

Jürgen Oelkers

Schulleitung? Schulleitung!!^{)}*

Systementwicklung, Qualitätssicherung, Schulevaluation, Mitarbeitergespräche, Paradigmawechsel der Führung - Hinter jeder Schulreform steht ein semantischer „Überbau“ mit neuen Begriffen oder eine Rhetorik, die 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 Reformfahrung sind 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

^{*)} Vortrag in der Galerie Anixis Aarau am 22. Januar 2014. .

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),¹ hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.²

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),³ 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.

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.

¹ 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.

² Sperrung im Zitat entfällt.

³ Sperrung im Zitat entfällt.

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. 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 2014). 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.

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“ oder eben die Implementation von Bildungsstandards, die niemand einfach anordnen kann (Oelkers/Reusser 2008). Beide Projekte müssen in den nächsten Jahren zu klaren Prioritäten in der Aus- und

Weiterbildung der Schweizer Lehrpersonen werden, wenn die Reform gelingen soll, 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.

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, vorangebracht 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. Warum aber lassen sich etwa 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 bei solchen Fragen 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

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. Mitte der neunziger Jahre häuften sich die Probleme in den Schulen der Gemeinde. 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 Graffitis 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 vierfach:
- harte Arbeit in einem guten Team,
- gut durchdachte Konzepte, die kontinuierlich weiter entwickelt worden sind
- stets verbesserte Rahmenbedingungen
- und eine geschickte Schulleitung.

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.
- 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.
- 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.: Schule führen. Wie Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgreich sein und wie sie scheitern können. Bern: Haupt Verlag 2014.
- 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.