

Jürgen Oelkers

Auch Lehrer müssen lernen: Schulleitung und Schulentwicklung^{)}*

1. „Lehrer lernen“: Variationen zum Thema

Mein Titel „auch Lehrer müssen lernen“ klingt wie eine Drohung - nicht für die Lehrer, sondern für die Schüler, sofern Lernen mit zunehmender Unberechenbarkeit zu tun haben sollte. Man stelle sich den Effekt einer Fortbildung vor, wenn ein didaktisch rundernerneuerter Lehrer zum ersten Mal wieder das Klassenzimmer betritt und die Schüler nicht wissen, was sie mit ihm anfangen sollen. Andererseits: im Zeitalter des „selbstorganisierten Lernens“ würde das vermutlich gar nicht auffallen.

Etwas anderes ist evident: Dass Lehrer „noch lernen müssen“, lohnt keinen Vortrag, denn was sollten die Lehrer sonst tun? Leben heisst lernen und das gilt auch für die Lehrer. Frei nach Descartes: Sie leben, also lernen sie. Aber warum bin ich dann hier? Nach der schnellen Auflösung des Themas durch den Referenten könnte ich auch gleich wieder gehen. Ich wäre zwar vertragsbrüchig, aber das ist immer noch besser, als sein Publikum zu langweilen.

- Zu meiner Entlastung könnte man an einen Altbundeskanzler denken,
- der die Lehrer als „faule Säcke“ titulierte und das wäre ein anderer Ausdruck für Lernverweigerung;
- aber erstens stand das in einer Schülerzeitung¹
- und zweitens war besagter Bundeskanzler da Ministerpräsident, also hatte seine Lernkurve noch vor sich.

Doch die Äusserung war in der Welt und ist bis heute zitationsfähig, für schwache schulische Nerven gilt sie geradezu als Paradestück für die Gattung „Lehrerschelte“ (Keller 2013, S. 36), auf der anderen Seite: wer sie glaubt, ist selber schuld. Doch fake news sind schwierig zu handhaben, sie stimmen nicht und doch glaubt man ihnen. Man kann damit sogar amerikanischer Präsident werden.

In meinem Publikum dürfte niemand sein, der Faulheit für die Grundeigenschaft der Lehrer hält, andererseits sterben die „Lehrerhasser“ nicht aus, sie bewegen die Medien und scheinen besonders dann glaubwürdig sein, wenn sie selbst dem Berufsstand entstammen oder die Leiden der Eltern verkörpern (Kühn 2005). Aber dann hätte ich doch ein Thema: Heisst Lernen im Beruf mehr als Distanzierung vom Beruf? Und was haben Schulleitungen damit zu tun?

^{*)} Vortrag auf dem Schulleiterkongress am 25. März 2017 in Düsseldorf.

¹ Schülerzeitung „Die Wühlmaus“ St. Viti-Gymnasium Zeven (1995). Ministerpräsident Schröder hat gegenüber der GEW zu verstehen gegeben, dass das Zitat nicht autorisiert gewesen sei.
<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-9198905.html>

Lehrer in Deutschland werden ausgebildet und angestellt, damit sie ein Berufsleben lang unterrichten und dies möglichst im Beamtenmodus. Ob sie das aushalten, spielt keine Rolle. Ihre Lernkurve zeigt den grössten Zuwachs an professionellem Know How in den ersten drei bis fünf Berufsjahren. Danach ist dieses Know How schwer beweglich und wenn nichts geschieht, bleibt es auch dabei.

Die „lernende Organisation“ wäre dann nur Rhetorik, gut für das Leitbild, aber wirkungslos in der Praxis. Wir befinden uns in einem Berufsfeld ohne Verpflichtung zur regelmässigen Fortbildung, die Lehramtsprüfungen bescheinigen die Kompetenz, mit Bestnoten im Referendariat erhält man feste Stellen, wieso sollten da Lehrer „lernen müssen“?

In der Literatur herrscht Einigkeit, dass die Qualität einer Schule von der Qualität der Lehrer abhängt, der gute Lehrer macht die guten Schüler und so auch die gute Schule, konnte man bereits vor mehr als zweihundert Jahren lesen,² aber ist der *gute* auch der *lernende* Lehrer? Und wenn ja, wie genau lernen Lehrer? Aus eigenem Antrieb oder durch eine kluge Schulleitung?

Landschulen hatten schon immer Probleme, geeignete Lehrer zu finden. 1787 konnte man in einem Text zur *Verbesserung der Landschulen durch gute Lehrer* lesen, dass auch die beste Methode wertlos sei, wenn die Schulleitung sie lediglich verordnen würde.

„Hat der Lehrer keinen Trieb und guten Willen, sie auszuüben, so befolgt er die Anordnungen seiner Vorgesetzten nur so lange, als es bemerkt wird, oder Aufsicht vorhanden ist ... Seine verjährten Vorurteile sind ihm lieber, als neue Verbesserungen“ (Völker 1787, S.12).³

Faule Säcke, anders gesagt, und Gerhard Schröder wäre damit historisch kontextualisiert - Doch träfe das Zitat zu, zumal über die Jahrhunderte, dann wäre das für die Schulleitung ein deprimierender Befund. Und warum sollte es nicht zutreffen?

Man kann von Zitaten nicht auf Wirklichkeiten schiessen, historische Analogien sagen nur etwas über Sprache aus und die Kernfrage ist, was Lernen und so Wandel veranlassen soll oder muss. Meine kleine Collage von dem frommen Carl Adolph Völker bis zu dem nicht ganz so frommen Gerhard Schröder unterstellt, dass sich das Berufsfeld gleich geblieben ist und so Lernen im Beruf mit professioneller Monotonie zu tun haben könnte.

Aber die Herausforderungen und so die Lernzwänge scheinen gerade mit dem Wandel von Schule und Beruf zu tun zu haben. Auch wenn sich die Sprache gleich bleibt, die Praxis verändert sich zunehmend und zwar so, dass die gemütlichen Vorstellungen einer immer gleichen Berufswelt obsolet werden. Die Schule von morgen ist nicht mehr die von heute, sie gerät unter Innovationsdruck und dies nicht, weil die Bildungspolitik beschlossen hat, eine neue Sau durchs Dorf zu treiben.

Zugespitzt kann man fragen, ob die Schule in ihrer bisherigen Form in der Mediengesellschaft der Zukunft überlebt und was das für die „lernende Organisation“ bedeuten würde. Ändert sich das Design der Schule, kann die Praxis nicht so bleiben, wie sie ist. Beziehe ich das auf mein Publikum, dann wäre der Rückbau der historischen Schule die

² Braunschweigisches Magazin (1798), S. 142.

³ Carl Adolph Völker (1753-1836) war Prediger in Kalbsrieth und von 1804 an Superintendent in Dornburg.

zentrale Aufgabe für die Schulleitungen der Zukunft. Nur so würde man das Schicksal der Musikindustrie vermeiden.

Das würde der Schul- und Erziehungskritik Oberwasser geben. Das Lernen wäre selbstorganisiert, die Schulpflicht überflüssig und die Lehrer müssten nur noch lernen, wie sie den Übergang zum Coach schaffen. 1995 sollte in Nordrhein-Westfalen das „Haus des Lernens“ entstehen, es sieht so aus, als sei nunmehr das Internet der Treiber dieser Entwicklung. Die Laptops wären dann die Lernhäuser.

2. Die Schulkritik und das Internet

In der Öffentlichkeit sorgen grosse Klagen für grosse Defizite und die wiederum ziehen mediale Aufregungen nach sich, wie sich an Erziehungsratgebern zeigen lässt, die es in den vergangenen zehn Jahren in die deutschen Bestsellerlisten geschafft oder die Medien bewegt haben. Gemeinsam ist ihnen der Bezug auf die Folgen des Internet.

- Kinder werden auf sich gestellt in der medialen Konsumgesellschaft zu „kleinen Tyrannen“ (Winterhoff 2008/2013),
- zu viel und zu früher Medienkonsum führt zu „digitaler Demenz“ (Spitzer 2012),
- die „Generation Smartphone“ verlernt das „look up“ (Gary Turk: https://www.google.ch/?gws_rd=ssl#q=gary+turk+look+up),⁴
- doch alle Kinder sind hochbegabt, nur die Schule merkt das nicht (Hüther/Hauser 2012);
- „Burnout-Kids“: das Prinzip Leistung überfordert die Kinder (Schulte-Markwort 2015) -
- schon deswegen sollte man die Schule als konkrete Utopie und vor dem Hintergrund der digitalen Bildungsrevolution komplett neu denken (Precht 2013).

Das geschieht auch unabhängig von dem bekannten Fernsehphilosophen. Die neuen Medien, so der amerikanische Kritiker David Gelernter⁵ oder der deutsche Ingenieur Sebastian Thrun im Silicon Valley,⁶ machen die Schule als Institution überflüssig und führen dazu, dass Lernen ohne das Prokrustesbett der Schulorganisation möglich wird. Schliesslich der amerikanische Philosoph Daniel Dennett: Notwendig für die Kinder ist eine universale Bildung, keine staatliche Zwangsschule ohne Wahl.⁷

Bildung, so liesse sich hier anschliessen, ist Nutzung von Information und die Google-Brille (google glass) ersetzt das Schulbuch, analog zu dem, was heute für den Arbeitsmarkt erwartet wird.

- Alles ist direkt und unmittelbar zugänglich, jeder erreicht jeden und die Zeit von Kindern muss nicht mehr mit Schule vergeudet werden.

⁴ 59.972.512 Aufrufe bei YouTube (14. März 2017).

⁵ David Gelernter (geb. 1955) lehrt Computerwissenschaften an der Yale-University. Grundlage seiner Schulkritik ist die Kreativität des Kindes (Gelernter 2016, S. 297-344).

⁶ Thrun betreibt „Udacity“, ein Bildungsunternehmen, das 1000 Absolventen pro Tag anstrebt (Der Spiegel Nr. 10 vom 28.2. 2015, S. 25).

⁷ <http://www.prospectmagazine.co.uk/magazine/if-i-ruled-the-world-daniel-dennett>

- Die Individualisierung des Lernens braucht keine Lehrer mehr, weil mit Programmen gelernt wird, die das Lernen selbst korrigieren können.
- Ein Coach genügt und so wird auch der Klassenverband als Lernort verschwinden (Breithaupt 2016).⁸

In und mit den neuen Medien sind neue Öffentlichkeiten entstanden, die sich nicht nur auf die Gestaltung des Alltags auswirken, sondern zunehmend auch das Zusammenleben bestimmen. „Freundschaften“ etwa haben eine mediale Form angenommen und übersteigen alle bisher gewohnten Zahlen, Freunde oder „followers“ kann man plötzlich hunderte, tausende oder noch mehr haben, mit denen sich keine persönliche Geschichte mehr verbindet und die auch nicht individuell sein müssen.

Facebook ist eine Öffentlichkeit, die darauf angelegt ist, das Private publik zu machen, ohne die bisherige Unterscheidung von „privat“ und „öffentlich“ beachten zu müssen. Gerade das Häusliche wird öffentlich und dies grenzenlos. Smartphones bestimmen das Verhalten im öffentlichen Raum inzwischen so weit, dass sogar schon präventive Erziehungsprogramme auf den Weg gebracht worden sind. Auch über Nutzungsverbote in der Schule wird nachgedacht.⁹ YouTube und Google beherrschen das kollektive Gedächtnis und prägen auch die Nachfrage nach Wissen.

Gemeinsam ist diesen Medien, dass sie sofort und ganz individuell genutzt werden können, ihre Lernwege sind leicht und weitgehend voraussetzungsfrei, also verlangen praktisch keine Qualifikation. Auch verfolgen sie keine Ziele, ausgenommen die Beeinflussung und Bindung des Nutzungsverhaltens. Was sie inhaltlich bieten, ist beliebig erneuerbar und kennt weder Wissenshierarchien noch Barrieren wie die soziale Herkunft oder mangelhaftes Vorwissen. Anders gesagt: Das deutsche PISA-Problem wäre gelöst.

Jeder, der einen Zugang hat, kann mit jedem zu jeder Zeit kommunizieren, ohne die eigene Identität kenntlich machen zu müssen. Man ist nicht „Bürger“, sondern „User“ ohne Verantwortung für das, was man von sich gibt. Die Meinungsfreiheit ist damit in einem buchstäblichen Sinne grenzenlos geworden, alles was sich äussern lässt, wird geäußert, und dies mit sinkenden Hemmschwellen und grösster, wenngleich kurzfristiger und flüchtiger Aufmerksamkeit. So werden Bürger leicht zu „trolls“ (Donath 1998), also Netz-Aggressoren auf der Suche nach Feinden, mit allen Folgen für die neuen Öffentlichkeiten.¹⁰

Allein die historisch beispiellose Beschleunigung des Lernens und der Wahrnehmung¹¹ bei schnell wechselnden Themen und scheinbar gefahrlosem Löschen verhindert eine Verantwortungskontinuität. Am Ende einer Diskussion im Netz steht kein Ertrag, weil es kein Ende mehr gibt; es kann immer nur weitergehen. Mit einem Bonmot könnte man sagen: „To be is to be updated“.¹²

Die heutige Schulkritik nutzt diese Chance: Schulen veralten auf dem eigenen Feld des Lernens, aber sie bleiben nicht nur zurück, sondern weigern sich, Platz zu machen und stellen somit ein steigendes Risiko dar. Sie drangsaliieren die Schüler mit einer Organisationsform

⁸ Fritz Breithaupt ist Professor am Department for Germanic Studies der Indiana University in Bloomington.

⁹ <http://www.ibtimes.co.uk/education-secretary-nicky-morgans-advisor-says-ban-smartphones-improve-gcse-results-1516598>

¹⁰ „Tyranny of the mob“ (Time Magazine August 20, 2016, S. 25-30).

¹¹ Vgl. die Studie von Wajcman (2015).

¹² New York Review of Books Vol. LXIII, No. 11 (June 23 – July 13, 2016), S. 36. Siehe die Darstellung von Hui Kyong Cin (2016).

des 19. Jahrhunderts, die für gesellschaftliche Anpassung sorgen soll und nur Massen bedienen kann. Sie dient nicht dem Kind, sondern dem Durchschnitt, also gerade nicht den Potentialen des Lernens.

Dabei sind sie teuer und verlangen doch ständig steigende Investitionen, ohne je die Erwartungen zu erfüllen. Schulen, so der Stanford-Bildungsökonom Eric Hanushek (1981) schon vor mehr als dreissig Jahren, sind ein Fass ohne Boden und sie leisten immer nur eins, *more of the same*. Der Rohstoff „Bildung“ wäre so verarbeitet zu Noten, Abschlüssen und Berechtigungen, nicht wirklich für Bildung.

Die These einer überflüssigen und sogar gefährlichen Institution hören die Lehrkräfte natürlich nicht gerne, denn in der Konsequenz würde ihr bisheriges Berufsfeld verschwinden. Schon vor mehr als vierzig Jahren forderte der Wiener Jesuit und Befreiungstheologe Ivan Illich die „Entschulung“ der ganzen Gesellschaft und konnte nicht auf das Internet verweisen. Schon damals waren Empörung und blankes Entsetzen in der Lehrerschaft die Folge, nicht etwa Gelassenheit, weil ja nur Worte gewechselt und Thesen ausgetauscht wurden.

Die Lehrerschaft reagiert auf Kritik meist gereizt und jedenfalls leicht mit dem, was der Wiener Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld (1974, S. 125) das „beleidigte Pädagogengemüt“ nannte: Man gibt in allem sein Bestes, aber niemand will es. Doch wozu die Aufregung und was hat diese Diskussion mit Schulleitungen zu tun?

Über anregendes, gut gestaltetes Lernen, das man nicht mühsam selbst organisieren muss, wird sich niemand beschweren, solange die Fortschritte sichtbar sind.

- Lernfortschritte bemessen sich an der Bearbeitung von Aufgaben und darauf bezogene Rückmeldungen,
- neue Medien unterstützen diesen Prozess mit neuen Möglichkeiten der Individualisierung,
- aber sie machen den Besuch von Schulen nicht überflüssig.
- Die Schule wird sich diese Technologien zu eigen machen, unter der Voraussetzung, dass der Staat die Kontrolle über das behält, was „content“ genannt wird.

Über die Ziele und Themen des Unterrichts bestimmen weiterhin staatliche Lehrpläne, die Zuständigkeit der Bundesländer wird sich nicht in „open access“ auflösen und auch die Bewertung der Leistungen bleibt vermutlich in der Hand der Schulen. Das ist nicht trivial, weil in vielen Ländern externe Prüfungsagenturen arbeiten und die Schulen ähnlich wie beim PISA-Test nur die Leistungen liefern.

Auf der anderen Seite wären viele Recherchen für schulische Lernaufgaben schon heute ohne Internetzugriff nicht möglich. Aber gerade das verlangt Unterricht und die persönliche Betreuung durch verantwortliche Lehrpersonen, die Aufgaben wie Leistungen kompetent beurteilen können. Wäre das anders, dürfte man nie wieder John Hattie (2009) lesen oder gar einladen.

Schul- und Erziehungskritik sind in bestimmten Fällen natürlich berechtigt, es gibt eben ärgerliche Erfahrungen mit der Schule und wer Kritik äussert, kann ein Experte für Fehler sein und sollte Gehör finden. Aber die Fundamentalkritik läuft ins Leere. Die Schule als Organisation ist stärker, besser und entwicklungsfähiger als viele Kritiker meinen, daher sind Untergangsvisionen nur rhetorische Figuren - radikal aber ohne Effekt.

Die Schule ist eine verlässliche Institution, die neben dem Unterricht viel bietet,

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

Das Ende der Schule in der Geschichte des Bildungsdiskurses schon mehrfach proklamiert worden, ohne deswegen auch ausgelöst zu werden. Eher muss gefragt werden, warum ständig Untergangsvisionen entstehen und was damit bewirkt werden soll.

„School’s dead!“ proklamierte der amerikanische Medienberater Lewis Perelman¹³ 1992 - aber sie lebt immer noch. Damals wurde der Alarm durch die neuen interaktiven Medien ausgelöst, die heute einfach schulisch genutzt werden. Die Kritik, anders gesagt, ignoriert den Tatbestand, dass Schulen Chancen zum Wandel nicht übersehen und sich gerade im Blick auf die neuen Medien lernfähig zeigen.

Es ist nur eine beliebte Karikatur, wenn es in den Medien heisst, die Schüler könnten mit den neuen Medien besser umgehen als die rückständigen Lehrer. Jede beliebige Didacta zeigt das Gegenteil und auch ein Blick auf die Lehrmittelverlage belehrt über den Wandel. Und es sollte kein Zweifel sein, dass der Treiber des Wandels das Internet ist. Wer kommt heute noch ohne Wikipedia aus?

Aber deswegen wird die öffentliche Schule nicht verschwinden. Sie ist in den Städten und Gemeinden fest verankert, was daran abzulesen ist, dass und wie im Krisenfall um den Erhalt jeder Schule gekämpft wird. Ein sicherer Indikator ist auch, wie auf Kürzungen oder Leistungsabbau reagiert wird. Und schliesslich: Ohne verlässliche Blockzeiten könnten die Eltern ihren Arbeitstag nicht planen und man stelle sich einen Tag im Leben eines Kindes vor, der allein von den Konsumwünschen geleitet wäre.

Die radikale Kritik übersieht neben solchen Entwicklungen auch die Grösse und das Gewicht der gesellschaftlichen Institution Schule, unterstellt grösstmögliches Fehlverhalten, das niemand bemerken würde, und geht davon aus, dass die Alternative einer Gesellschaft *ohne* Schule auf allseitige Akzeptanz stossen würde. Das ist nicht zu erwarten. Auf der anderen Seite:

- Die öffentliche Schule muss sich sichtbar weiter entwickeln und ihre Leistungsfähigkeit in neuen Umwelten unter Beweis stellen.
- Dazu gehören nicht nur neue Medien, sondern auch veränderte Kindheiten und gewandelte Erwartungen seitens der Gesellschaft.
- In der Folge muss die Schule ihre Angebote erweitern, in ihren Anforderungen transparent werden und lernen, sich nach aussen zu öffnen.

¹³ Lewis J. Perelman (geb. 1946) ist ausgebildeter Physiker und hat an der Harvard University über nachhaltige Entwicklung promoviert. Er war danach unter anderem als Senior Research Fellow am Hudson Institute in Washington tätig. Dort entstand das Buch über das Ende der Schule.

Die Stichworte dafür lauten nicht nur Ganztagschulen und Bildungslandschaften, sondern weiter die fortlaufende Entwicklung des Unterrichts, Öffentlichkeitsarbeit und auch Rechenschaft über die Wirksamkeit der Massnahmen. In diesem Rahmen müssen dann auch die Rolle und das Aufgabenfeld der Schulleitung bestimmt werden. Dabei kann auf eine Reihe von empirischen Befunden zurückgegriffen werden.

3. *Befunde zur Schulleitung*

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. Deutsche Studien zeigen ähnliche Ergebnisse und Problemlagen (zuletzt: Rolff 2017), auch wenn schon rechtlich Schulleitung und Schulaufsicht nicht dasselbe sind wie in der Schweiz. Die gemeinsame Frage ist, wie eine professionelle die Leitung das Lernen im Beruf beeinflussen kann und so, was sie tun oder besser lassen sollte.

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 der Lehrer 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 Lernbarrieren 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 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 Fort- und Weiterbildungen gelernt werden, müssen auf das gegebene Handlungsfeld hin angepasst werden, wobei mit den Modellannahmen oft Idealisierungen verbunden sind, die im Feld kaum sehr funktional sind. Auch Schulleitungen lernen, aber nicht mit den Folien der Ausbildung.

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 Führung des Personals, die zugleich als Kernstück der Leitung wahrgenommen 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 doch 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).

- Das Lernen der Lehrer wird angeregt durch aktive Beteiligung, Eröffnen von innovativen Spielräumen und Übernahme von Verantwortung.
- Umgekehrt gesagt: Lernen wird verhindert durch Autokratie, Intransparenz und fehlende Zielperspektiven.

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.

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).¹⁴ 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

¹⁴ Das geht auf Rolf Dubs zurück, der die „pädagogische Kraft“ der Leadership herausstellt (Stemmer Obrist 2014, S. 277).

klare Regelung der Kompetenzen, der Aufgaben- und Verantwortungsbereiche zwischen strategischer und operativer Führung ist diese Philosophie nicht umsetzbar. Die Schulaufsicht 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 Durchsetzung ihrer Interessen nutzen. Personalführungsverantwortung muss bei der Schulleitung und nicht bei Schulaufsicht liegen. Bei einem Bruch zwischen strategischer und operativer Führung steht die Schulleitung auf verlorenem Posten. Zentral ist Zusammenarbeit und sind die Loyalitäten im Schulleitungsteam. Führung muss im Kollegium akzeptiert sein. Aber auch Ressourcen für ein gut funktionierendes Sekretariat können über den Erfolg entscheiden (ebd., S. 299-304)

4. *Schulleitung, Lernen im Beruf und Schulentwicklung*

Was folgt aus diesen Befunden? 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.

- Schulentwicklung ist nicht möglich, wenn das Kollegium nicht hinter den Zielen steht, den Prozess trägt und die Fortschritte sieht.
- Das wäre die allgemeine Formel für Lernen im Beruf:
- Das Lernen muss sich lohnen, Freude machen und mit einem sichtbaren Gewinn verbunden sein.

Aber Unterstützung für Reformen und die Etablierung neuer Formen der Unterrichtsgestaltung oder der Schulentwicklung 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 Lernmedien. Lernen im Beruf heisst Lernen auf allen diesen Ebenen.

In der Fortbildung 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 Fortbildung wird weder von den Schulleitungen noch von den Behörden wirklich strategisch verstanden. Eine kleinformative, unsortierte und nicht zielgesteuerte Fort- und Weiterbildung, ist eine verlorene Ressource, während sich die fortlaufenden Anpassungen des Wissens und der Fähigkeiten der Lehrkräfte am besten mit einer Mischung aus Fortbildung, kollegialem Austausch und Selbstinstruktion erreichen lässt.

Das deckt sich mit den Befunden der Forschung, deren Kernergebnis sich so zusammenfassen lässt: 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 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 bewährte Faustregel:

- Es ist für die Lehrkräfte sekundär, wo das brauchbare Know How 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 das gesamte Lernen im Beruf eine wichtige 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 Fortbildung wird diese Umstellung auf aber nicht gelingen.

Fortbildung 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 Verschweigerung.

Mit gezielter Fortbildung, 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. 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 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 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, vorgebracht vor allem durch die Schulleitungen, die ihr Kollegium von den Vorteilen dieser Lerntechnologie überzeugen konnten. Fortbildung 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 Fort- und 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 Fort- und 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 projektartigem Arbeiten bis zu neuen Modellen der Aufteilung der Jahreszeit, für die die Grundeinheit nicht mehr die Lernwoche ist, sondern Phasen oder Quartale. Versuche in dieser Richtung zeigen sich auch und nicht zufällig in Schweizer Gymnasien.

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. Am Ende steht aber nicht die *eine* gute Schule, vielmehr entwickeln sich unterschiedliche Profile je nach den örtlichen Gegebenheiten und Anforderungen. Die Bildungspolitik sollte das vor Augen haben, gute Schulen unterscheiden sich auch wenn die Qualitätsanforderungen identisch sind.

5. Ein bildungspolitischer Ausblick

Die „gute Schule“ war schon das Thema der achtziger Jahre, wenngleich nicht als Praxis der Schulentwicklung. Zuvor war „Schulqualität“ gleichbedeutend mit der Frage der Ausstattung. Schulen wurden besser, wenn sie mehr Stellen erhielten, ein Spiel, das die Bildungspolitik bis heute gerne spielt, weil damit die Kritik der Eltern besänftigt werden kann.

Ruhe an der Schulfront, nennt man das in den Ministerien. Aber die Frage ist nicht, ob es mehr Stellen gibt, sondern was die Schulen damit anfangen. Ähnlich bei den Klagen über den Stundenausfall: Entscheidend ist nicht, dass Stunden ausfallen, sondern was passiert, wenn sie stattfinden.

Schul- und Unterrichtsqualität ist keine feste Zielgrösse, die man erreichen oder nicht erreichen kann. Vielmehr muss man das tun, was der Verwaltung schwer fällt, nämlich den *Prozess* betrachten, den eine Entwicklung auslöst. Die Verwaltung regiert mit Erlassen und Schulen sind grosse Künstler in der kreativen Interpretation von Erlassen und damit erreicht man ein Ziel, das nie genannt wird und doch Konsens ist, nämlich dass sich möglichst wenig ändert.

Wer sich auf Wandel einlässt, muss anders denken, nicht von oben nach unten, sondern von unten nach vorn in die eigene Zukunft. Das setzt voraus, was in der Geschichte der deutschen Staatsschulen zuvor nie ein Thema war, nämlich *Autonomie* und damit auch Verantwortung. Nicht Erlasse sollten steuern, sondern Entscheidungen, die vor Ort getroffen werden müssen.

Schulen sind tatsächlich „lernende Systeme“, doch für sich genommen, ist das trivial; entscheidend ist, *wie* sie lernen, *von wem* sie lernen und *was* sie davon für ihre Entwicklung wirklich brauchen können. Erst unterwegs sieht man, wie weit die Visionen zu Beginn tatsächlich getragen haben.

Diese Einsicht ist neu, man „erfüllt“ nicht einfach den Lehrplan, was ohnehin nur dann gilt, wenn Eltern Kritik üben; vielmehr sucht man nach neuen Lösungen, akzeptiert neue Probleme und sucht Bündnispartner.

Gute Schulen sind „machbar“,

- wenn sie sich anspruchsvolle und erreichbare Ziele setzen,
- aus den Erfahrungen lernen, gerade aus den schlechten,
- gute Beispiele beachten,
- unverwechselbar werden
- und ihren Platz in der lokalen Öffentlichkeit finden.

Die Ziele müssen zu den Möglichkeiten passen, die eine Schule hat, sie müssen überprüft und angepasst werden, keine Schulentwicklung ist eine Einbahnstrasse und man muss sich Beulen holen können. Sonst findet man nie heraus, welche Lösung die bessere ist. Die Qualität zeigt sich in den Leistungen, der Schüler wie der Lehrer, aber auch in der Transparenz der Entwicklungsschritte, in der Kommunikation nach innen wie nach aussen, im Schulleben und in dem Mass, wie die Schule Unterstützung erfährt.

Eine zentrale Rolle nimmt die Schulleitung dann ein, wenn sie die Entwicklung moderiert, selbst Ideen generiert, Kontakte zu andern Schulen herstellt und die Entwicklungsziele in der Öffentlichkeit vertritt. Die Schulleitung muss auch dafür sorgen, dass das Kollegium hinter der Entwicklung steht, die Eltern als Ressource verstanden werden und die Schüler zentraler Teil des Prozesses sind.

Gute Forschung, die nicht abstrakt mit Theorien belehrt, sondern konkret beschreibt und überprüft, kann dabei helfen. Auch das ist erst ein Ergebnis der letzten beiden Jahrzehnte: Forschung kann für die Entwicklung von Schule und Unterricht nützlich sein, allerdings muss sie sich verständlich machen und ihre Begriffshybriden nicht mit einer Bereicherung der deutschen Sprache gleichsetzen.¹⁵ Forschung muss Evidenzen vermitteln, die brauchbar sind für die Entwicklung und mit denen sich auch Zielkonflikte bearbeiten lassen.

Alarmierungen braucht man dann eigentlich mehr und auch auf immer neue bildungspolitische Einfälle kann man verzichten. Eine einmal begonnene Schulentwicklung ist komplex, anstrengend und dauert Jahre, was auch heisst, dass die Akteure auf andere Herausforderungen gerne verzichten werden. Das Prinzip der ständigen Erneuerung ist nur zu ertragen, wenn nicht jeden Tag etwas Neues verlangt wird und man an den Innovationen, die man sich vorgenommen hat, in Ruhe arbeiten kann.

Man stelle sich vor, eine Legislaturperiode beginnt *ohne* Reformen und ein deutscher Kultusminister würde sagen, er lasse sich daran messen, dass niemand ihm etwas anderes einredet. Bislang beginnt ja jedes Mal aufs Neue nunmehr die Reform, die alle bisherigen übertrifft, statt von den vielen vergeblichen Versuchen zu lernen und die Schulen sich entwickeln zu lassen.

¹⁵ Man denke an merkwürdige Ausdrucksweisen wie „Bildungsmonitoring“, „ko-konstruktive Lernumgebungen“, „Selbstförderungskompetenz“ oder das unvergleichliche „Klassenzimmermanagement“. Früher sagte man dazu Schulaufsicht, pädagogisches Verhältnis, Selbsterziehung und Umgang mit Schülern.

Aber ich weiss natürlich, wie attraktiv ständige „Bildungskatastrophen“ sind, die die Politik antreiben und Nichtstun nicht vertragen. Bildungsdiskurse verlangen Defizite, die nie enden und ständig erneuert werden. Auch deswegen ist eine Ruhezone wenig wahrscheinlich und Aufregung auch weiterhin garantiert. Die Kunst ist, den einmal geschlagenen Weg der Schulentwicklung halten zu können, sich nicht irritieren zu lassen und doch lernfähig zu bleiben.

Zusammengefasst und im Blick auf das Thema gesagt: Lernen im Beruf verlangt gemeinsame Ziele, stabile Überzeugungen, Austausch mit anderen und Lösungen für immer neue Probleme. Man muss sich von den Schülern überraschen lassen, Erfolge sehen und Führung aushalten. Schwierigkeiten sind unvermeidlich, die Lernkurve steigt, wenn man sich auf sie einlässt.

Dazu gehört auch der Umgang mit Gefahren, etwa durch die berufseigene Selbstüberforderung. Was immer Lernen im Beruf sonst noch sein mag, es ist der Beruf ohne feste Arbeitszeit, was zugleich Segen und Versuchung ist. Die schlimmste Bedrohung der Schule wäre Dienst nach Vorschrift, aber wenn sich das niemand wünschen kann, so muss dafür gesorgt werden, dass Gesundheit zum Lernziel wird.

Damit könnte ich schliessen. Aber es gibt noch eine Wendung. Der Lehrberuf nämlich kennt eigene Gewissheiten und die sollte man sich bei allen Forderungen, die das Lernen im Beruf betreffen, nicht nehmen lassen. 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.

Daraus ergibt sich eine goldene Regel:

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Jurist und Philosoph Tuiskon Ziller (1884, S. 240),¹⁶ hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.¹⁷

Literatur

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.

Braunschweigisches Magazin Eilfter Band. Braunschweig: Im Fürstlichen Intelligenzkomtoir 1798.

Breithaupt, F.: Ein Lehrer für mich allein. In: Die Zeit Nr. 5 vom 28. Januar 2016, S. 63/64.

Donath, J.S.: Identity and Deception in the Virtual Community. In: P. Kollock/M. Smith (Eds.): Communities in Cyberspace. London: Routledge 1998, S. 29-59.

¹⁶ Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitierte sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen in Pädagogik, 1861 erfolgte die Gründung des Pädagogischen Seminars, das ein Jahr später mit einer Übungsschule verbunden wurde. Zillers *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* von 1856 ist die Begründungsschrift des Pädagogischen Herbartianismus.

¹⁷ Sperrung im Zitat entfällt.

- Hanushek, E.: Throwing Money At Schools. In: Journal of Policy Analysis and Management Vol. 1, No. 1 (1981), S. 19-41.
- Hattie, J.: Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge 2009.
- Hui Kyong Chun, W.: Updating to Remain the Same. Habitual New Media. Cambridge MA: The MIT Press 2016.
- Hüther, G./Hauser, U.: Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir daraus machen. München: Albrecht Knaus Verlag 2012.
- Keller, G.: Die Lehrerschelte. Leidensgeschichte einer Profession. Herbolzheim: Centaurus Verlag 2013.
- Kerle, U.: Geleitete Schulen im Kanton Graubünden. Bestandesaufnahme und Handlungsorientierung. Chur: Südostschweiz Buchverlag 2005.
- Kühn, L.: Das Lehrerhasser-Buch: Eine Mutter rechnet ab. München: Knaur Taschenbuch 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.
- 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.
- Perelman, L. J.: School's Out: Hyperlearning, the New Technology, and the End of Education. New York: William Morrow and Co. 1992.
- 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.
- Rolff, H.-G.: Schulleitung auf den Punkt gebracht. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag 2017.
- Schulte-Markwort, M.: Burnout-Kids: Wie das Prinzip Leistung unsere Kinder überfordert. München: Pattloch Verlag 2015.
- 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.
- Völker, C.A.: Von Verbesserung der Landschulen durch gute Lehrer, insbesondere in Landen, wo kein Fond für Schulen ist. Magdeburg: Bei Johann Adam Creutz 1787.
- Wajcman, J.: Pressed for Time: The Acceleration of Life in Digital Capitalism. Chicago/London: The University of Chicago Press 2015.
- 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.

