Schule ein gestellt sein.

Literatur

- Albisser, St./Kirchhoff, E./Meier, A./Grob, A.: Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen. Paper vorgestellt auf der Tagung „Balancieren im Lehrberuf“. Unveröffentlichtes Manuskript. Bern 2006.
- Elmore, R.: School Reform from the Inside Out. Policy, Practice and Performance. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press 2004.
- Hattie, J.: Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge 2009.
- Kerle, U.: Geleitete Schulen im Kanton Graubünden. Bestandesaufnahme und Handlungsorientierung. Chur: Südostschweiz Buchverlag 2005.
- Lipowsky, F.: Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: Die deutsche Schule Jg. 96, H. 4 (2004), S. 462-480.
- Nido, M./Ackermann, K./Ulich, E./Trachlser, E./Brüggen, S.: Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008. Ergebnisse der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS) des Kantons Aargau. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung 2008.
- 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. Zürich: Rüegger 2007.
- Stemmer Obrist, G.: Schulleiterinnen und Schulleiter in der Aargauer Volksschule. Eine qualitative Studie zu Aspekten des beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses von Schulleitenden und zu den Gelingensbedingungen der operativen Führung auf der Mesoebene des Bildungssystems im Paradigmenwechsel von der „egalitär-demokratischen“ hin zur

„Geleiteten Schule“. Diss. phil. Universität Zürich/Institut für Erziehungswissenschaft. Ms. Baden 2011.

VSG (Vereinigung Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer): Befragung der Mittelschullehrerinne und -lehrer 2010. Auswertungsbericht für den Kanton Zürich. Bern: empiricon 2010.

Windlin, B./Kuntsche, E./Delgrande, Jordan, M.: Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz. National repräsentative Ergebnisse demografischer, klassen- und schulbezogener Faktoren. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften Band 33, Nr. 1 (2011), S. 125-144.

Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.