

Jürgen Oelkers

## *Schulentwicklung und Fortbildung: Überlegungen zur besseren Passung* \*)

Das Thema meines Vortrages habe ich selbst formuliert, es ist mir nicht vorgegeben worden und das ist ein Problem, denn das Thema verspricht zu viel, was ich jetzt nicht mehr korrigieren kann. Das könnte man als Leichtsinn abtun oder als Schlampigkeit, aber wenn das Thema die Erwartung erweckt, mit einer grossen Portion Fortbildung Schulentwicklung auslösen zu können, dann muss ich diese Erwartung enttäuschen und sollte vielleicht besser gehen.

- Die guten Ideen zur Entwicklung einer Schule bilden sich *in* der Schule.
- Es gibt kein allgemeines Muster, das einfach übernommen werden könnte.
- Jede Anregung von aussen muss zur inneren Entwicklung passen.

Gute Ideen müssen praktikabel erscheinen und schulintern akzeptiert werden. Und bezogen auf mein Thema gesagt: „Schulentwicklung“ kann nicht dadurch erreicht werden, dass möglichst viele Lehrerinnen und Lehrer Fortbildungen besuchen, die sie sich selbst ausgesucht haben und deren Effekte auch nur sie selbst betreffen. Ohnehin hält sich die Begeisterung für Fortbildung in Grenzen, während Schulentwicklung ohne ein begeistertes Kollegium nicht möglich ist. Der Funke zündet, wenn sich das Kollegium auf den Weg macht. Wie sollte es da eine „bessere Passung“ zwischen Schulentwicklung und Fortbildung geben?

Die Frage beantworte ich, wie es sich gehört, nämlich auf Umwegen und beginne mit dem, was mein Thema irritiert hat. Was wären in der Praxis gute Ideen zur Schulentwicklung? Ich nenne vier Beispiele aus ganz unterschiedlichen Problembereichen, die eines gemeinsam haben, sie stellen überzeugende Lösungen dar:

- Die lästigen Hausaufgaben,
- Übergänge zwischen Schule und Beruf,
- Öffnung der Schule in den kommunalen Raum.
- Eine Berufsschule mit einer entwickelten Evaluationskultur.

Hausaufgaben kann man sich in einem Ganztagsbetrieb ganz anders als üblich vorstellen, nicht als *Nachbereitung* des Unterrichts, sondern als *Vorbereitung*. Normalerweise sind Hausaufgaben Zusatzleistungen, die nach dem Unterricht erbracht werden müssen, meistens ohne Abstimmung zwischen den Fächern und ohne konkrete Zeitangaben, also mit unspezifischen Belastungen. Es gibt Schulen in der Schweiz,<sup>1</sup> die *beginnen* den Tag mit „Hausaufgaben“. Dabei handelt es um Aufgaben, die in der ersten Stunde bearbeitet werden und auf die Anforderungen des Schultages einstimmen. Die Schüler erhalten dafür schulische Zeit, die weder ihre Freizeit noch die der Eltern belastet.

---

\*) Vortrag in der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung am 22. Oktober 2014.

<sup>1</sup> Gymnasium Bäumlhof in Basel.

Zweites Beispiel: Den Preis der Jury des Deutschen Schulpreises 2012 hat die August-Claas-Schule in Harsewinkel im Kreis Gütersloh erhalten. Der Grund ist ein Alleinstellungsmerkmal, das zeigt, wo die Schule in ihrer kommunalen Umgebung fokussiert ist. Sie verfügt auf dem Gelände einer früheren Gärtnerei über eine Aussenwerkstatt, in der gezielt auf bestimmte Berufe vorbereitet wird. Verbunden damit ist das Projekt „Jung und alt im Unterricht“ (JAU), das bundesweit einmalig ist. Hier arbeiten Senioren ehrenamtlich für die Schule und geben ihre Kenntnisse als Handwerksmeister oder Facharbeiter an Jugendliche weiter, die auf diese Weise am Ende ihrer Schulzeit praxisbezogen lernen können. Damit öffnet sich die Schule in Richtung Berufswelt und nutzt Know How, das nicht die Lehrerbildung erzeugt hat. Zudem hat sie Lehrpersonen neuer Art, die den ungeteilten Respekt von schwierigen Jugendlichen geniessen. Und - die Frauen der Pensionäre sind vom Rentneralltag entlastet.

Auch wenn sie nicht „schwierig“ sind: Jugendliche besuchen heute teure Fitnessstudios und eher nicht mehr die uncoolen Turnvereine. Das Geschäft muss man nicht den Studios überlassen. Ein anderer Preisträger des Schulpreises 2012 der Robert-Bosch-Stiftung ist die Erich-Kästner-Gesamtschule in Bochum. Sie unterhält neben der Sporthalle ein eigenes Fitness-Studio, das am Abend für das Wohnquartier offen steht und dabei mit einem ausgesprochen günstigen Angebot eine gute Nachfrage erzielt. Die Schule kann sich auch auf diese Weise in den kommunalen Raum hinein öffnen und gewinnt an Akzeptanz dort, wo man es am wenigsten erwartet hätte, nämlich als Anbieter für unverkrampfte Fitness.

Mein letztes Beispiel ist die Berufsschule Lenzburg im Schweizer Kanton Aargau. Die Schule ist für Schweizer Verhältnisse ungewöhnlich gross: Sie wird von mehr als 2.200 Schülerinnen und Schüler in 135 Klassen besucht, aber Grösse ist kein Handicap für Qualität. Die Schule ist mit dem Schweizer Schulpreis ausgezeichnet worden. Sie verwirklicht konsequent kompetenzorientierten Unterricht, erzielt hohe Leistungen bei hohen Leistungserwartungen und verfügt über eine vorbildliche Evaluationskultur. Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten von den Klassen, die sie unterrichten, jährliche Feedbacks über ihren Unterricht und so was die Schüler gelernt haben.<sup>2</sup> Nur so kann man als Lehrer wissen, ob die Ziele erreicht wurden oder nicht, man muss sich dem Urteil der Schüler stellen.

Aber es sind nicht diese Beispiele, die das Bild der Schule in der Öffentlichkeit bestimmen und man muss sich fragen, warum das so ist. In der Erziehung ist jeder Experte, die Meinungsbildung wird nicht primär durch die Wissenschaft bestimmt und in der Öffentlichkeit verschafft sich oft nur Gehör, wer andere an Radikalität überbietet. Das lässt sich an der heutigen Schulkritik zeigen, die davon ausgeht, dass alles besser wird, wenn nur die Schule in ihrer bisherigen Gestalt überwunden ist. Der Wunsch basiert auf der Illusion des schnellen und doch nachhaltigen Wandels, der nichts beim Alten lässt und alles zum Guten wendet (Oelkers 2000).

Wer die Schlagzeilen der Tageszeitungen, die Agenden der Feuilletons, die Meinungsbildung in Talkshows oder die Zahlen aus demoskopischen Umfragen vor Augen hat, erhält den Eindruck, dass sich die deutschen Schulen in einem katastrophalen Zustand befinden und eine bedrohte Art darstellen, die nicht mit Sorge, sondern eher mit Häme

---

<sup>2</sup> Der Unterricht durchgehend laptop-basiert, was in den allgemeinbildenden Schulen noch kaum vorkommt. Auch die Probleme der Schule, genannt „Herausforderungen“, werden deutlich benannt, denn nur so können sie bearbeitet werden.

betrachtet wird. Dieser Eindruck entsteht, wenn man den heutigen Buchmarkt betrachtet und sich dann nur noch wundern kann, warum Thilo Sarrazin noch keine Schulkritik geschrieben hat.

Auf merkwürdige Weise schaffen es Sachbücher mit pädagogischen Themen immer wieder in die Bestsellerlisten. In der davon beeinflussten öffentlichen Diskussion scheinen Schulen eigentlich nur noch aus Defiziten zu bestehen, wie überhaupt in Deutschland über Erziehung und Bildung mit dramatischen Bildern oft so gesprochen wird, dass man sich eine sofortige Abhilfe wünscht, die meistens aber bloss bleibt, sodass die Verunsicherung noch grösser wird. Die Kritik klingt gewaltig, doch die praktischen Konsequenzen bleiben in der Luft hängen.

Die Szenarien sind am Schreibtisch entworfen:

- Es fehlt an Disziplin, die daher „gelobt“ werden muss (Bueb 2006),
- Kinder werden auf sich gestellt in der Konsumgesellschaft zu „kleinen Tyrannen“ (Pleux 2002; Winterhoff 2008/2013),
- zu viel und zu früher Medienkonsum führt zu „digitaler Demenz“ (Spitzer 2012)
- alle Kinder sind hochbegabt, nur die Schule merkt das nicht (Hüther/Hauser 2012),
- schon deswegen sollte man sie als konkrete Utopie und vor dem Hintergrund der Bildungsrevolution komplett neu denken (Precht 2013).

Die neuen Medien, kann man bei dem unvermeidlichen Richard David Precht lesen, machen die Schule überflüssig und führen dazu, dass Lernen ohne das Prokrustesbett der Schulorganisation möglich wird. Bildung ist Nutzung von Information und die Google-Brille ersetzt den Unterricht. Alles ist direkt und unmittelbar zugänglich, jeder erreicht jeden und das Problem ist nur, dass die Zeit davonläuft.

Aber niemand beschwert sich über anregendes, gut gestaltetes Lernen, das man nicht mühsam selbst organisieren muss, solange sichtbar Fortschritte erzielt werden, und niemand kann über alle Schuljahre hinweg Fortschritte ausschliessen, nur muss man nicht der Schule zuschreiben, was man in ihr gelernt hat. Schulkritik wäre so in gewisser Hinsicht kalkulierte Undankbarkeit, man kann leicht negieren, was für die eigene Bildung gesorgt hat. Auf der anderen Seite: „Die“ Schule gibt es nicht, und nur wer sie abschaffen will, braucht einen Tunnelblick.

Dieser Einwand bremst die Radikalität und verweist auf eine Normalität, die so schlecht nicht ist, wie die Kritik annehmen muss, um Eindruck zu machen. Ausserdem ist das Ende der Schule schon mehrfach in der Geschichte des Bildungsdiskurses proklamiert worden, ohne deswegen auch ausgelöst zu werden.

- Das übersieht die Grösse und das Gewicht der gesellschaftlichen Institution Schule,
- unterstellt grösstmögliches Fehlverhalten, das niemand bemerken würde,
- und geht davon aus, dass die Kritik auf allseitige Akzeptanz stösst,
- also ohne Lächerlichkeitsrisiko auftreten kann.

Meistens wurden die Untergangswünsche mit dem Argument unterstützt, dass Aufwand und Ertrag in einem Missverhältnis stünden oder dass die zeitgenössischen neuen Medien sie überflüssig machen würden. Aber fast immer traf das Gegenteil ein. Man denke nur an die Sprachlabore der sechziger Jahre, die teuer waren, mit hohem Weiterbildungsaufwand implementiert wurden und - schnell verstaubten (Bosche/Geiss 2011). Angesichts solcher Beispiele sollte man eigentlich vorsichtig sein mit radikalen Thesen, aber die erfreuten sich schon immer grosser Beliebtheit.

Die staatlich angestellten Lehrkräfte reagieren auf radikale Kritik natürlich sensibel, denn in der Konsequenz der These einer überflüssigen und gefährlichen Institution Schule würde ihr Berufsfeld verschwinden. Schon die Reaktion auf die Thesen von Ivan Illich vor mehr als vierzig Jahren, der die „Entschulung“ der ganzen Gesellschaft forderte, waren Empörung und blankes Entsetzen, nicht etwa Gelassenheit, weil ja nur Worte gewechselt und Thesen ausgetauscht wurden. Die Lehrerschaft reagiert auf Kritik leicht mit dem, was der Wiener Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld (1974, S. 125) das „beleidigte Pädagogengemüt“ nannte: Man gibt sein Bestes, aber niemand will es.

Doch das unterschätzt den eigenen Arbeitsplatz. Allgemein gesagt: Die Schule als Organisation ist stärker und besser als viele Kritiker meinen, Untergangsängste sind unangebracht. Die Schule ist eine verlässliche Institution, die neben dem Unterricht viel bietet,

- feste Zeiten für Anfang und Ende,
- einen strukturierten Lerntag,
- spezialisiertes Personal,
- ein seriöses Angebot,
- verantwortliche Aufsicht,
- ein soziales Lernfeld
- und nicht zuletzt die Abwechslung vom Konsumalltag.

Sehr wahrscheinlich ist das Verschwinden der öffentlichen Schule also nicht. Sie ist in den Städten und Gemeinden fest verankert, was daran abzulesen ist, dass und wie um den Erhalt jeder Schule gekämpft wird. Ein verlässlicher Indikator ist auch, wie auf Kürzungen oder Schliessungsabsichten reagiert wird.

Auf der anderen Seite steht die staatliche Dauerreform der Schule, die irgendwie die Organisationsruhe abgeschafft hat. Angesehen von der historisch ungewohnten Hektik: Es gibt gute Reformideen, 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 mehr als zehn Jahren Reformfahrung 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
- und nicht zuletzt die Veränderung der Schülerschaft.

Der Aufwand, insbesondere an schriftlichen Stellungnahmen und Äusserungen, ist rasant gestiegen, ohne dass damit 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 herum schrauben 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),<sup>3</sup> hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.<sup>4</sup>

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

---

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> Sperrung im Zitat entfällt.

verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),<sup>5</sup> 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 unmilitärische Lehrkräfte sagen, „an der Front“. Dabei müssen sie wirksame Unterstützung erfahren, die vor allem mit einer gezielten Fortbildung 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.

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 erdigen 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 vordringlich wie bei den Lehrkräften. Sie müssen mit ihrer Person unterrichten und werden jeden Tag informell bewertet, von den Schülerinnen und Schüler, über sie auch von den Eltern und schliesslich auch von den Kollegen. 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

---

<sup>5</sup> Sperrung im Zitat entfällt.

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 bei ihren Reformvorhaben 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, Ausbremsen ist immer möglich, 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, mit neuen Verfahren die Schulentwicklung voranzubringen. Egal ob Bildungspläne, Leistungstests oder Rückmeldesysteme, immer wird bei der Umsetzung auf die Schulleitung verwiesen.

- Doch 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 Antwort ist grundsätzlich einfach: 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.

In der Schweiz sind vor etwa zehn Jahren neue Schulleitungen eingeführt worden, die die älteren „Hausvorstände“ der Volksschule ablösten. Diese Einrichtung stammte noch aus dem 19. Jahrhundert und war der egalitären Verfassung des Kollegiums geschuldet. Begründet wurde die Einführung von geleiteten Schulen und so von herausgehobenen Schulleitungen mit den internationalen Entwicklungen und der Philosophie der neuen Steuerung durch Daten. Doch kein Verweis auf Forschungsliteratur hilft bei Problemen, die im Prozess entstehen und bei Beginn nicht antizipierbar gewesen sind. Keine noch so überzeugende Theorie kann das absichern, die Probleme können erst während der Entwicklung gelöst werden.

Typische Probleme sind die folgenden:

- Wenn Schulleitungen tatsächlich die Schulen führen wollen, unterscheiden sie sich vom Kollegium und müssen Ansprüche auch gegen Widerstand durchsetzen können.

- Die Führungsphilosophie ist nicht identisch mit den Problemlagen des Schulalltags.
- Die Alltagsprobleme treten situativ auf und sind vordringlich.
- Lösungen verlangen Koalitionen und pragmatische Entscheide, die nicht einfach durchgesetzt werden können, sondern kommuniziert werden müssen.
- Widerstand ist nie ausgeschlossen.

Es gibt inzwischen gelungene Modelle einer schulischen Führung ebenso wie gescheiterte, offenbar folgt auch hier die Entwicklung nicht einfach dem vorher gefassten Plan und jede Schule muss ihre eigenen Erfahrungen machen, wie weit Schulleitung im Einzelfall gehen kann und wo die Grenzen sind.

Unterstützung für Schulentwicklung bis hin zur Etablierung neuer Formen der Unterrichtsgestaltung haben *nicht nur* etwas mit der Schulleitung zu tun.

- Vielmehr müssen Aus- und Fortbildung darauf ausgerichtet werden,
- ist ein Wandel der Schulkultur angesagt,
- muss der Sinn für Arbeit in Teams entwickelt werden,
- sind Eltern zu beteiligen
- und müssen vor allem die Schüler von neuen Ideen überzeugt werden.
- Schliesslich stellen auch Fragen der künftigen Entwicklung der Medien des Unterrichts.

Eine strategisch bislang wenig genutzte Ressource ist die Fortbildung, damit bin ich nunmehr beim Thema und das auch noch positiv. Meine These rechtfertigt hoffentlich mein Kommen: Mit gezielten, praxisnahen und auf die Entwicklung der Schule eingestellten Angeboten der Fortbildung kann am schnellsten auf Reformvorhaben und insbesondere auf Anliegen der Schulentwicklung reagiert werden.

Doch in der Fortbildung von amtierenden Lehrpersonen ist bislang strukturell nur wenig bewegt worden. „Fortbildung“ wird weder von den Schulleitungen noch von den Behörden wirklich strategisch verstanden.

- Was heute existiert, eine kleinformative, unsortierte und nicht zielgesteuerte Fortbildung, ist eine verlorene Ressource,
- während sich die fortlaufenden Anpassungen des Wissens und der Fähigkeiten der Lehrkräfte am besten mit einer Mischung aus Fortbildung und Schulentwicklung erreichen lässt.
- Leitend sind die Ziele der Schule.

Findet die Fortbildung ausserhalb der beruflichen Praxis statt, stellt sich immer das Problem, wie der Transfer der Lernerfahrungen organisiert werden soll. Studien zum Transferproblem (wie Schmid 2006) zeigen, dass sich der Transfer umso schwieriger gestaltet, je weiter der Lernort von der Praxis entfernt ist, je weniger zielgenau die Lernerfahrungen in der Fortbildung sind und je weniger die Massnahmen der Fortbildung auf den Lerntransfer eingestellt sind. Daher sind hohe Erwartungen an die Wirksamkeit in einem bislang weitgehend ungesteuerten System kaum sehr realistisch. Davon zu unterscheiden ist der Gegenwert von Zertifikaten, der auch dann gegeben ist, wenn der Lerntransfer schwach war.

Die didaktischen Formate in den meisten Bereichen der Fort- und Weiterbildung waren über Jahrzehnte weitgehend gleich. Das Angebot bestand aus Kursen, zu denen sich die Teilnehmer aufgrund persönlicher Interessen oder Anliegen anmelden konnten. Die Themengestaltung dieser Angebote erfolgte von den Dozentinnen und Dozenten der Weiterbildung, die mehr oder weniger „marktgängige“ Titel in Anschlag brachten. Im pädagogischen Bereich war dies oft verknüpft mit gängigen Trends und Moden, eine echte Nachfragesteuerung gab und gibt es nicht. Die Nachfrage erwuchs aus den persönlichen Interessen und Neigungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, das heisst sie war Bedürfnis- und nicht Bedarfsorientiert.

Lehrberufe stellen bis heute stark individualisierte Tätigkeiten dar, die sich weder von gemeinsamen Standards noch von einer professionellen Ethik leiten lassen. Entsprechend ist die Fortbildung von Lehrkräften weitgehend davon abhängig, welche akuten Bedürfnisse die Lehrkräfte jeweils äussern. Die Folge davon ist, dass die Themenpalette der Angebote in der Fortbildung breit gestreut ist und praktisch alles anzutreffen ist, was sich irgendwie mit den Bedürfnissen oder Interessen amtierender Lehrkräfte in Verbindung bringen lässt. Die Themenangebote sind jeweils so formuliert, dass sie „praktisch“ erscheinen, ohne dass ein Nützlichkeitsnachweis erbracht werden muss. Die heutigen Kurse werden wohl auf die Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hin getestet, während Transferdaten in aller Regel nicht erhoben werden. Und was „praktisch“ klingt, ist oft anspruchsarm.

Diese Beschreibung deckt sich mit den Befunden der Forschung. Ihr Kernergebnis lässt sich so zusammenfassen: Die herkömmlichen Angebote der Fortbildung, 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 einzelnen, thematisch hochgradig fragmentierten Fortbildungskursen zugunsten von kohärenten Programmen wie etwa das deutsche Netzwerk SINUS oder das Schweizerische Projekt „Schulen lernen von Schulen“.<sup>6</sup> Vorhaben wie diese gehen vom Entwicklungsbedarf der Schulen aus und stellen sicher, dass Lehrkräfte von guten Beispielen lernen können. Oft ergeben sich die guten Ideen für die eigene Schule und so die innovative Kraft aus solchen Erfahrungen mit einer etwas anderen Art der Fortbildung. Sie vermittelt den Anreiz, bei sich nach Lösungen zu suchen und stellt daher kein Transferproblem dar.

Mit klug eingesetzter Fortbildung, will ich sagen, kann die Schule von sich aus auf Wandel reagieren und im Rahmen der staatlichen Vorgaben eigene Ziele verfolgen. Dabei muss sie sich die Fortbildung besorgen können, die sie für ihre Entwicklung braucht. Neben der Arbeit in Netzwerken oder Lernen an und mit herausragenden Beispielen zählen dazu auch die schulnahe Qualifizierung der Fachlichkeit des Unterrichts, der Umgang mit neuen Medien oder auch die Ausbildung von Mediatoren etwa für die Kommunikation mit der schulischen oder ausserschulischen Öffentlichkeit.

Das berufliche Können der Lehrerinnen und Lehrer lässt sich auf vielfältige Weise 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

---

<sup>6</sup> <http://www.projekt-sls.ch>

herkommt. Nicht der Ort der Erzeugung ist wichtig, sondern der der Verwendbarkeit. Für den Prozess des Aufbaus professioneller Kompetenz sind Rückmeldungen in unmittelbarer Nähe ausschlaggebend, was nicht nur für die Berufseingangsphase, sondern auch für die gesamte praktische Ausbildung eine zentrale Gelingensbedingung darstellt.

Sonst sollte man, wie die Schweizer sagen, die Übung besser lassen, weil sie keinen Erfolg haben kann. Fortbildung heisst Einführung in die Bewältigung neuer Aufgaben, also Stärkung und nicht Schwächung des professionellen Bewusstseins. Neue Lehrpläne etwa dürfen nicht zu bedrohlich erscheinen, müssen herausfordern und zugleich handhabbar sein, sich in ihrer Lesbarkeit als tauglich erweisen und anschlussfähig sein für den Einsatz der Lehrmittel. Werden diese Kriterien nicht erfüllt, geht die Übung wie man in der Alpenrepublik 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 Fortbildung 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 Fortbildung von ihnen ausgehen.

Die Kunst ist, wie das schulintern verträglich gehalten werden kann. 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 möglichst 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.

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. Fortbildung gibt es auch in Form von Austausch zwischen diesen Schulen.

Lehrmittel sind kein Randthema der Schulentwicklung. Denn 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. Das Kardinalproblem bei den bisherigen Lehrmitteln ist, dass es für die schwächeren Schülerinnen und Schüler keine geeigneten Lehrmittel gibt. Sie werden konzipiert für die idealen, die besten oder die durchschnittlichen Schüler, ohne bislang auf die unweigerlich gegebenen Unterschiede im Lernstand Rücksicht zu nehmen.

Im Kanton Zürich musste der für Schulentwicklung zuständige Bildungsrat im Fall eines Lehrmittels für ein Sprachfach gravierende Mängel feststellen, ohne auf ein Ersatzlehrmittel zurückgreifen zu können. In dieser Situation kam die Idee auf, von den Lehrkräften und somit den Nutzern auszugehen. Der staatliche Lehrmittelverlag wurde beauftragt, eine Webseite aufzuschalten, wo Aufgaben und Beispiele zugänglich waren und wo vor allem die Nutzer sich austauschen konnten, wie sie selbst Probleme der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung ihres Unterrichts bewältigen. Hier entstand sozusagen ein neuer Typ von Lehrmitteln, der den Vorteil hat, durch neue Erfahrungen ständig angepasst werden zu können.

Lehrmittel spielen auch in der Veränderung der Unterrichtskultur eine wichtige Rolle. Ein grosses Thema ist in diesem Zusammenhang bekanntlich das „selbstorganisierte Lernen“, mit dem in den meisten Schweizer Kantonen grössere Versuche verbunden sind, die allerdings auch die Grenzen aufzeigen, was besonders für den Fachunterricht auf den beiden Sekundarstufen gilt. Erfolge gibt es unerwarteter Stelle, nämlich in der Verbindung mit elektronischen Lernplattformen, die zunehmend vor allem in Sekundarschulen Verwendung finden.

Besonders die Schweizer Primarschulen sind inzwischen stark geprägt von didaktischen Prinzipien des selbstorganisierten Lernens sowie des altersdurchmischten Unterrichts. Hier greift ein Wandel der Unterrichtskultur, der auf die Erweiterten Lehr- und Lernformen der neunziger Jahre zurückzuführen ist und der die heutige Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer prägt. Die Praxis reagiert je nach Schulleitung und Kollegium euphorisch bis zurückhaltend. Gesicherte Daten liegen bislang nicht vor. Aber jede Methode muss danach bewertet werden, welche Probleme mit ihr gelöst werden sollen, sie ist kein Selbstzweck.

Ein gravierendes Problem in Schweizer Schulen ist die unterschiedliche Entwicklung des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler. Eine von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich in Auftrag gegebene Längsschnittstudie, die 2004 begonnen und inzwischen vier Erhebungswellen realisiert hat, zeigt deutlich,

- dass von Beginn an in zentralen Leistungsbereichen grosse Unterschiede bestehen,
- dass die Leistungsschere sich bis zur 3. Klasse nicht weiter öffnet und in einigen Bereichen sogar annähert,
- aber danach bis zur 6. Klasse, also bis zum Übertritt in die Sekundarschulen, sich wieder und man kann sagen: dramatisch öffnet  
(Nach sechs Jahren Primarschule 2011).

Der Grund sind steigende Leistungsanforderungen. Resultate der amerikanischen Leseforschung zu Beginn der neunziger Jahre haben zuerst deutlich gemacht haben, dass

offener Unterricht im Wesentlichen nur den Kindern aus bildungsnahen Schichten zugutekommt, wohingegen Kinder, die in prekären Verhältnissen aufwachsen und wenig Bildungsanregung erfahren, mit klar strukturiertem Unterricht viel besser zurechtkommen und mehr profitieren.

Man tut daher den, wie sie in der amerikanischen Literatur genannt werden, „low-income children“ keinen Gefallen, wenn sie mit offenen Lernsituationen konfrontiert werden, die sie nicht bewältigen können. Die amerikanischen Untersuchungen verweisen darauf, dass Kinder aus armen Familien in den Anfangsklassen der Regelschule leistungsmässig kaum benachteiligt werden, aber dann zurückfallen, wenn sich die fachlichen Anforderungen des Unterrichts signifikant erhöhen (Chall/Jacobs/Baldwin 1990, S. 167). Die Zürcher Untersuchung bestätigt diesen Befund und macht zugleich deutlich, dass keine Methoden für alle Kinder gleich gut ist.

Vor dem Hintergrund dieser Datenlage lässt sich nicht erwarten, dass am Ende der Schulzeit ein angenähert gleicher Leistungsstand erreicht wird. Die Schere wird grösser und nicht kleiner, was dann die Frage aufwirft, wie Versäumtes oder Nicht-Erreichtes nachgeholt werden kann. Mit dieser Möglichkeit rechnet kein Lehrplan, der auf mehr oder weniger linearen Zuwachs angelegt ist und Verluste gar nicht erst in Rechnung stellt. Aber darauf muss wirksam reagiert werden, wenn Minimalziele erreicht werden sollen, die für den Übergang am Ende der Schule unerlässlich sind.

Mitte der 8. Klasse werden in vielen Kantonen der Schweiz die Schülerinnen und Schüler getestet, welchen Lernstand sie in zentralen Fächern der Volksschule erreicht haben. Der Test heisst „Stellwerk“ und das ist auch als Metapher zu verstehen, weil die Schule die Weichen stellt, in welche Richtung die anschliessenden Karrieren gehen können.

- Sinn des Tests ist, mit den Resultaten festzulegen, wie in den verbleibenden 18 Monaten die weitere Ausbildung verlaufen soll.
- Es gibt Standortgespräche zwischen den Lehrkräften, den Eltern und den Schülern,
- die zu Leistungsvereinbarungen führen, was in der verbleibenden Schulzeit noch unbedingt erreicht werden muss.

Es macht einen Unterschied, ob die Lehrpersonen die Schüler ständig ermahnen müssen oder auf Datenbasis Ziele vereinbaren können. Dabei geht es nicht um eine besondere Nähe zum Kind oder um den Verzicht auf Rollendistanz, sondern einfach darum, wie pragmatisch der Weg ins Leben hinein verbessert werden kann.

Die Lehrkräfte verfügen über hinreichend Kenntnis des Lehrstellenmarktes und wissen, was auch leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern abverlangt wird. Die Vorbereitung auf diese Anforderungen darf nicht der Berufsschule überlassen werden, die andere Aufgaben hat und nicht fehlende Kompetenzen nachbessern kann. Die Verwendung des Tests setzte gezielt Massnahmen zur Fortbildung voraus, die wahrgenommen wurden, weil sich der Nutzen des Tests herumgesprochen hatte und die Schule sich zuvor für den Einsatz entschieden hatte.

In einer im Dezember 2009 vorgelegten Evaluation der Nutzung des Tests im Kanton St. Gallen wurden Ergebnisse vorgestellt, die auf eine deutliche Qualitätsverbesserung hinweisen. Mitglieder der Schulleitung und Lehrpersonen geben an: „Am häufigsten wird

Stellwerk eingesetzt zur Messung des Leistungsstandes in den Fachbereichen, zur standardisierten Beurteilung von aussen, als Leistungsvergleich innerhalb des Kantons und der Klasse und als ... Basis für Elterngespräche (vor allem Stellwerk 8 bei den Lehrpersonen)“ (Goetze/Denzler/Wissler 2009, S. 7).

Im Blick auf die Schülerinnen und Schüler wird festgehalten: „Auch hier ergibt sich ein klares Bild: Die Lernenden sehen Stellwerk in erster Linie als Möglichkeit, die eigenen Kenntnisse in den wichtigsten Fächern zu prüfen und zu sehen, in welchen Fächern sie sich verbessern können“ (ebd., S. 8). Das kann in den letzten 18 Monaten der Pflichtschulzeit gezielt vorangetrieben werden und bietet die Chance, den Übergang ins Berufsleben erfolgreich zu gestalten.

Befragt wurden auch die Lehrbetriebe, wie sie Stellwerk einsetzen und mit welchen anderen Instrumenten Stellwerk genutzt wird: „Knapp 70% der Lehrbetriebe (gaben an), Stellwerk zu nutzen. Gut 30% nutzen Stellwerk laut Online-Befragung nicht. Von diesen Lehrbetrieben, die Stellwerk nicht nutzen, kennen 40% Stellwerk nicht. Die Lehrbetriebe, die Stellwerk nutzen, gaben wiederum an, Stellwerk im Rahmen der Selektion und zur Beurteilung der Berufseignung einzusetzen, wobei Stellwerk nicht das einzige Selektionsinstrument sei (die Schnupperlehre sei nach wie vor wichtig, ebenso die Zeugnisse usw.)“ (ebd., S. 9).

Das Beispiel zeigt, dass Schulentwicklungen und darin eingebunden Fortbildungen einen pragmatischen Nutzen haben und im Ergebnis überzeugen müssen. Unterricht bleibt das Kerngeschäft, aber das gilt nur einer 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 projektförmigem 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. Aber warum lassen sich Schweizer Gymnasien auf einen riskanten 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, Sceptiker, 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 werden als guten Ideen und Massnahmen gemessen. Ich schliesse aber 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 nochmals, welche zentrale Rolle sowohl die Schulleitung und die zielbezogene Fortbildung in dem langjährigen Prozess gespielt haben.

- Zentral sind gute Ideen und überzeugende Problemlösungen, die im Laufe der Entwicklung stabil werden.
- Die Schulleitung sorgt für Akzeptanz und schafft ein homogenes Kollegium,
- sie kommuniziert die Ziele und stimmt die Fortbildungen ab,
- moderiert den Prozess,
- und sorgt für ausreichende Kommunikation mit der lokalen Öffentlichkeit.

Der Ort meines 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 besuchen 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 Sonderschülern, die am unteren Ende 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 fünffach:
- harte Arbeit in einem guten Team,
- gut durchdachte Konzepte, die kontinuierlich weiter entwickelt worden sind,
- darauf bezogen gezielte Fortbildung,
- 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. Wenn die Schule „fit fürs Leben“ machen will, dann kann das 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 Fortbildung 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.

Schulentwicklungen kann man vernetzen und beeinflussen, aber nicht kommandieren, und - sie wachsen auf nicht vorhersehbare Weise. Nur dann sind sie nachhaltig, weil sich mit ihnen Ideen und Lösungen verbinden, die *vor Ort* überzeugt und genau dort auch Bewegung ausgelöst haben. „Nachhaltig“ heisst nicht, eine bestimmte Lösung auf Dauer gestellt zu haben, sondern mit der Lösung den weiteren Prozess zu beeinflussen. Entgegen Konfuzius: Der Weg ist nicht das Ziel, sondern das je erreichte Ziel muss zum nächsten Weg passen.

### *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.
- Bernfeld, S.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften Band 1. Hrsg. v. L.v.Werder/R. Wolff. Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Ullstein Verlag 1974.
- Bosche, A./Geiss, M.: Das Sprachlabor - Steuerung und Sabotage eines Unterrichtsmittels im Kanton Zürich, 1963-1976. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 16 (2011), 119-139.
- Bueb, B.: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. 7. Auflage. Berlin: List-Verlag 2006.
- Goetze, W./Denzler, N./Wissler, P.: Evaluation Stellwerk. Thalwil: Büro für Bildungsfragen 2009.
- Chall, J.S./Jacobs, V.A./Baldwin, L.E.: The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind, Cambridge/Mass., London: Harvard University Press 1991.
- Hattie, J.: Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge 2009.
- Hüther, G./Hauser, U.: Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir daraus machen. München: Albrecht Knaus Verlag 2012.
- 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.
- Nach sechs Jahren Primarschule. Lernstand der Schulanfängerinnen und Schulanfänger von 2003 vor ihrem Übertritt in die Sekundarstufe I. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2011.
- 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.: Schulreform und Schulkritik. 2. vollst. überarb. Aufl. Würzburg: Ergon Verlag 2000. (= Schule und Gesellschaft, hrsg. v. W. Böhm u.a., Band 1)
- 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.
- Pleux, D. : De l'enfant roi à l'enfant tyran. Paris: Odile Jacob 2002.
- Precht, R. D.: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann Verlag 2013.
- Reichwein, K.: Führung und Personalmanagement in Schulen. Eine empirische Studie zum Working Knowledge von Schulleitungen. Zürich: Rüegger 2007.
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p.-Verlag 2006.
- Spitzer, M.: Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer Verlag 2012.
- Stemmer Obrist, G.: Schule führen: Wie Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgreich sein und woran 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.
- Winterhoff, M.: Warum unsere Kinder Tyrannen werden oder: Die Abschaffung der Kindheit. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2008.
- Winterhoff, M.: SOS Kinderseele. Was die emotionale und soziale Entwicklung unserer Kinder gefährdet und was wir dagegen tun können. In Zusammenarbeit mit C. Tergast. München: C.Bertelsmann Verlag 2013.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.

