

Jürgen Oelkers

## *Schulleitung und Unterricht: Zwei konträre Forderungen?\*)*

### *1. Politik 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, also eine „Schulreform 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 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. 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>

---

\*) Vortrag an der Gesamtlehrerinnenkonferenz der Stadt Olten am 18. August 2011.

<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).

Hatte Ernst Buschor also Unrecht und können wir - oder besser Sie - jetzt aufatmen? 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 die sie selbst verantwortlich gemacht wurden (ebd., S. 215/216).

Nun will ich amerikanische nicht mit Schweizer Verhältnissen vergleichen. Ein Land, in dem jedes Jahr etwa 1.2 Millionen Schülerinnen und Schüler keinen High School-Abschluss erreichen und wo 12 Prozent der High Schools rund die Hälfte aller Dropouts produzieren (Belfanz 2007), hat andere Probleme als wir, vor allem solche der strukturellen Armut in den Innercities und der mangelhaften Ressourcen für Schulen, die mit der Armut umgehen müssen. Hier hilft keine Output-Steuerung, und wenn überhaupt etwas hilft, dann sind es Investitionen, für die kein Geld da ist. Man könnte diese Schulen als hoffnungslose Fälle bezeichnen, nur darf man als Pädagoge einen solchen Gedanken nicht haben.

Richard Elmore (2004, S. 217) 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.

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 Reformfahrung sind in der Schweiz deutliche Belastungsfolgen erkennbar, die klar benannt werden müssen.

Die Bruchstellen zeigen sich in Schweizer Belastungsstudien (Albisser et. al. 2006; Nido et.al. 2008; Windling et. al. 2011) 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,
- die geringe Unterstützung bei der täglichen Arbeit,
- die verschiedenen Formen der Rechenschaftslegung, also interne und externe Evaluationen,
- und nicht zuletzt die Veränderung der Schülerschaft.

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

Das Problem entsteht bei der Umsetzung von Reformen oder dort, wo neuerdings immer das Wort „Implementation“ auftaucht und schon durch die Wortwahl technische Erwartungen erweckt werden, als könnte man an den Schulen herumschrauben und damit Erfolg haben. Sie entnehmen meiner Wortwahl, dass ich dieser Meinung nicht bin. Der Begriff „Implementation“ hat Karriere gemacht, seitdem man einen Algorithmus in ein Computerprogramm umsetzen kann. Auch der Ausdruck „Bildungsstandards“, der in den achtziger Jahren in den Vereinigten Staaten geprägt wurde, unterstellt eine technische Normierung, so wie sie in der Industrie üblich ist.

Schulischer Unterricht ist aber ersichtlich nicht mit einer Industrienorm erfassbar, wenn die so definiert ist, dass ein bestimmtes Format an jedem Ort seiner Anwendung gleich sein muss. Unterricht ist Interaktion mit ungleichem Verlauf und Ausgang; eine technische Norm wie zum Beispiel das DIN-A-4 Seitenformat kann damit nicht in Verbindung gebracht werden. Trotzdem erweckt der Ausdruck „Standard“ den Eindruck einer Normierung, die die Widrigkeiten des Unterrichts überspringen und gleichsam direkt für den gewünschten Effekt sorgen könnte.

Ein weiterer Modebegriff ist „Kompetenz“, der inzwischen für alles herhalten muss, was irgendwie innovativ klingt und doch selten das traditionelle Begriffspaar „Wissen und Können“ übersteigt. Niemand musste hier lange nach „Strategien der Implementation“ suchen, es genügte einfach die Ausbreitung der Expertensprache, die heute bis in die Buchtitel der Fachliteratur und die Lehrpläne der Schule vorgedrungen ist. Aber wenn man etwas anders bezeichnet, ist es nicht schon anders. Praktische Innovation ist weit schwieriger zu bewerkstelligen als semantischer Austausch und der Wandel der Rhetorik von Experten, mit dem oft nur Eindrucksmanagement verbunden ist. Aber was ist damit gewonnen, wenn alles, was als Zielformel gut klingen soll, „Kompetenz“ genannt wird?

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>

Wie oft das der Fall war, ist wiederum nicht untersucht, 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.

---

<sup>2</sup> 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.

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

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

Nun kann man Reformideen auch danach sortieren, wie wirksam sie sind. Nicht alles, was gut klingt, ist auch wirksam; die pädagogische Sprache erlaubt es, jedes Konzept als „modern“ und „innovativ“ hinzustellen, obwohl es weder neu noch erprobt ist. „Selbstorganisiertes Lernen“ und „altersdurchmisches Lernen“ sind heutige Diskursfavoriten, auf die man schwören kann, ohne dadurch schon zu wissen, ob und wie sie wirken. Das Gleiche gilt natürlich auch für den Ruf nach „mehr Disziplin“. Wer ruft, wird nicht schon gehört. Mein zweiter Punkt gilt der Frage der Wirksamkeit und ich habe wieder eine Koryphäe anzubieten.

## 2. Die Frage der Wirksamkeit

John Hattie von der University of Auckland hat im Jahre 2009 die bislang aufwändigste Metaanalyse von internationalen Wirksamkeitsstudien vorgelegt, die sich auf den Bereich Schule und Unterricht beziehen. Das Buch heisst *Visible Learning* (Hattie 2009) und der Titel ist Programm. Nur die Wirkungen machen sichtbar, was es mit einem pädagogischen Konzept auf sich hat, während wir die „Kuschelpädagogik“ glauben sollen. Genauer: Wir sollen an die Wirksamkeit glauben, ohne das Objekt je beobachten zu können. Es bewegt die Politik, aber nicht die Praxis.

Hattie untersuchte über 800 Metaanalysen der expansiven Wirksamkeitsforschung und legte so die erste grosse Meta-Metaanalyse der Bildungsforschung vor. Der Begriff „Wirksamkeit“ bezieht sich einzig auf *achievement*, also die messbaren Leistungen von Schülerinnen und Schülern. Die Stärke der Effekte („effect size“) wird nicht umgangssprachlich beschrieben, sondern von 138 einzelnen Faktoren aus errechnet, die zu sechs Gruppen zusammengefasst werden.

Hattie unterscheidet:

- Die Schule als Organisation
  - den Unterricht
  - die Curricula
  - die Lehrerinnen und Lehrer
  - die Schülerinnen und Schüler
  - die Familie und die soziale Herkunft
- (ebd., S. 31).

Vergleicht man diese sechs Gruppen, dann ergibt sich ein klares und unstrittiges Ergebnis: Die grösste Effektstärke kommt den *Lehrpersonen* zu. Von ihnen hängt es primär ab, welche Leistungen die Schülerinnen und Schüler zeigen, allerdings von ihnen nicht einfach als Personen, die Stellen besetzen, sondern unter der Voraussetzung eines elaborierten beruflichen Könnens und so eines Feldes von Faktoren.

Dieses Feld der Qualität der Lehrpersonen umfasst bei Hattie acht Punkte, auf die es ankommt. Die ersten drei werden wie folgt bestimmt:

- Die Qualität des Unterrichts, so wie die *Schülerinnen und Schüler* sie wahrnehmen.
- Die Erwartungen der Lehrpersonen.
- Die Konzeptionen der Lehrpersonen über Unterricht, Leistungsbeurteilung sowie über die Schülerinnen und Schüler.

Der letzte Punkt bezieht sich auf die Sichtweisen (views) der Lehrerinnen und Lehrer, etwa ob sie glauben, dass alle Schülerinnen und Schüler Fortschritte machen können und ob die Leistungen sich ändern können oder stabil bleiben. Ein Problem ist auch, wie der Lernfortschritt von den Lehrpersonen verstanden und artikuliert wird, also wem oder was sie den Fortschritt zuschreiben und wie die Lernenden davon in Kenntnis gesetzt werden. Wenn der entscheidende Faktor etwa in der sozialen Herkunft gesehen wird, dann ziehen Lehrkräfte andere Schlüsse, als wenn sie die Begabung im Vordergrund sehen.

Die fünf weiteren Punkte für den Einfluss der Lehrkräfte auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler sehen so aus:

- Die Offenheit der Lehrkräfte oder wie sie darauf eingestellt sind, sich überraschen zu lassen.
- Das sozio-emotionale Klima im Klassenzimmer, wo Fehler und Irrtümer nicht nur toleriert werden, sondern willkommen sind.
- Die Klarheit, mit der die Lehrpersonen Erfolgskriterien und Leistungsanforderungen artikulieren.
- Die Unterstützung der Lernanstrengung.
- Das Engagement aller Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 34).

Aber wenn heute in der angelsächsischen Diskussion gesagt wird, „teachers make the difference“, dann ist das nur ein Mantra. Der *Unterricht* macht den Unterschied, aber unterrichtet wird verschieden und nicht alle Lehrpersonen sind gleich erfolgreich in der Beförderung des Lernens. Bestimmte Lehrkräfte erfüllen die Aufgaben besser als andere und die kritische Frage ist, bis zu welchem Grad das der Fall ist.

Deutlich wird gesagt:

„Nicht alle Lehrerinnen und Lehrer unterrichten effektiv, nicht alle sind „Experten für Lernen“ und nicht alle haben grossen Einfluss auf die Lernenden. Die wichtige Frage ist, in welchem Ausmass sie Einfluss auf die Leistungen haben und was den grössten Unterschied macht“ (ebd.).<sup>5</sup>

Geht man nicht von einer Faktorengruppe aus, sondern bezieht sich auf einzelne Faktoren, dann sind die drei Faktoren mit der grössten Effektstärke:

- **Self-reported grades:** Die Einschätzung ihres aktuellen Leistungsstandes durch die Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 43).

---

<sup>5</sup> „Not all teachers are effective, not all teachers are experts, and not all teachers have powerful effects on students. The important consideration is the extent to which they do have an influence on students achievements, and what it is that makes the most difference“ (Hattie 2009, S. 34).

- **Piagetian programs:** Die altersgerechte Gestaltung des Unterrichts nach den Stufen von Piaget (ebd.).
- **Providing formative evaluation of programs:** Die ständige Erhebung des Lernfortschritts und die direkte Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 181).

Am anderen Ende der Skala sind Faktoren, deren Effektstärke bezogen auf die Lernleistung so schwach ist, dass sie mit grosser Wahrscheinlichkeit als wirkungslos gelten müssen. Diese Faktoren beziehen sich auf Konzepte, die in der Alternativpädagogik, aber auch in der heutigen Schulreformediskussion, hoch gehandelt werden, weil sie als besonders „kindgemäss“ gelten. Es handelt sich etwa um:

- **Multi-grade/multi-age classes:** Jahrgangübergreifender Unterricht und altersdurchmischtes Lernen (ebd., S. 91ff.).
- **Student control over learning:** Selbstbestimmtes Lernen (ebd., S. 193/194).
- **Open vs. traditional:** „Offener“ versus „traditioneller“ Unterricht (ebd., S. 88/89).

Vergleicht man die Effekte von offenem und traditionellem Unterricht, dann sind die Unterschiede generell nicht sehr gross. Bezogen auf die Leistungen hat der traditionelle Unterricht leichte Vorteile, offener Unterricht wirkt eher in Bereichen wie Kreativität oder Selbstvertrauen, aber mit beiden lässt sich die Frage nicht beantworten, was im Blick auf die Wirksamkeit den Unterschied macht (ebd., S. 89). Die Antwort ist nicht das Konzept, sondern die Qualität des Unterrichts.

Neben der Wirksamkeit von Methoden und Programmen lassen sich auch Faktoren bestimmen, die sich auf den letztendlichen Schulerfolg beziehen. Die negativsten Faktoren sind dabei

- Repetitionen von Jahrgängen (**retention**) (ebd., S. 97ff.),
- hoher Fernsehkonsum (**television**) (ebd., S. 67)
- und häufige Umzüge der Familie (**mobility**) (ebd., S. 81/82).

Im ersten Fall verliert man ein Jahr und gewinnt kaum etwas, im zweiten Fall distanziiert man sich von schulischen Lernformen, die Anstrengungsbereitschaft verlangen, und im dritten Fall muss Anschluss an ein fremdes System gefunden werden, das den Wechsel nicht belohnt, sondern eher bestraft. Im Übrigen haben auch Sommerferien negative Effekte, weil sie das Vergessen befördern (ebd., S. 81).

Schulaufsicht und Schulleitungen haben mittlere Effekte im Blick auf die Lehrkräfte (ebd., S. 83ff.) und das gilt auch für eine so umstrittene Grösse wie die Klassengrösse (ebd., S. 85ff.).<sup>6</sup> Die Programme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben niedrige bis schwache Effekte, weil die Studierenden das Angebot nach dem Vorwissen sortieren, das sie mitbringen und sich so im Studium selbst bestätigen (ebd., S. 109ff.). Ziele und Klarheit der Anforderungen sind Erfolgsfaktoren (ebd., S. 125ff., 163ff.), die direkte Instruktion hat nicht ausgedient (ebd., S. 204ff.) und das „problem-solving teaching“ ist effektiver als das

---

<sup>6</sup> „It appears that the effects of reducing class size *may* be higher on teacher and student work-related conditions, which *may* or *may not* translate into effects on student learning” (Hattie 2009, S. 86).

„problem-based learning“ (ebd., S. 210ff.), weil das Problem nicht langwierig herausgefunden werden muss. Schliesslich: Kooperative Lernformen sind wirksamer als kompetitive (ebd., S. 212ff.).

Mit diesen Daten und Rangfolgen der faktoriellen Wirksamkeit lässt sich jedenfalls nicht mehr behaupten, „offene“ Lernformen seien „traditionellen“ grundsätzlich überlegen und es käme darauf an, überall jahrgangsübergreifenden Unterricht zu realisieren, der ja nur die Gruppierung der Schülerinnen und Schüler betrifft und nicht dadurch schon deren Leistung. Auch selbstbestimmtes Lernen, also Formen, in denen die Schülerinnen und Schüler über ihr Lernen selbst verfügen können, hat im Blick auf das Leistungsverhalten gänzlich andere Effekte als die Alternativpädagogik annimmt.

Deutsche Studien zeigen ähnlich, dass offene Lerngelegenheiten im Blick auf individuelle Förderung wenn überhaupt, dann eher im affektiven Lernbereich wirksam sind und kognitive Kompetenzen dadurch kaum beeinflusst werden (Klieme/Warwas 2011). Fördern kann man auf verschiedene Weisen, die aber nie einfach *als Konzept* überlegen sind; auch Formen des Trainings oder adaptiver Unterricht sind im Blick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler nur dann wirksam, wenn sie didaktisch durchdacht und gut strukturiert sind. Das gilt auch für den Projektunterricht, der vielfach in der Realität, also in der Wahrnehmung der Lehrenden und Lernenden, gar nicht dem entspricht, was in der einschlägigen Literatur angenommen wird, nämlich „selbstgesteuertem Lernen“ (Traub 2011). Es heisst so, aber man macht es nicht.

Hattie plädiert für die Normalform eines von der Lehrperson vorbereiteten, strukturierten und realisierten Unterrichts. Der Lehrer und die Lehrerin wird nicht in die Rolle eines konstruktivistischen Beobachters versetzt, sondern darf und soll agieren, wobei für ihn oder für sie als Qualitätsannahme gilt, dass er oder sie „with the eyes of the students“ wahrnehmen kann (ebd., S. 238) und mit seinem Unterricht ihrem Lernen dienlich ist. Auf der anderen Seite müssen sich die Schülerinnen und Schüler als die „Lehrer ihrer selbst“ verstehen und dürfen die Verantwortung für den Lernerfolg nicht abwälzen. Die Psychologie des Konstruktivismus ist für Hattie eine Form des Wissens und nicht des Unterrichtens (ebd., S. 243). Wer sich darauf beruft, kommt nie weiter als bis zur Alternativpädagogik (so schon Diesbergen 2000).

Aus Hatties Untersuchung geht erneut hervor, dass gelenkter und fordernder Unterricht bezogen auf die Leistungen effektiver ist als un gelenkter und erleichternder. Und die Resultate, also die Lernstände der Schülerinnen und Schüler, sind weitaus stärker von den Faktoren des Unterrichts beeinflusst als von denen der Schule oder gar der Schulstruktur. Das deckt sich weitgehend mit einer Längsschnittstudie aus dem Kanton Zürich, als deren Hauptergebnis angesehen werden muss, dass der *Unterricht* und genauer: die *Qualität* des Unterrichts den Unterschied macht (Nach sechs Jahren Primarschule 2011). Der tägliche Unterricht ist der Kern des Geschäfts und ist mein nächster Punkt.

### 3. *Der Kern des Geschäfts*

Lehrkräfte sollen in der Ausbildung lernen, was professionelles Handeln ausmacht und welches ihre Entwicklungsziele im Beruf sind. Selbst wenn man Hatties Einschätzungen der Wirksamkeit nicht teilt, er hat schliesslich keine Schweizer Pädagogischen Hochschulen untersucht, die berufliche „Kompetenz“ ist nach Abschluss der Ausbildung nicht fertig,

sondern entsteht gerade erst, denn sie muss sich bewähren, in und mit der eigenen Praxis, im Unterricht, also im Ernstfall oder, wie auch ganz unmilitärische Lehrkräfte sagen, „an der Front“. Dabei müssen sie wirksame Unterstützung erfahren, die vor allem mit einer gezielten Fort- und Weiterbildung zu tun hat. Darauf gehe ich am Schluss des Vortrages ein.

Die Rede vom „Kerngeschäft“ bestätigt sich in der Empirie. Vor gut einem Jahr veröffentlichte der Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer (VSG) die Ergebnisse der schweizweit durchgeführten „Befragung der Mittelschullehrerinnen und Mittelschullehrer 2010“. Die Befragung betraf die, wie es heisst, „nicht-monetären Anreize des Mittelschullehrerberufs“, also im weitesten Sinne die Berufsidentität. Bekanntlich legen die Schweizer Mittelschullehrerinnen und Mittelschullehrer grössten Wert darauf, nicht mit anderen Kategorien von Lehrberufen gleichgesetzt oder gar verwechselt zu werden. Aber die Ergebnisse in Sachen Berufsidentität lassen sich vermutlich auch auf andere Teile der Lehrerinnen- und Lehrerprofession übertragen. Ich bin da aber natürlich sehr vorsichtig.

Das Kernergebnis ist nicht überraschend, wie meistens in diesen Untersuchungen. Und doch ist es aufschlussreich, wenn die mit Abstand grösste Zustimmung dort erzielt wird, wo der eigene Unterricht betroffen ist. Der Grad der Zustimmung bestimmt sich mit der Addition der positiven Antworten auf einer Sechskala, die von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll zu“ reicht. Drei der sechs Antwortmöglichkeiten liegen im positiven Bereich. Ausgewertet und verglichen wurden die Ergebnisse schweizweit (VSG) und für den Kanton Zürich (ZH).

Demnach antworten die Lehrkräfte auf die drei Antworten zur Unterrichtsgestaltung so:

- *Ich kann in Eigenverantwortung inhaltliche Schwerpunkte im Unterricht setzen: **93% Zustimmung ZH - 89% Zustimmung VSG.***
- *Ich kann selbst entscheiden, welche Methode den jeweiligen Inhalten des Unterrichts angemessen ist: **94% Zustimmung ZH - 90% Zustimmung VSG.***
- *Ich kann meine Persönlichkeit/meine Ideen in die Unterrichtsgestaltung einfliessen lassen: **94% Zustimmung ZH - 89% Zustimmung VSG (VSG 2010, S. 29).***

Alle anderen Bereiche der Untersuchung hatten tiefere Werte, womit die alte These bestätigt wird, dass der Unterricht den Kern des Geschäfts ausmacht und sich hier auch die professionelle Identität bildet. Wichtiger als die Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern, wichtiger als die Kultur im Kollegium, wichtiger als das Arbeitsklima oder die Weiterbildung ist ganz klar die Gestaltung des eigenen Unterrichts und genauer: die freie Gestaltung der beruflichen Arbeit (ebd., S. 25).

Interessant ist, dass der Bereich „Attraktivität Lehrerberuf Mittelschule“ mit nur 60% zustimmenden Voten der am tiefsten dotierte ist. Ganze 56% der Zürcher Lehrpersonen würden Jugendlichen ihre eigene Profession als „interessante berufliche Option“ empfehlen (ebd., S. 59), was am Ende vielleicht doch etwas mit den monetären Anreizen zu tun haben könnte. Von Bedeutung ist auch die Einschätzung der Entwicklungsperspektiven im Beruf, der ja immer wieder so verstanden wird, als gäbe es solche Perspektiven gar nicht und als sei das der Grund für die viel beklagten Abnutzungserscheinungen.



Die Lehrkräfte konnten auf acht vorgegebene Entwicklungsperspektiven antworten, die Zustimmung bewegt sich überwiegend im Bereich „stimme eher zu“, also ist knapp positiv, mit einer charakteristischen Ausnahme.

- Führungsaufgaben wie Fachvorstand: **56% ZH - 51% VSG**
  - Schul- und Qualitätsentwicklung: **44% ZH - 46% VSG**
  - Funktionen interne Weiterbildung: **55% ZH - 50% VSG**
  - Verantwortung für Schulveranstaltungen: **60% ZH - 55% VSG**
  - Arbeit in Kommissionen und Konventen: **56% ZH - 50% VSG**
  - Spezialaufgaben wie ICT: **57% ZH - 53% VSG**
  - Klassenlehrperson: **59% ZH - 55% VSG**
  - Projekte der Unterrichtsentwicklung: **54% ZH - 55% VSG**
- (ebd., S. 43)

Praktizierende Lehrkräfte sind Utilitaristen, sie beziehen jedes Angebot oder jede Entwicklungsperspektive auf den Nutzen, der sich damit für ihren Unterricht verbindet. Und dann sind schnell einmal die Daumen gesenkt. Schulentwicklung hat so aus der Sicht der Lehrkräfte ein ganz hartes Kriterium, nämlich den Nutzen für den Unterricht. Damit sind Programme der „Schul- und Qualitätsentwicklung“ tatsächlich herausgefordert, denn sie werden daran gemessen, ob sie den Unterricht erreichen und zu seiner Verbesserung beitragen.

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

Auf der anderen Seite entsteht mit der Erfahrung des zunehmenden Könnens das Selbstbewusstsein des „Praktikers“ bzw. der „Praktikerin“. Lehrpersonen wissen, dass die Schule von ihnen abhängt und sie nehmen die Ergebnisse der Wirksamkeitsforschung gerne entgegen, soweit sie dieses Bild bestätigen. Mit dem „offenen Unterricht“ dürfte das anders sein, weil die Aktivierung des Lernens zu den reformpädagogischen Grundüberzeugungen gehört, die sich so schnell nicht durch Empirie erschüttern lassen. Doch wie immer das ausgehen mag, die Bildungspolitik tut gut daran, sich ein Feld von selbstbewussten Praktikerinnen und Praktikern vorzustellen, die bei allem Idealismus genau wissen, was ihnen nützt und was nicht.

In diesem Feld können Reformen, die „von oben“ kommen, offenbar sehr schnell Abwehrhaltungen erzeugen. Keine Reform kann gegen den Widerstand der Basis durchgesetzt werden, so dass man umgekehrt fragen muss, wie die Basis für Reformen gewonnen werden kann. Der Überbau darf sich nicht verselbständigen, aber mit dieser Einsicht, die man im Grundlagenpapier einer bestimmten Schweizer Partei nachlesen kann, ist nicht viel gewonnen. Eine häufig gegebene Antwort bezieht sich auf die Schulleitungen. Ihre Aufgabe soll es sein, neue Verfahren der Schulentwicklung wie Bildungsstandards, Leistungstests oder Rückmeldesysteme in ihren Schulen zu „implementieren“.

Aber Schulleitungen stehen zu ihren Lehrkräften in einer natürlichen Spannung, weil sie nach den Gesetzen der Attribuierung für alles verantwortlich gemacht werden, was in der Schule misslingt, während die Lehrkräfte sich und ihrem Unterricht zuschreiben, was gelingt oder überhaupt nur wichtig ist, nämlich die Lernleistungen und die Bildungsprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler. Was genau ist dann aber die Rolle der Schulleitung im Prozess der Schulentwicklung?

#### 4. Die Rolle der 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. Eine ältere Studie aus Graubünden war auf die Standortbestimmung, die Effekte und die Handlungsorientierung geleiteter Schulen ausgerichtet. Sie hatte drei zentrale Ergebnisse.

- Rund 50% der befragten Schulen setzten Schulleitungen ein, obwohl sie dazu nicht durch kantonale Vorgaben angehalten wurden. Schulleitungen müssen also nicht verordnet werden.
- Geleitete Schulen verwenden häufiger Qualitätssicherungsinstrumente als die Schulen mit den alten Vorständen.
- Schulleiterinnen und Schulleiter mit eigenen Kompetenzen sind motivierter, bilden sich häufiger weiter und stellen die Entwicklungsarbeit in den Mittelpunkt, auch als Anforderung an das Kollegium (Kerle 2005, S. 355).

Die Studie hebt aber auch hervor, dass „allein durch den flächendeckenden Einsatz von Schulleitungen noch keine bessere Schulqualität erreicht“ wird (ebd., 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.).

Solange sich die Kolleginnen und Kollegen unterstützt und angenommen fühlen, gibt es keinen Konflikt, während jede Beurteilung durch die Leitung 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 zur richtigen Zeit 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 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 Kompetenzen der Schulleitung wird eine deutliche Kongruenz der Aufgabe, der tatsächlichen Kompetenz 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 ebenso 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 Projekte ein besonders delikates Führungsproblem dar (ebd., S. 126).

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 gerade abgeschlossenen Zürcher Dissertation, in der Schulleitungen aus dem 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 2011, S. 217). Auch die Organisation der Leitung kennt unterschiedliche Modelle, die von Gesamtleitungen mit unterstellten Stufenleitenden bis zu „Primus-inter-pares-Modellen“ reichen (ebd., S. 219).

Auf der anderen Seite gibt es so etwas wie eine Normalbiografie von Lehrpersonen, die Schulleitungen übernehmen. Sie weisen überwiegend langjährige Unterrichtserfahrungen auf, sind im Schnitt zwischen 45 und 55 Jahre alt und immer noch mehrheitlich männlich (ebd., S. 223). 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. 231).

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 (ebd., S. 236ff). 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. 239ff). 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.
- Aussagen zur Karriere werden relativiert und heruntergespielt, es gehe nicht primär darum.
- Das Gleich gelte für die Machtfrage (ebd., S. 243-46).

In den Interviews mit den Schulleiterinnen und Schulleitern 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. 248).

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. 253/254). 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 „Chefrolle“. 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. 257).

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, als Leiter oder Leiterin nicht länger die Bodenhaftung zur Schulrealität zu haben, der eigene Unterricht wird dazu als probates Gegenmittel betrachtet (ebd., S. 259).

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, und die 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 zurückgewiesen (ebd., S. 263)

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 (ebd., S. 267). Verschiedentlich wird in den Interviews gesagt: „Jedes Kind hat Anspruch auf einen guten Unterricht“ (ebd.). Wichtig ist eine gute Arbeitsatmosphäre und ausdrücklich die Unterstützung der Lehrpersonen durch die Schulleitung.

Dieser zentrale Aspekt wird wie folgt erläutert: „Die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen ist in einer „gut geleiteten“ Schule hoch und es besteht eine angenehme und unterstützende Atmosphäre ... 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., S. 268).

Jede Schulleiterin und jeder Schulleiter entwickeln 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, eine wertschätzende und empathische Einstellung sei die Grundlage ihres Führungscredo. Dieses Credo wird näher in folgende Aspekte spezifiziert:

- Visionen entwickeln und Ziele setzen und dabei das „Ganze“ im Blick haben.
- Transparenz und Kommunikation der eingeschlagenen Entwicklungsrichtung.
- Vertrauen schenken und als Schulleiter oder Schulleiterin Vertrauen bei den Lehrpersonen aufbauen.
- Freiräume und Gestaltungsfreiheit in der pädagogischen Arbeit für Lehrpersonen und Delegation.
- Präsenz im Schulhaus und Nähe zum Kollegium
- Partizipation und Einbezug der Lehrpersonen in die Schulentwicklung (ebd., S. 270-73).

Fragt man die Schulleitungen nach dem von ihnen präferierten Führungsstil, dann wird auf ein „kooperativ-partizipatives“ Führungsverhalten verwiesen (ebd., S. 280). 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 Föhrtätigkeit.
- Erfahrungsberichte mit Bezugsgruppen der Schulleitungspersonen.
- Strategische und operative Führung in der konkreten Zusammenarbeit (ebd., S. 290-293).

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. 294/95). 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 aus Sicht der Schulleitenden die Personaltrennung anzustreben“ (ebd., S. 295). 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.296). Schliesslich sind auch Erwartungen ein Belastungsfaktor, nicht zuletzt die Erwartung an sich selbst als Schulleiterin oder Schulleiter.

Die Schulleitenden sind in aller Regel für die neue Funktion ausgebildet und sie haben auch von „Leadership“ gehört. Worauf sie aber tatsächlich reagieren, ist das eigene Erfahrungsfeld und nicht zuletzt Diskrepanz zwischen den Idealvorstellungen und den tatsächlichen Bedingungen des Alltags (ebd., S. 313). Trotz dieser Diskrepanzerfahrungen plädieren die befragten Schulleitenden dafür, keine Führungspersonen anzustellen, die „artfremd“ sind, nämlich aus der Wirtschaft kommen und vom konkreten Schulehalten keine Vorstellung haben (ebd., S. 325).

Schulleitungen haben nicht nur den 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. 329).

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.
- Mangelhafte fachliche Qualifikationen in der Schulpflege und fehlende Kontinuität im Laiengremium behindern den Prozess.
- Beim Bruch zwischen strategischer und operativer Führung steht die Schulleitung auf „verlorenem Posten“.
- Vertrauensvolle Zusammenarbeit und Loyalitäten im Schulleitungsteam sind unbedingt notwendig.

- Akzeptanz oder Widerstand der Lehrpersonen ist der entscheidende Faktor für Erfolg oder Misserfolg des neuen Berufsauftrages.
- Aber auch Ressourcen für ein gut funktionierendes Sekretariat können den Match entscheiden  
(ebd., S. 331-335)

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. Diese Fragen werden mich abschliessend beschäftigen.

### 5. 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. Was heute existiert, eine kleinformative, 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 lassen.

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

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

Hier gibt es eine Faustregel:

- Es ist für die Lehrkräfte sekundär, wo das brauchbare Wissen herkommt.
- Nicht der Ort der Erzeugung ist wichtig, sondern der der Verwendbarkeit.
- Für den Prozess des Kompetenzaufbaus sind Rückmeldungen in unmittelbarer Nähe ausschlaggebend,

- was nicht nur für die Berufseingangsphase, sondern auch für die gesamte praktische Ausbildung eine zentrale Gelingensbedingung darstellt.

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

Jedes neue Lehrmittel verlangt eine Repertoireanpassung, die Lehrkräfte müssen lernen, wie man damit unterrichtet, und das geschieht am besten in einer gemeinsamen Anstrengung. Das gilt umso mehr für neue Lehrpläne wie den „Lehrplan 21“ in der Schweiz oder eben die Implementation von Bildungsstandards, die niemand einfach anordnen kann. Beide Projekte werden in den nächsten Jahren zu klaren Prioritäten in der Weiterbildung der Schweizer Lehrpersonen, was auch heisst, dass andere Dringlichkeiten verschoben oder nicht realisiert werden.

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

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

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

Mit gezielter Weiterbildung, will ich sagen, kann die Schule von sich aus auf Wandel reagieren und eigene Ziele verfolgen. Über die Professionalisierung der Lehrerschaft ist auf der Linie solcher Postulate einiges bekannt. Dazu zählen die Arbeit in Netzwerken, der regionale Austausch oder das Lernen mit und an herausragenden Beispielen. Ein Beispiel ist die Akademie des Deutschen Schulpreises der Bosch-Stiftung, in der Preisträgerschulen drei Jahre lang in Austausch mit anderen Schulen treten. Über einen Schulpreis wird auch in der Schweiz nachgedacht. 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 Schulleitung, was bei vielen Lehrkräften mit Unbehagen verbunden ist, aber zu den gesicherten Erkenntnissen der Schulforschung zählt.

- Die Schulleitung ermittelt den Bedarf der Weiterbildung und kommuniziert ihn mit den Lehrkräften des Kollegiums.
- Die Schulleitung legt auch Prioritäten fest und trifft transparente Entscheidungen, die von den Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Qualitätssicherung ausgehen.
- Der Massstab sind die Ziele der Schulentwicklung, die gemeinsam festgelegt wurden und für einen bestimmten Zeitraum gelten.
- An diesen Zielen will und soll sich die Schule messen lassen, daher muss die Weiterbildung von ihnen ausgehen.



Die Kunst ist, dass das schulintern verträglich sein muss. Im Kern geht es um einen grundlegenden Wandel der Schulkultur, der sich auch beim Aufbau von Feedback-Systemen oder bei vergleichender Leistungsbewertung zeigen muss. Die Lehrkräfte müssen ihr Kerngeschäft, den Unterricht, anders begreifen als bisher, nämlich nicht isoliert bezogen auf „ihre“ Klasse, sondern auf „unsere Schule“, und dies transparent nach innen wie nach aussen.

- „Transparenz“ bezieht sich nicht nur auf die Klarheit der Kriterien, etwa bei der Vergabe der Noten, sondern auch auf die Kommunikation mit den Schülern, den Eltern und der lokalen Öffentlichkeit.
- Die Standards, die jede Schule vertritt, müssen klar und deutlich kommuniziert werden, und das gilt für den Verhaltensbereich ebenso wie für die Leistungserwartungen.
- Und „Standards“ betreffen nicht nur die Schüler, sondern auch die professionellen Anforderungen der Lehrkräfte.

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

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

Meine Betonung der Lehrmittel ist kein Tick. Konkretisiert wird jedes unterrichtliche Angebot durch die eingesetzten Lehrmittel, die aber Prozesse der Leistungsdifferenzierung bislang nicht oder nur zufällig beeinflussen können, weil sie nicht davon ausgehen, dass die Leistungen und die Zielerreichung unterschiedlich sein müssen, jedoch auf unterschiedlichen Wegen auch gefördert werden können. Die Aufgabenkultur in vielen Lehrmitteln sieht natürlich an bestimmten Punkten Wiederholungen vor, aber reagiert nicht auf verpasste Anschlüsse, die aber regelmässig für das Zurückbleiben sorgen. Es geht im Text eines Lehrmittels voran, auch mal geordnet zurück, aber immer in der Annahme, dass letztlich alle folgen werden.

Das würde bedeuten, Lehrmittel auf Kompetenzstufen einzustellen. Ein erstes Projekt, verbunden mit einem aufwändigen Feldversuch, läuft derzeit im Kanton Zürich. Entwickelt wird ein neuartiges Mathematiklehrmittel für die Sekundarstufe I, das auf den Lehrplan abgestimmt ist. Mathematik ist das Selektionsfach, allein deswegen dürfen keine schlechten Lehrmittel zum Einsatz kommen. Der Feldversuch soll empirische Daten erzeugen, mit denen das Lehrmittel vor der Veröffentlichung seinen Feinschliff erhält. Es ist das erste Lehrmittel in der Schweiz, das erprobt wurde, *bevor* es zum Einsatz kam. Warum aber dieser Aufwand?

- Was den Unterricht wirksam macht, ist nicht 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.

Wenn diese Analyse zutrifft, dann wären die Lehrmittel das Rückgrat und der Probestein des Schulerfolgs, mithin das entscheidende System der Unterstützung. Viele der heute gebräuchlichen Lehrmittel genügen den Anforderungen an einen individualisierenden Unterricht, der unterschiedliche Formen des Förderns zulässt, nicht, weil die Lehrmittelaufsteller als Zielperson den durchschnittlichen oder den idealen Schüler vor Augen hatten. Besonders für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler gibt es kaum brauchbare Lehrmittel, so dass die Lehrkräfte auf sich selbst und ihren didaktischen Erfindungsreichtum angewiesen sind.

Die Entwicklung neuer Lehrmittel ist immer sehr zeitaufwändig und das gilt umso mehr, wenn neue und höhere Anforderungen, etwa im Blick auf Kompetenzstufen, gestellt werden. Auf der anderen Seite kann der Unterricht nicht warten, bis die Lehrmittel auf veränderte Anforderungen hin angepasst sind, was Jahre dauern wird. Aus diesem Grunde hat der Zürcher Bildungsrat vor Jahresfrist eine Reihe von Sofortmassnahmen verabschiedet, zu denen auch eine webbasierte Austauschplattform gehört, die im Sommer 2010 vom Zürcher Lehrmittelverlag aufgeschaltet wurde.

Die Idee ist, die Expertise der Lehrkräfte zu nutzen. Auf der Plattform wird ein Grundstock an Übungsmaterialien und Beispielen für „good practice“ angeboten, die allen Lehrpersonen offensteht. Zusätzlich und vielleicht sogar in der Hauptsache können Unterlagen, die die Lehrkräfte selbst entwickelt haben und in ihrem Unterricht einsetzen, ausgetauscht und auch diskutiert werden. Aus der Not kann so eine Tugend werden, denn das ist ein Weg zur Neuaufstellung der Lehrmittelproduktion überhaupt, weg von einzelnen Autoren und hin zu einer Vielzahl von Nutzern, die im Rahmen des Lehrplans alle ähnliche Probleme vor sich haben und die Lösungen kollektiv optimieren können.

So entsteht ein System der gegenseitigen Unterstützung, das sich selbst aus der Praxis heraus fortlaufend anreichern und das den Erfolgsfaktor „Bewährung“ im Feld auf neue Art dynamisieren kann. Die Nutzung der Plattform zeigte sich schon nach kurzer Zeit. Es spricht nichts dagegen, derartige Instrumente auch bei der Implementation von Bildungsstandards oder dem Gebrauch von Lehrplänen einzusetzen. Das Stichwort heisst „Unterstützung durch Erfahrungsaustausch“, vermutlich das beste Mittel zur Akzeptanzgewinnung. Eine Schulleitung tut gut daran, ihre Führungsqualität auch in diesem Bereich zu erproben, wo es um konkrete Unterrichtsentwicklung geht und die Schule neue Ideen im Kerngeschäft ausprobieren kann.

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*.

*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.
- Balfanz, R.: Locating and Transforming the Low Performing High Schools which Produce the Nation's Dropouts. Paper Presented at Turning Around Low-Performing High Schools. Lessons for Federal Policy from Research and Practice. August 16, 2007.  
Powerpoint Version: <http://www.all4ed.org/files/Balfanz/pdf>
- Diesbergen, C.: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik. 2. Aufl. Bern et. al.: Peter Lang Verlag 2000. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 22)
- 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.
- Klieme, E./Warwas, J.: Konzepte der individuellen Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogik Beiheft (2011).
- Lipowsky, F.: Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: Die deutsche Schule Jg. 96, H. 4 (2004), S. 462-480.
- Nach sechs Jahren Primarschule. Lernstand der Schulanfängerinnen und Schulanfänger von 2003 vor ihrem Übertritt in die Sekundarstufe I. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich 2011.
- Nido, M./Ackermann, K./Ulich, E./Trachlser, E./Brüggen, S.: Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008. Ergebnisse der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS) des Kantons Aargau. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung 2008.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- Reichwein, K.: Führung und Personalmanagement in Schulen. Eine empirische Studie zum Working Knowledge von Schulleitungen. Zürich: Rüegger 2007.
- Stemmer Obrist, G.: Schulleiterinnen und Schulleiter in der Aargauer Volksschule. Eine qualitative Studie zu Aspekten des beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses von Schulleitenden und zu den Gelingensbedingungen der operativen Führung auf der Mesoebene des Bildungssystems im Paradigmenwechsel von der „egalitär-demokratischen“ hin zur „Geleiteten Schule“. Diss. phil. Universität Zürich/Institut für Erziehungswissenschaft. Ms. Baden 2011.
- Traub, S.: Selbstgesteuert lernen im Projekt? Anspruch an Projektunterricht und dessen Bewertung aus Sicht von Lehrenden und Lernenden. In: Zeitschrift für Pädagogik Band 57, Heft 1 (2011), S. 93-113.
- VSG (Vereinigung Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer): Befragung der Mittelschullehrerinne und -lehrer 2010. Auswertungsbericht für den Kanton Zürich. Bern: empiricon 2010.
- Windlin, B./Kuntsche, E./Delgrande, Jordan, M.: Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz. National repräsentative Ergebnisse demografischer, klassen- und schulbezogener Faktoren. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften Band 33, Nr. 1 (2011), S. 125-144.

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