

Jürgen Oelkers

*Rhetorik und Praxis:  
Ein Plädoyer für Realismus in der Schulleitung<sup>\*)</sup>*

*1. Sprache und Praxis*

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.<sup>1</sup>

---

<sup>\*)</sup> Vortrag im CAS Schulführung am 29. Oktober 2015 in der PH Zürich.

<sup>1</sup> „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).

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 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).

## 2. Rhetorik im heutigen Schuldiskurs

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.

Schweizer Lehrpersonen sehen die Probleme ihres Berufsfeldes nicht im Unterrichts, sondern in Belastungen, die hoch sind und ohne Gegenwert bleiben. Nach mehr als zehn Jahren Erfahrung mit Schulentwicklung sind deutliche Belastungsfolgen erkennbar, die klar benannt werden müssen. Die ausschlaggebenden Faktoren zeigen sich in verschiedenen Schweizer Belastungsstudien (Albisser et.al. 2006; Nido et.al. 2008; Windlin et. al. 2011, Kunz Heim/Sandmeier/Krause 2014) deutlich. 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,
- schwierige Schüler und Konflikte mit den Eltern sowie die geringe Unterstützung bei der täglichen Arbeit,
- die verschiedenen Formen der Rechenschaftslegung, also interne und externe Evaluationen,
- Präsentismus (Anwesenheit trotz Burnout)
- 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 Zeit fehlt bei der Bearbeitung echter Probleme und sie fehlt dann auch bei Entwicklungsaufgaben und Zukunftsinvestitionen. Unnütze Anforderungen werden dann

unterlaufen und überflüssige Belastungen so gut es geht vermieden, weil klar ist, dass sie zu Lasten des Unterrichts gehen und kein Schüler bessere Leistungen zeigt.

Bei der Umsetzung von Reformen oder dort, wo die Rhetorik greifen soll, entsteht immer ein Problem, denn die Sprache passt nicht zur Praxis, also zu dem, wie Schule und Unterricht von den Akteuren erlebt wird. Die Rhetorik wandelt sich mit der Expertensprache und der Wandel macht sich bemerkbar, wenn die Sprache Einfluss gewinnt. Das lässt sich an zwei Konzepten zeigen, die vor zehn Jahren noch höchstens Insidern geläufig waren, nämlich „Implementation“ und „Kompetenz“. In der Rhetorik ist die Wortwahl nie zufällig und sie hat stets Folgen.

Der Begriff „Implementation“ hat Karriere gemacht, seitdem man einen Algorithmus in ein Computerprogramm umsetzen kann. Der Begriff wird auch bezogen auf gesellschaftliche Organisationen verwendet und soll Prozesse bezeichnen, mit denen gezielt Wandel bewirkt wird. Dabei spielen technische Erwartungen eine Rolle, „Implementation“ erweckt den Anschein als gebe es zwischen Computern und sozialen Systemen keinen Unterschied oder anders gesagt, als könnte man an den Schulen herumschrauben und damit Erfolg haben. Sie entnehmen meiner Formulierung, dass ich dieser Meinung nicht bin. 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 unsicherem 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. Das gilt mindestens für die Sprache der Schule. Aber was gewonnen, wenn man jede Zielerwartung „Kompetenz“ nennt? 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>2</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>3</sup>

---

<sup>2</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.

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),<sup>4</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* und *mit* ihrem Unterricht.

Das berufliche Können entsteht nicht nur in der Ausbildung. Das zeigt eine gerade veröffentlichte Studie über die Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich zwei Jahre nach Abschluss des Studiums:

- 55% der Befragten geben an, ausserhalb der regulären Praktika und unabhängig von der Berufseinführung bereits eigene Praxiserfahrungen in der Volksschule erworben zu haben.
- Während der Berufseingangsphase ist für 41% der berufliche Alltag der wichtigste Lernbereich, also die Unterstützung durch Kollegium und Schulleitung.
- Die verschiedenen Praktika während der Ausbildung werden durchgehend als positiv eingestuft.
- Markante Kompetenzzuwächse werden „on the job“ erzielt (Nido/Trachsler 2015, S. 4).

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 neben dem informellen Lernen vor allem mit einer gezielten Fort- und Weiterbildung zu tun hat.

Hier liegt eine Aufgabe der Schulleitung, die wahrzunehmen nicht nur mit positiven Reaktionen rechnen kann. Das zeigt ein Blick in die Forschung, deren Aufgabe es ist, die Rhetorik der grossen Versprechungen mit Aussagen und Zahlen zu konfrontieren. Idealisierungen sind im pädagogischen Feld unvermeidlich, aber sie brauchen einen Realitätstest, den nur die Praxis liefern kann, in diesem Fall die Praxis der Schulleitung. Ich werde das an drei Schweizer Studien zu zeigen versuchen, die auch Schlüsse auf künftige Aufgaben erlauben.

### 3. Schulleitungen im Spiegel der Forschung

---

<sup>3</sup> Sperrung im Zitat entfällt.

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

Im Blick auf die Etablierung und das Verhalten von Schulleitungen liegen aus der Schweiz verschiedene neuere Studien vor, die ein ebenso differenziertes wie nüchternes Bild ergeben. Eine Studie aus Graubünden war auf die Standortbestimmung, die Effekte und die Handlungsorientierung geleiteter Schulen ausgerichtet. Die Studie hebt hervor, dass „allein durch den flächendeckenden Einsatz von Schulleitungen noch keine bessere Schulqualität erreicht“ wird (Kerle 2005, S. 351). Notwendig sind einheitliche Rahmenbedingungen und klare Strukturen, die Ambivalenzen vermeiden und zu präzisen Definitionen der Aufgaben und Kompetenzen aller Beteiligten führen (ebd.).

Das deckt sich mit den Ergebnissen verschiedener anderer Studien. Die deutliche Aufteilung und unmissverständliche Abstimmung der Kompetenzen ist eine zentrale Voraussetzung für die Etablierung erfolgreicher Schulleitungen. Überbelastete Schulleitungen sind ebenso wenig ein Erfolgsfaktor wie unklare Kompetenzregelungen oder ständige Rollenkonflikte (ebd.). Qualitätssicherung lässt sich nur erreichen, wenn das Feld der Verantwortung klar abgesteckt ist und kollegiale Diffusion vermieden wird. Erfolgreich ist nicht der, der am nettesten ist.

Solange sich die Kolleginnen und Kollegen unterstützt und angenommen fühlen, gibt es keinen Konflikt, während eine Beurteilung durch die Leitung häufig als heikel und gelegentlich auch als bedrohlich wahrgenommen wird. Oft sind diese Konflikte aber nicht wirklich grundsätzlicher Natur, sondern entstehen durch Kommunikationsverhalten in einem sensiblen Bereich. Leitung kann als unverbindliche Moderation oder als übertriebene Führung empfunden werden, aber auch als genau angemessene Moderation oder tatkräftige Führung, die zum richtigen Zeitpunkt zu entscheiden wusste. Schulleitungen müssen moderieren können, aber auch führen, in dem Sinne, dass sie ihr Personal entwickeln, mit Kompetenz Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen.

Eine weitere Studie thematisiert die Differenz zwischen der Rhetorik und der Praxis von Schulleitungen. Das konkrete Wissen von Schulleitungen wird in der bisherigen Forschung kaum thematisiert. Hier setzt eine weitere Forschungsarbeit der Universität Zürich an, sie untersucht „das Know-How von Schulleitungen bezüglich Lösungen der Praxis“ (Reichwein 2007, S. 5).

Die besondere Rolle der Schulleitung wird als „gate keeper“ (ebd., S. 9) für die Schulentwicklung bezeichnet. Der Begriff „Entwicklung“ wird nicht von fernen Zielen her betrachtet, sondern von fortlaufenden Problemlösungen. Die *Modelle* von Schulleitung, die in den entsprechenden Weiterbildungen dominieren, müssen auf das gegebene Handlungsfeld hin angepasst werden, wobei mit den Modellannahmen oft Idealisierungen verbunden sind, die im Feld kaum sehr funktional sind.

Einige Resultate der Studie sehen so aus:

- Die Tätigkeitsbereiche der befragten Schulleitungen sind aufgrund der verschiedenen Leitungsstrukturen und Leitungspensen unterschiedlich, die Problemwahrnehmung ist jedoch vergleichbar.
- Übereinstimmend berichten auch Schulleitungen mit kleinen und mittleren Pensen von einem zu grossen Organisationsaufwand und ungenügendem Sekretariat.
- Alle Schulleitungen, auch die mit hohen Pensen, berichten von Problemen mit der Personalführung, die zugleich als Kernstück der Leitung angenommen wird.

- Heikel sind Unterrichtsbesuche bei den Lehrkräften oder auch leitungsinitierte Projekte, die oft nur als zusätzliche Belastung wahrgenommen werden.
- Als belastend gilt auch hier die Doppelfunktion Klassenlehrperson und Schulleitung (ebd., S. 74ff.).

Positiv sagen die Daten: Im Blick auf die Schulleitung wird eine deutliche Kongruenz der Aufgaben, der tatsächlichen Fähigkeiten sowie der Verantwortung angestrebt (ebd., S. 91). Die Rollenklärung verlangt die Transparenz der Führung (ebd., S. 100). Die Führung selbst muss klar positioniert sein (ebd., S. 108) und die Führung muss von einheitlichen Grundsätzen ausgehen, also darf nicht gegensätzliche Prinzipien vertreten oder wankelmütig erscheinen (ebd., S. 111). Opportunismus wird eben so wenig belohnt wie Intransparenz, beides beliebte Strategien der Konfliktvermeidung, die sich im Falle von Schulleitungen aber offenbar nicht auszahlen.

- Die Personalführung verlangt das Vertrauen des Kollegiums, aber braucht auch wirksame Instrumente und klare Zielsetzungen seitens der Schulleitung (ebd., S. 118ff.).
- Das Qualitätsmanagement stösst teilweise auf offenen Widerstand im Kollegium und stellt vor allem wegen der Belastungsfolgen vieler schulischer Projekte ein besonders delikates Führungsproblem dar (ebd., S. 126).
- Neben den Projekten und dem Unterricht kann nicht auch noch Qualitätssicherung betrieben werden, die bildungspolitisch unverzichtbar erscheint.

Schule ist nicht gleich Schule und so ist auch Schulleitung nicht gleich Schulleitung. Das lässt sich allein an der unterschiedlichen Grösse klar machen. In einer weiteren Zürcher Dissertation, in der Schulleitungen aus dem Kanton Aargau befragt wurden, reicht die Spannweite von 70 Kindern in einer Dorfschule bis etwa 1.800 Schülerinnen und Schüler in einem Schulzentrum. Die Aufgaben der Schulleitung unterscheiden sich schon aus diesem Grunde beträchtlich (Stemmer Obrist 2014, S. 190). Auch die Organisation der Leitung kennt unterschiedliche Modelle, die von Gesamtleitungen mit unterstellten Stufenleitenden bis zu „Primus-inter-pares-Modellen“ reichen (ebd., S. 191).

Auf der anderen Seite gibt es so etwas wie eine Normalbiografie von Lehrpersonen, die Schulleitungen übernehmen (ebd., S. 199). Sie weisen überwiegend langjährige Unterrichtserfahrungen auf, sind im Schnitt zwischen 45 und 55 Jahre alt und immer noch mehrheitlich männlich (ebd., S. 196). Jüngere Leitungspersonen sind selten und wenn, dann weiblich. Die Berufsbiografien der Männer weisen ein hohes Mass an Kontinuität auf, der berufliche Werdegang der Frauen kennt Unterbrüche und Berufswechsel und ist daher variantenreicher als der der befragten Männer (ebd., S. 201).

Bei der Wahl von Schulleitungen spielt das Geschlecht entgegen der offiziellen Verlautbarungen sehr wohl eine Rolle. Einzelne der befragten Schulleitenden berichten sogar, dass männliche Lehrkräfte Frauen als Führungspersonen ablehnen. Auf der anderen Seite entscheiden sich die Wahlgremien auch ganz bewusst für Frauen. Und schliesslich: Frauen als Führungspersonen sind insbesondere bei Frauen wenig willkommen. Die Wahlen selber setzen erhöhte mikropolitische Aktivitäten in Gang und gleichen oft einem strategischen Spiel, bei dem die Chancen und Hindernisse genau abgeschätzt werden (ebd., S. 203-206). Naiv wird niemand Schulleiterin oder Schulleiter.

Die Schulleitenden sind auch nach ihren Motivationslagen befragt worden. Wenn man fragt, warum tun sie sich das an, dann gibt es eine Reihe von ganz unterschiedlichen Antworten:

- Schulleitende wollen positive Veränderungen bewirken in Schule und Unterricht, mit Erwachsenen arbeiten und „etwas Neues ausprobieren“.
- Sie wollen Führungsverantwortung übernehmen und sehen bei sich einen gewachsenen Führungsanspruch.
- Sie haben Unbehagen entwickelt bei der Vorstellung, die Tätigkeit als Lehrer bis ans Berufsende auszuüben.
- Karrierestreben ist vordergründig nicht der Beweggrund für die Schulleitungstätigkeit.
- Zur Aussagen zur Karriere werden relativiert und heruntergespielt, es gehe nicht primär darum.
- Das Gleich gelte für die Machtfrage (ebd., S. 211-215).

In den Interviews mit den Schulleiterinnen und Schulleiterin werden so gut wie nie extrinsische Anreize genannt wie Zuwachs an Sozialprestige, erhöhter Lohn, besondere Privilegien sowie der Aufstieg in einer Karriere. Das muss nicht heißen, dass solche Anreize keine Rolle spielen, sie tauchen nur in der Interviewsituation nicht auf (ebd., S. 216).

Die Übernahme der Führungsrolle ist mit dem Erleben starker Veränderungen verbunden. Einerseits wandelt sich das Verhältnis zum Kollegium, aber andererseits verhalten sich die Kolleginnen und Kollegen auch anders. Berichtet wird von Anpassungsverhalten bis hin zu Formen des Widerstands (ebd., S. 220/221). Verschiedene männliche Schulleitende schildern, dass sie inadäquaten Erwartungen der Lehrpersonen ausgesetzt waren, bei den Schulleiterinnen ist davon keine Rede. Es gibt aber auch völlig problemlose Übernahmen der „Führungsrolle“. Auf der anderen Seite dauert es manchmal lange, bis die Rolle persönlich angenommen und entwickelt worden ist, gelegentlich fühlen sich Schulleitende auch von der informellen Kommunikation im Kollegium ausgeschlossen (ebd., S. 221/222).

Je belastender die Schulleitung erlebt wird, desto weniger Zeit bleibt für die Vorbereitung des eigenen Unterrichts und desto mehr entstehen im Blick darauf „ungute Gefühle“, gerade im Kerngeschäft nicht genug zu leisten oder den didaktischen Anschluss zu verlieren. Befürchtet wird auch, als Leiter oder Leiter nicht länger die „Bodenhaftung“ zur Schulrealität zu haben oder als „Bürokrat“ zu enden. Der eigene Unterricht oder das „Schule-Geben“ wird dazu als probates Gegenmittel erachtet (ebd., S. 225/226).

Die von den Schulleitenden wahrgenommenen Rollenveränderungen werden so zusammengefasst:

- Die Schulleitenden beobachten in ihrer Gegenwart bei den Lehrpersonen Veränderungen sowohl in der Kommunikation als auch bezüglich der Körperhaltung.
- Lehrpersonen versuchen, sich gegenüber der neuen Schulleitungsperson gut darzustellen und zu positionieren.
- Lehrpersonen stellen an die neue Führungsperson rolleninadäquate Erwartungen, welche die Schulleitenden zurückweisen.
- Lehrpersonen hegen gegenüber Führungspersonen und Führung als solche „verquere“ und „veraltete“ Einstellungen.

- Die Haltung der Lehrpersonen, „alle Verantwortung für Schule und Unterricht“ der Schulleitung zu überantworten, wird von diesen zurückgewiesen (ebd., S. 229/230).

Männliche wie weibliche Schulleitungen entwickeln auch eine Führungsphilosophie, die die „gut geleitete Schule“ von pädagogischen Werthaltungen her versteht, die alle Akteursgruppen teilen sollen. Im Zentrum dieser Schule stehen die Schülerinnen und Schüler, die Lehrpersonen tragen die gut geleitete Schule als Gesamtes mit, sie geben innovativen Unterricht und leisten professionelle Arbeit. Verschiedentlich wird in den Interviews gesagt: „Jedes Kind hat Anspruch auf einen guten Unterricht“ (ebd., S. 234). Wichtig ist eine gute Arbeitsatmosphäre und ausdrücklich die Unterstützung der Lehrpersonen durch die Schulleitung (ebd., S. 235).

Dieser zentrale Aspekt wird wie folgt erläutert: „Die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen ist in einer ‚gut geleiteten‘ Schule hoch und es besteht eine unterstützende Atmosphäre, in der auch persönliche Dinge besprochen werden dürfen. Zudem gibt es Raum für Selbstreflexion und Rückmeldungen zur eigenen Arbeit“. „Insgesamt sind die Lehrpersonen in einer *gut geleiteten* Schule im administrativ-organisatorischen Bereich entlastet und von übergreifenden Planungsaufgaben befreit und haben den notwendigen ‚Freiraum für das Kerngeschäft‘“ (ebd.). Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler fühlen sich in der guten Schule wohl und „alle können ihr Potenzial entfalten und nutzen“ (ebd.).

Jede Schulleiterin und jeder Schulleiter entwickelt ein persönliches „Führungscredo“, das die allgemeinen Grundsätze der Führungsphilosophie mit der persönlichen Erfahrung verbindet. Die befragten Schulleitenden geben an, dass sie einem positiven Menschenbild folgen und „gelebte Wertschätzung“ sei ihre Grundhaltung gegenüber Menschen „und insbesondere gegenüber Kindern“ (ebd., S. 236), Dieses Credo wird näher in folgende Aspekte spezifiziert:

- Visionen entwickeln und Ziele setzen und dabei das Ganze im Blick behalten.
- Transparenz und Kommunikation der eingeschlagenen Entwicklungsrichtung.
- Vertrauen schenken und Vertrauen bei den Lehrpersonen aufbauen.
- Freiräume und Gestaltungsfreiheit in der pädagogischen Arbeit für Lehrpersonen samt Delegation.
- Präsenz im Schulhaus und Nähe zum Kollegium
- Partizipation und Einbezug der Lehrpersonen in die Schulentwicklung
- Partizipation der Lehrpersonen in Entscheidungsprozessen und Durchsetzung von Führungsentscheidungen (ebd., S. 237-240).

Der Schulleiter bzw. die Schulleiterin wäre dann dem Selbstverständnis nach das „Bindeglied zwischen den schulischen Systemebenen“ und sie wären auch tätig als „Ansprechpartner für Eltern und Öffentlichkeit“ (ebd., S. 241).

Fragt man die Schulleitungen nach dem von ihnen präferierten Führungsstil, dann wird auf ein „kooperativ-partizipatives“ Führungsverhalten verwiesen (ebd., S. 246). Die Schulleitenden verfügen über hinreichende Erfahrungen, dass autokratisch gefällte Führungsentscheide in der sozialen Organisation Schule kaum sehr wirksam sind; ohne die ernsthafte Mitwirkung der Lehrpersonen sind inhaltliche und strukturelle Entwicklungen entweder ohnehin ausgeschlossen oder stark erschwert (ebd., S. 281).

Fragt man nach Handlungsfeldern und Führungsthemen im konkret gelebten Alltag einer Schulleitung, dann geben die Befragten folgende Themen an:

- Initiieren und Umsetzen von Schulentwicklungsschritten
- Zeitgefässe für Schulentwicklung
- Entscheidungsfindung in der Führungstätigkeit
- Erfahrungsberichte mit Bezugsgruppen der Schulleitungspersonen
- Strategische und operative Führung in der konkreten Zusammenarbeit (ebd., S. 255-259).

Im Erleben der Schulleitenden gibt es auch mehr oder weniger starke Belastungsfaktoren. Genannt werden von den meisten der Befragten der Arbeitsumfang und die fehlende Zeit. Man muss ständig mehr tun als möglich ist (ebd., S. 260). Als Zweites werden genannt Konflikte und Widerstände im Kollegium, die sich vor allem in den Konferenzen artikulieren und sich gelegentlich als nicht rational lösbar herausgestellt haben. Eine weitere grosse Belastung sind Personalentscheide.

Wenn Lehrpersonen den Qualitätsstandards nicht genügen und gezielte Unterstützung keine positive Entwicklung bewirkt, „ist die Personaltrennung anzustreben“ (ebd., S. 261). Ein solcher Fall kommt nicht oft vor, aber wenn er eintritt, hat das enorme Belastungsfolgen. Das Gleiche gilt für den Umgang mit problematischen Schülerinnen und Schülern, die zu „Disziplinarfällen“ werden und so besondere Massnahmen verlangen (ebd., S.262). Schliesslich sind auch Erwartungen ein Belastungsfaktor, nicht zuletzt die Erwartung an sich selbst als Schulleiterin oder Schulleiter (ebd.).

Die Schulleitenden sind in aller Regel für die neue Funktion ausgebildet und sie haben auch von „Leadership“ gehört. Schulleitung ist *im Idealfall* pädagogische Leadership (ebd., S. 279).<sup>5</sup> Worauf sie aber *tatsächlich* reagieren, ist das eigene Erfahrungsfeld und nicht zuletzt Diskrepanz zwischen den Idealvorstellungen und den tatsächlichen Bedingungen des Alltags (ebd., S. 280/281).

Schulleitungen haben nicht nur Umgang mit dem Kollegium, den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern vor Augen, sondern auch mit den lokalen Behörden. Im Blick darauf gilt als Gelingensfaktor eine „gemeinsam erarbeitete Führungsphilosophie“. Ohne klare Regelung der Kompetenzen, der Aufgaben- und Verantwortlichkeitsbereiche zwischen strategischer und operativer Führung ist diese Philosophie nicht umsetzbar. Die Schulpflege darf weder wankelmütig sein und sich im Einzelfall gegen die Schule stellen noch sich in die operativen Geschäfte der Schulleitung einmischen, wenn ein verträgliches Verhältnis entwickelt werden soll (ebd., S. 297-299).

Die Faktoren für Gelingen bzw. Scheitern werden so aufgelistet:

- Unklare Regelungen führen zu einem Führungsvakuum, das die Lehrpersonen zur Interessensdurchsetzung nutzen.
- Personalführungsverantwortung bei der strategischen Führung untergräbt die Führungsposition der Schulleitenden.

---

<sup>5</sup> Das geht auf Dubs zurück, der die „pädagogische Kraft“ der Leadership herausstellt (Stemmer Obrist 2014, S. 277).

- Mangelnde fachliche Qualifikationen in der Schulpflege und fehlende Kontinuität im Laiengremium.
- Bei einem Bruch zwischen strategischer und operativer Führung steht die Schulleitung auf verlorenem Posten.
- Zusammenarbeit und Loyalitäten im Schulleitungsteam.
- Akzeptanz von Führung und Haltungen der Lehrpersonen zum neuen Berufsauftrag.
- Aber auch Ressourcen für ein gut funktionierendes Sekretariat können den Match entscheiden.  
(ebd., S. 299-304)

Die Schulleitungen sind zentrale Akteure in jedem Reformprozess. 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.

#### *4. Schulleitung und der Wandel des Unterrichts*

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. Eine kleinformatische, 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 im Feld entwickelte, elaborierte Aufgabenkulturen, die in ihrer Qualität die meisten Lehrmittel weit übertreffen. Die Lehrkräfte müssen lernen, diesen Vorteil zu nutzen und mit gut entwickelten Aufgabenkulturen ihr Handlungsrepertoire zu erweitern. Ohne neue Lehrmittel und gezielte Formen der Weiterbildung wird diese Umstellung auf 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“ 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. Ein neuer 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 Verschweizerung.

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. Ein Beispiel ist die Akademie des Deutschen Schulpreises der Bosch-Stiftung, in der Preisträgerschulen drei Jahre lang in Austausch mit anderen Schulen treten. Der Schweizer Schulpreis geht in eine ähnliche Richtung. Die Bewerbung in einem solchen Wettbewerb ist stark von den Schulleitungen abhängig, die ihre Schule motivieren, vorbereiten und evaluieren müssen, in einem Feld, das Vergleiche oft gar nicht will.

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 Ziele, 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, den Ausdruck positiv verwendet, 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 vermehrt 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 inzwischen nicht wenige 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. 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 und als Leitplanken für die Entwicklungen fungieren wenige, grundlegende Konzepte.

Der Prozess führte aber je länger je mehr zu Konflikten, weil es der Schulleitung nicht gelang, die Skeptiker im Kollegium zu überzeugen. Erst mit dem Wechsel der Leitung gelang eine verträgliche Neuausrichtung, ohne die grundlegenden Konzepte des Versuchs zu tangieren. Letztlich musste den Unterschieden in der Fachstrukturen des Gymnasiums Rechnung getragen werden.

Auch ein Gymnasium in der Nordwestschweiz hat eine Zeitorganisation entwickelt, die sich 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 nicht abgestimmt sind, sondern erfolgt immer am Ende einer 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 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.

An Beispielen wie diesen erkennt man, dass Schulleitung und Unterrichtsentwicklung nicht als konträre Forderungen verstanden werden müssen. Es sind durchaus kommunizierende Röhren. Leitung und Kollegium haben das gleiche Interesse, nämlich die Entwicklung der Schule zum Wohle der Kinder und Jugendlichen. „Qualitätssicherung“ ist kein Selbstzweck, sie hat dienenden Charakter und muss sich als nützlich erweisen. Geleitete Schulen haben dann Vorteile, wenn sie die Instrumente der Qualitätssicherung so einsetzen, dass die Unterrichtskultur verbessert wird und das Kollegium den Vorteil sieht. Eben: *visible learning*, wie John Hattie sagen würde.

*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.
- Kunz Heim, D./Sandmeier, A./Krause, A.: Negative Beanspruchungsfolgen bei Schweizer Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerbildung Band 32, Heft 2 (2014), S. 280-295.
- 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.
- Nido, M./Trachser, E.: Der anspruchsvolle Weg zum Lehrenden- und Lehrerberuf. Zweite Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich. Winterthur: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung 2015.
- 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 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.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.