

Jürgen Oelkers

Höhere Schulautonomie – Besserer Unterricht?^{)}*

„Qualitätssicherung“ durch grössere Autonomie der Schulen und neue Formen der Schulaufsicht ist mit dem ökonomischen Konzept des ‘New Public Management’ (NPM) zu einem internationalen Projekt geworden, das sehr verschiedene Schulsysteme nachhaltig beeinflusst und verändert hat. Das gilt auch für die Kantone der Schweiz. Populär wurde dabei ein Slogan: ‘Statt Top:Down - Bottom:Up’. Der Grundsatz lautete:

- Mehr Autonomie,
- im Gegenzug andere Formen von Kontrolle
- und so einen grundlegenden Wandel der Schulaufsicht.

„Schulautonomie“ entstand als Thema vor etwa zwanzig Jahren. Der Begriff selbst kann leicht falsch verstanden werden. Er bezeichnet keine absolute, sondern eine relative Größe, die einen bestimmten staatlichen Entwicklungsrahmen voraussetzt, der von der Finanzierung bis zu den Curricula reicht. Es geht darum, wie weit dieser Rahmen verändert werden kann.

Im Folgenden werde ich darüber sprechen, aber das Thema eher begrenzen, also weiterführende Systemfragen wie freie Schulwahl, Umstellung der Bildungsfinanzierung auf Bildungsgutscheine oder Wettbewerb zwischen den Schulen ausklammern. Der Bericht „Bildung Liechtenstein“ der Stiftung macht dazu Vorschläge, die in die politische Diskussion gehören, die etwa in den Vereinigten Staaten weit fortgeschritten ist und mit der Wahl des neuen Präsidenten noch weiter nach vorn gebracht werden.¹ Schulautonomie, so wie sie in der Schweiz verstanden wird, ist daran nicht notwendig gebunden.

Eingangs könnte man eine ganze andere Frage stellen: Liechtenstein hat ein dichtes Angebot staatlicher und weniger Privatschulen auf kleinem Raum, in dem man sich kennt und vermutlich auch austauscht - was soll da Schulautonomie? Eine Waldorfschule etwa *ist* autonom und steht auch im Wettbewerb. Die staatlichen Schulen erfüllen einen staatlichen Auftrag und die Frage ist, was in diesem Rahmen „Autonomie“ bedeuten kann. Aber es ist vielleicht hilfreich, wenn ich über Erfahrungen mit ‘Schulautonomie’ berichte.

Die Ausgangslage in Liechtenstein wird in dem Bericht so gefasst:

Generell wird gesagt: «Die Schulen in Liechtenstein haben zwar durch verschiedene Reformen in den letzten Jahren mehr Gestaltungsspielraum erhalten, aber das Schulamt ist weiterhin stark in zentrale Prozesse involviert.»

^{*)} Vortrag in Vaduz am 12. November 2024.

¹ Über die Folgen von ‘School Choice’ etwa die Studie von Fitzpatrick (2023).

- Kaum Spielraum haben die Schulen in den Bereichen Personaleinteilung, Unterrichtszeiten, Pausen, Lektionentafeln, -verteilung und -länge sowie Absenzenwesen.
- Wenig Spielraum haben die Schulleitungen auch bezüglich der Klassengrößen, die gesetzlich vorgegeben sind. So liegt der obere Richtwert beispielsweise bei Primarschulklassen bei 24 Schülerinnen und Schülern.
- Die durchschnittliche Klassengröße im Schuljahr 2020 / 21 betrug jedoch lediglich 17.2 Kinder auf der Primarschul- und 15.6 Jugendliche auf der Sekundarstufe, eine im internationalen Vergleich tiefe Zahl» (Bildung Liechtenstein 2024, S. 33).

Unter ‚Schulautonomie‘ werden größere Entscheidungsspielräume von Schulleitungen und Lehrerschaft verstanden, nachdem die einzelne Schule - und nicht die Aufsicht - als der entscheidende Ort der Systementwicklung erkannt worden war. Aber wie kann es eine Entwicklung des Systems geben, wenn jede Schule sich einzeln auf den Weg machen soll oder muss, was nie gleichsinnig mit allen geschehen kann?

„Im Zuge der Überprüfung der Steuerungssystematik im Schulwesen“, so der damalige Zuger Schulforscher Stephan Huber vor nunmehr fünfzehn Jahren, unterliegt die Schulaufsicht „einem Veränderungsprozess, der von aufbrechenden Verwaltungshierarchien sowie Aufgaben- und Verantwortungsverlagerungen durch Deregulierung und Dezentralisierung geprägt ist“ (Huber 2010, S. 24).

International wird von „school inspection“ und dabei von „administration and supervision of schools“ gesprochen. Institutionell oder mindestens von den Kompetenzen her ist heute beides meist getrennt, die Verwaltung und die Beaufsichtigung der Schulen. Auf jeden Fall verbinden sich damit ganz unterschiedliche Systeme der Steuerung und Zuständigkeit. Die Standing International Conference of Inspectorates (SICI),² deren Büro sich in Brüssel befindet, sorgt für Austausch auf europäischer Ebene.

Aber Schulaufsicht ist immer mehr gewesen als nur die Unterscheidung von Ebenen und die Regelung der Kompetenzen staatlicher Verwaltungen oder Aufsichtsorgane. Mitte des 19. Jahrhunderts waren auch die gewählten Stadtschuldeputationen, die Eltern der Schulkinder und die „öffentlichen Schulprüfungen“ Teil der Beaufsichtigung einer Schule (Wangemann 1856, S. 63/64).

Fasst man den Begriff also nicht nur juristisch, dann werden erweiterte Bedeutungen sichtbar. Eine Art „Aufsicht“ ist auch die öffentliche Beobachtung der Schule und die Bildung öffentlicher Meinungen über sie. Schulen sind ständiger Kritik ausgesetzt und auch Objekt wissenschaftlicher Studien, die sich ihrerseits auf das öffentliche Bild der Schule auswirken. Zudem ist die politische Entwicklung der Schulen davon betroffen.

Neben der Aussenbeobachtung gab und gibt es immer auch den Vergleich mit anderen Schulen oder Bildungssystemen. Seit Beginn des 19. Jahrhunderts haben Schulinspektoren nicht nur die Schulen ihres Sprengels besucht, sondern auch die Schulen angrenzender Länder, was als Indiz verstanden werden kann, dass die Inspektoren immer auch für neue Wege der Schulentwicklung zuständig waren.

² <http://www.sici-inspectorates.eu/Home>

Der Besuch galt fast immer den besten Schulen im grösseren Umfeld, von denen die eigenen lernen sollten. „Best practice“ ist also keine neue Idee, neu dagegen sind die verschiedenen externen Evaluationen ohne Beteiligung der Schulaufsicht. Von Evaluationen oder einem Schulmonitoring werden ein Einfluss auf die operative Schulentwicklung im Zuge der höheren Verantwortung der Einzelschule erwartet (Imlig 2023).

Als lernendes System wird die Schule heute vermehrt in seinen Umwelten betrachtet und nicht isoliert für sich. Die „Einzelschule“ steht daher nie allein, sondern ist Vergleichen ausgesetzt und muss auf Rückmeldungen reagieren, die beachtet oder ignoriert werden können, also Folgen haben oder nicht. Schulaufsicht wäre so Teil eines Feedbacksystems, dessen Wirksamkeit von der Akzeptanz abhängt.

Schulaufsicht im europäischen Ausland ist historisch unterschiedlich entwickelt worden. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts entstanden Schulinspektionen, die allmählich zu Behörden weiterentwickelt wurden. Die Inspektionen handelten im staatlichen Auftrag und dienten dem, was heute „Qualitätssicherung“ genannt wird. Die Aufsicht stand immer vor dem Problem, einerseits staatliche Ziele durchzusetzen und andererseits sich den Loyalitätsforderungen der Schulen ausgesetzt zu sehen.

In verschiedenen Ländern ist daher der Weg beschritten worden, unabhängige Behörden einzusetzen und die Inspektorate insgesamt zu professionalisieren. Themen wie Schulentwicklung, Individualisierung des Unterrichts oder auch Chancengerechtigkeit stellen sich unabhängig von der Zuordnung der Schulaufsicht und werden vor Ort in den Schulen bearbeitet.

Den Begriff „Schulaufsicht“ bezieht sich allerdings auf ganz unterschiedliche Schulsysteme, die historisch erstaunlich stabil sind. Grössere Systemwechsel im nationalen Bildungsbereich sind eher selten. Beispiele wären die Einführung einer Einheitsschule bis zum Ende der Sekundarstufe I in der DDR oder in Skandinavien. Die amerikanische High School ist von 1894 an landesweit eingeführt und zum Standard erhoben worden.³ Die Aufsicht ist dann jeweils unterschiedlich gehandhabt worden, mal regional und mal zentralistisch.

In den deutschsprachigen Ländern haben die Schulsysteme zwei zentrale Merkmale, einerseits den Stufenbezug der schulischen Lehrgänge und andererseits die Zuordnung nach Schultypen. Staatliche Einheitsschulen wie in Frankreich oder in Skandinavien sind historisch nie verwirklicht worden.

Ein anderer Indikator ist der Anteil der Privatschulen an der Verschulung, der in Grossbritannien sehr hoch und in der Schweiz sehr niedrig ist. In beiden Ländern werden, anders als in Frankreich, Deutschland oder Österreich, Privatschulen kaum subventioniert. Gleichwohl ist die Schulaufsicht für sie zuständig, in England und Wales mit einem eigenen Inspektorat.⁴ In der Schweiz liegt die Aufsicht bei den kantonalen Schulbehörden.

Die neue Orientierung am New Public Management hat die Rhetorik des Wandels nachhaltig bestimmt. Aber „Wandel“ bezieht sich wie gesagt auf historisch gewachsene und in vielen Ländern grosse und gewichtige gesellschaftliche Systeme, die nicht einfach wie

³ Veröffentlichung des Berichts des *Committee of Ten* zur Reform des Sekundarschulwesens in den Vereinigten Staaten.

⁴ Independent School Inspectorate (ISI) <https://www.isi.net/about>

durch Zuruf ihre Richtung und Zugehörigkeit verändern können. Zudem handelt es sich bei den weitaus meisten Schulen nicht um private Unternehmen, die gewinnorientiert arbeiten.

Die Idee der Veränderung des traditionellen Schulinspektorates ist in fast allen Schweizer Kantonen aufgenommen und umgesetzt worden. Schulaufsicht sollte mit Schulentwicklung und Schulevaluation verbunden werden. Im Sinne Hubers sollte das als Professionalisierung der Schulaufsicht verstanden werden. Tatsächlich sind auch in allen grösseren Kantonen Leitstellen für Schulevaluation eingerichtet worden.

- Aber die steht periodisch in der Kritik mit zwei zentralen Argumenten, der Aufwand für die einzelne Schule ist zu gross und die Ergebnisse lassen sich nicht umsetzen.
- Ergebnisse und Daten von externen Evaluationen werden sich nur dann auf die Qualität des Unterrichts auswirken, wenn wenige und schulgenaue Empfehlungen schulintern angenommen und umgesetzt werden können.
- Neue Schulleitungen haben sich im Rahmen des lokalen Qualitätsmanagements und der Personalführung entwickelt und etabliert (Stemmer-Obrist 2014).

Vorausgesetzt werden muss dabei auch, dass die Schnittstellen zwischen den Schulleitungen einerseits, den lokalen und kantonalen Behörden andererseits geklärt sind. Sie werden von den externen Evaluationen nicht tangiert.

Die Evaluationsergebnisse sollen zur innerschulischen Beratung und Umsetzung verwendet werden und sind kein Diktat der Behörden. Wenn Akzeptanz im Kollegium erreicht werden soll, dann muss die Sprache der Praxis gesprochen werden. Zudem können Evaluationen nur periodisch durchgeführt werden, also im Abstand von Jahren und dann, wenn neue Fragen entstehen oder Problemlagen unabweisbar sind, die sich mit Aussenbeobachtungen besser bearbeiten lassen als ohne. Sonst sinkt einfach der positive Erwartungshorizont.

Das Reformtempo ist in der Deutschschweiz nach Abschluss der Implementationsphase merklich gedrosselt worden (Appius/Nägeli 2017). Der Aufwand an Verschriftlichung ohne Gegenwert hat dabei zugenommen und wurde zum Problem. Und die Digitalisierung und Umstellung des Unterrichts ist deutlich das Reformthema der Zukunft, mit eigenen Aufgaben. Allerdings muss sich damit auch didaktischer Mehrwert verbinden. Evaluationen der Einzelschule aber werden - wie früher - als Schulbesuch erwartet, also nicht einfach online, wie etwa der Test «Klassencockpit».

Eine entscheidende Frage bei der Schulaufsicht ist, was genau beaufsichtigt werden soll. Historisch lag der Fokus immer auf den Handlungsweisen von Personen, also der Art und Weise, wie Unterricht erteilt wurde. Im 19. Jahrhundert war es üblich, dass Schulinspektoren Unterrichtsbesuche machten, oft unangekündigt, und dann über die definitiven Anstellungen entschieden haben. Diese Praxis hat sich weitgehend verändert. Unterrichtsbesuche sind nur bei speziellen Anliegen noch üblich und Ansprechpartner für die Schulaufsichtspersonen sind auch zumeist nicht die einzelnen Lehrer, sondern die Schulleitung.

Gleichwohl bleibt die Frage bestehen, nach welchen Kriterien die Qualität einer Schule beurteilt wird. Dabei spielen die Lehrpläne eine entscheidende Rolle. Sie geben vor, was der Staat an Zielen anstrebt und an inhaltlichen Bereichen vorgibt. Bei den Lehrplänen

tun sich wiederum grosse nationale Unterschiede auf. Der Lehrplan 21 für die deutschsprachigen Kantone der Schweiz ist ein Lehrplan neuer Art, der von Standards und Kompetenzen ausgeht und den Schulen die Wege nahelegt, wie die Kompetenzen erreicht werden können. Wie das geschieht, ist abhängig von den lokalen Gegebenheiten, die kein Lehrplan einfach überspringen kann.

Seit Helmut Fend (1987) weiss man, dass bezogen auf Schulentwicklung und Qualitätssicherung die einzelne Schule in den Blick kommen muss und das begrenzt eine Top-Down-Steuerung wie mit dem neuen Lehrplan. Der Staat setzt Ziele und Anreize, überprüft die Zielerreichung etwa durch Tests, aber hat kein „Auge“ in der Schule. Aufsicht ist nicht Überwachung und die Aufsicht kann Schulen nicht selber entwickeln, sondern nur aufmerksam begleiten.

Bei allen Reformpostulaten muss also beachtet werden, dass sie vor Ort angepasst und umgedeutet werden, weil sie anders nicht umgesetzt werden können. Das zeigt die Schulgeschichte ebenso wie die internationale Schulentwicklungsforschung, kein Reformprojekt durchläuft die Entscheidungsebenen ohne Reibungsverlust, die kritische Frage ist, ob man es am Ende überhaupt noch wiedererkennt (Oelkers/Reusser 2008).

Keine Reform gelingt einfach aus sich heraus und gefragt sind mehr als gut klingende Konzepte, die merkwürdigerweise immer vorhanden sind. Ein Kernsatz aus der historischen Bildungsforschung lautet: Die Frage ist nicht, was die Reform aus dem System macht, sondern was das System aus der Reform macht.

Positiv gesagt: Alle politisch beschlossenen Reformen haben ein ‘window of opportunity’ für den Beginn und können so Chancen kreieren, bis sie ermüden oder implementiert sind. Dabei entspricht das Ende nie dem Anfang, und dies umso weniger, je mehr Einsparungen es gibt und je grösser der Widerstand ist. Aber anders könnte keine Reform selbst lernen.

Schulreformen sollen Entwicklungen in einem differenzierten System einleiten, das kleiner oder grösser sein kann, aber das für die lebenslange Bildung verlässliche Grundlagen legen, weiterführende Interessen anregen und die Lernfreude wachhalten soll. Das betrifft Lehrer wie Schüler, jedes Alter und alle Geschlechter gleichermassen.

Allein das ist Aufgabe genug, wenn man vor Augen hat, dass zehn oder mehr Schuljahre unweigerlich mit Abnutzungserfahrungen einhergehen. Aber keine politische Schulreform geht von dem aus, was der grosse amerikanische Bildungsforscher Philip Jackson (1990, S. 1-37) „the daily grind“ genannt hat, also die tägliche Anstrengung in der Ausübung des Berufs.⁵ Das ist einfach eine Beschränkung der Möglichkeiten von Veränderungen, weil die Einbindung in den Tagesablauf die Priorität erhält.

Fragen der Wirksamkeit stellten sich immer schon und heute umso mehr, als empirisch genauer hingeschaut wird und die Ergebnisse die Öffentlichkeit alarmieren. Dabei wird zweierlei deutlich, die Sprache der grossen Ziele erreicht oft nicht das Klassenzimmer und was immer unter „Wirksamkeit“ verstanden wird, entscheidend für den Erfolg ist die Qualität jeder einzelnen Schule und ihres Unterrichts.

⁵ Philip J. Jackson (1918-2015) lehrte seit 1955 an der University of Chicago. Sein Buch *Life in Classroom* erschien zuerst 1968.

Die „gute Schule“ war schon das Thema der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts, wengleich nicht als Praxis der Schulentwicklung. Zuvor war „Schulqualität“ gleichbedeutend mit der Frage der Ausstattung. Schulen würden besser, dachte man, wenn sie mehr Stellen und mehr Mittel erhielten, ein Spiel, das in der Welt der politischen Forderungen bis heute gerne gespielt wird. Aber die Vermehrung der Ressourcen allein garantiert keine bessere Qualität.

Schul- und Unterrichtsqualität ist keine feste Zielgrösse, die man erreichen oder nicht erreichen kann. Vielmehr muss man sich auf den *Prozess* einlassen, den eine praktische Reform auslösen will. Die Verwaltung reagiert mit Erlassen, doch Schulen sind erfindungsreich 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. Soll sich etwas ändern, sind Maximen zu beachten und müssen die Akteure gewonnen werden.

- Wer sich auf Wandel einlässt, muss anders denken, nicht von oben nach unten, sondern von unten nach vorn in die eigene Zukunft.
- Das setzt tatsächlich voraus, was in der Schulgeschichte selten ein Thema war, nämlich erhöhte *Autonomie* und damit auch höhere Verantwortung.
- Und beides betrifft immer Entscheidungen, die von Lehrpersonen vor Ort getroffen werden müssen.
- Sie brauchen im staatlichen Rahmen Freiräume, die (in bester Absicht) nicht sofort wieder verengt werden dürfen.

Historisch ist diese Einschätzung nicht ganz richtig, denn die seit den fünfziger Jahren immer wieder kritisierte „verwaltete Schule“ (Becker 1954)⁶ war weit autonomer, als sie sein sollte, weil niemand Schulen in einem wörtlichen Sinne „steuern“ kann und die Schulaufsicht letzten Endes loyal sein muss. Damit ist auf beiden Seiten das Risiko verbunden, den Status Quo zu sichern, Herausforderungen zu scheuen und genau damit zufrieden zu sein.

Aber was heisst genau Schulentwicklung oder was weiss man, wo angesetzt werden kann und was vermieden werden muss? Ein Entwicklungsfeld im System der deutschsprachigen Länder sind Tagesschulen Ganztagschulen. Gemäss dem PISA-Ranking sind die besten Bildungssysteme oder ganztägige Kombinationen aus Schul- und Betreuungsangeboten. Aber die schlechtesten Systeme sind auch Ganztagschulen. In dieser formalen Hinsicht besteht zwischen Schweden und Chile kein Unterschied, der sich erst zeigt, wenn die Qualität betrachtet wird.

Die blosser Verlängerung der Schulzeit kann auch dazu führen, dass einfach nur *mehr vom Gleichen* geboten wird, ohne eine neue Qualität hervorzubringen. Nur weil Schulen Ganztagschulen sind, besteht noch keine Gewähr, dass sie sich positiv entwickeln. Entscheidend ist, ob und wenn ja, wie der neue Zeitrahmen zu den schulischen Qualitätszielen passt und ob diese Ziele auch tatsächlich erreicht werden.

Ganztagschulen können dafür Zeit neben dem Unterricht einsetzen, aber man kann auch das gesamte Zeitbudget einer Schule neu ordnen und die Zeit nicht lediglich im Blick auf die Fächer einteilen, wobei dann nur ein Mass zur Verfügung steht und die gesamte Zeit

⁶ Hellmut Becker (1913-1993), Jurist und lange Jahre Mitglied im Vorstand der Odenwaldschule, hat diese These wirkungsvoll gegen die Staatsschule in Stellung gebracht, um die reformpädagogischen Privatschulen davon absetzen zu können und im besten Licht erscheinen zu lassen.

sich nach dem Stundenplan richtet. Doch das Schuljahr kann nach Lernepochen unterschieden werden, die Stundendeputation pro Fach könnte sich nach dem Lernaufwand richten, der zum Erreichen der Ziele tatsächlich notwendig ist, und schulische Lektionen können von Lernphasen an anderen Orten ergänzt und manchmal auch abgelöst werden.

Ein zentraler Punkt ist tatsächlich die Veränderung der starren Zeitstruktur, die Eigenaktivität und eine individuelle Förderung oft gar nicht zulässt. Ein Beispiel, wie es anders geht, ist das Gymnasium Bäumlihof in Basel.⁷ Hier wurde 2010 ein Schulversuch zur Individualisierung des Lernens begonnen, der „GB^{plus}“ genannt und inzwischen erfolgreich abgeschlossen ist.

Die gesamte Lernarbeit im System GB^{plus} findet in der Schule statt, die Schülerinnen und Schüler müssen sehr viel selbstständiger als im Regelsystem arbeiten und die Lehrpersonen nehmen sich in diesen Lernphasen zurück.

- Die Lernzeit wird nicht durch ständige Prüfungen unterbrochen, die nicht abgestimmt sind, sondern erfolgt immer am Ende einer Phase.
- Es gibt keine Hausaufgaben, für die die Schüler unkontrolliert viel eigene Zeit investieren müssten.
- Aufgaben ausserhalb des Unterrichts wie Wiederholen und Üben sind Teil der Schulzeit und werden in der ersten Stunde des Lerntages bearbeitet.
- Andersgesagt: Mit „Hausaufgaben“ *beginnt* der Schultag (Gymnasium Bäumlihof 2013, S. 14/15).

Im europäischen Ausland ausserhalb des deutschen Sprachraums sind durchgehend Schulen Ganztagschulen. Es gibt nicht „Schulen“ und daneben - gleichsam als Sondertypus - „Ganztagschulen“ (Renz 2002). Klassische Beispiele sind England und Frankreich. In beiden Ländern findet während des Schultages nicht nur Unterricht statt.

Das vor allem macht den Unterschied; die deutschen und die Schweizer Schulen sind von ihrer Geschichte her typische *Unterrichtsschulen*, die ihre Ressourcen danach berechnet, wie die Lehrkräfte ihr Deputat einsetzen. Wer mehr will, muss anderes möglich machen, und nicht nur im Bereich der Anstellungen, die oft jede Reform im Ansatz treffen, weil zwischen 100% und 30% keine Zeit bleibt.

In diesem Rahmen entstand etwa die Idee der Bildungslandschaften, die zeigen sollen, dass und wie Schule mehr sein kann als nur Unterricht, nämlich ein integrierter Lern- und Lebensort, der sich in das Umfeld öffnen kann und so die Lernmöglichkeiten erweitert. Dabei werden unterschiedliche Professionen zum Einsatz kommen, doch es darf dabei keine Verlagerung der Verantwortung geben. Klassenlehrer und Klassenlehrerinnen sind weiterhin unverzichtbar und auch das viel diskutierte Konzept der ‘Schulinseln’, also der Reintegration in den normalen Unterricht, ist Sache von Lehrpersonen.

Heute bewegen sich eigenständige Schulen in einem staatlichen Rahmen, der ihnen mehr Spielräume gibt als je zuvor. Das entspricht der Logik, Kompetenzen nach unten zu verlagern und so an der Basis für mehr Selbständigkeit zu sorgen. In vielen Ländern geht die Systementwicklung in diese Richtung, so in Skandinavien, in England oder auch in den Niederlanden. Die Schulen müssen nicht die Aufsicht fragen, wie sie sich entwickeln wollen und welche Profilbildung sie anstreben.

⁷ Die Schule ist 2013 mit dem Schweizer Schulpreis ausgezeichnet worden.

Aber was folgt daraus für den Unterricht? Ein zentrales Problem jeder Einzelschule ist die kollegiale Schulentwicklung, also das gemeinsame Verfolgen von Zielen, die vom Gesamtkollegium getragen werden und aber auf den einzelnen Lehrer bzw. die Lehrerin Rücksicht nehmen muss. Wenn ihre Freiheit der Unterrichtsgestaltung vor und mit der Klasse negativ tangiert wird, dann sinkt die Motivation und droht Dienst nach Vorschrift oder ohne besonderen Einsatz, von dem jede Schule abhängig ist. Oder die Besten steigen aus, weil die Belastungen sich nicht lohnen.

Andererseits werden die Lehrpersonen nutzen, was sich für den Unterricht verwenden lässt. Ihr Fokus sind daher die Lehrmittel im weitesten Sinne. Viele Lehrpersonen sind deswegen auf der Suche. Gute Beispiele von Dritten entstehen mit guten Ideen und müssen in und mit der eigenen Praxis überzeugen. Wie man es am besten macht, das Know How, entsteht im Prozess und mit der Entwicklung, es setzt sich aus vielen Quellen und Erfahrungen zusammen, ist also eklektisch und muss vor Ort bestehen (Schwab 1969).

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.

Nehmen wir die Studie von John Hattie. Er plädiert bekanntlich 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, für den bekanntlich schon Maria Montessori plädiert hatte.
- Die Lehrperson 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 (Hattie 2009, S. 238) und mit seinem Unterricht ihrem Lernen dienlich ist.
- Das ist nicht einfach dann der Fall, wenn man „selbstorganisiert“ lernt.

Auf der anderen Seite müssen sich die Schülerinnen und Schüler als die „Lehrer ihrer selbst“ verstehen und können die Verantwortung für den Lernerfolg nicht auf die Schule abwälzen. Wenn Unterricht Erfolg haben soll, dann dürfen sie nicht davon ausgehen, dass sie erst lernen, wenn sie ausreichend motiviert worden sind, was ja auch heissen würde, dass sie die Dosis des „Motiviertwordenseins“ bestimmen.

Auch die Basis vieler heutiger Konzepte der Didaktik stellt Hattie in Frage. Die Psychologie des Konstruktivismus ist für ihn eine Form des Wissens und nicht des Unterrichtens (ebd., S. 243). Die in der Lehrerbildung und der Fachdidaktik viel beschworene „konstruktivistische Wende“⁸ ist in den Grundannahmen zudem wenig mehr eine Wiederholung der „child centered education“ der Zwischenkriegszeit.

Wer sich darauf beruft, kommt kaum weiter als bis Helen Parkhurst und ihrem ‘Dalton-Plan’, der bereits das Lernen nach eigenem Tempo betont hat, Freiheit im Blick das Erreichen der Ziele setzte und dem der Begriff „Lernjobs“ zu verdanken ist. Das war vor fast

⁸ Vgl. Diesbergen (2000).

hundert Jahren.⁹ Bereits damals war klar, dass damit ein erheblicher Aufwand an Verschriftlichung verbunden sein würde, der sich heute auch beim „selbstorganisierten Lernen“ oder bei der «neuen Autorität» zeigt.

Die Vorstellung, Unterricht führe zu einem geordneten Aufbau des Wissens und am Ende sogar zu verwertbaren Kompetenzen, ist grundlegend für die Legitimation schulischer Allgemeinbildung. Das Angebot alleine reicht nicht aus, vielmehr beziehen sich die Erwartungen auf sicht- und prüfbare Effekte, wie an dem heutigen Aufkommen von Leistungstests abgelesen werden kann.

Tests, die den erreichten Lernstand in einer Schule beschreiben, gehören zu den Feedbacksystemen und sind dann sinnvoll, wenn sich damit Maßnahmen zur konkreten Förderung verbinden lassen, wie das etwa in Hamburg der Fall ist. Ein früher Test legt differenzierte Reaktionen für eine heterogene Schülerschaft nahe und verbessert Leistungen vor allem im Bereich der Mindeststandards, dann, wenn die Schule darauf eingestellt sind. Hamburg kennt auch ein System der Ressourcenverstärkung für Schulen in sozial benachteiligten Stadtteilen. Im Ergebnis konnte gerade die Leistungen im Elementarbereich verbessert werden.

Andererseits sind Fördereffekte auf die Dauer der Schulzeit zu beziehen, die mentale wie körperliche Entwicklung der Schülerrinnen und Schüler sowie ihr Zurechtfinden im System Schule. In jeder Klasse oder Lerngruppe gibt es Leistungshierarchien und so eine relationale Zielerreichung, die vom Minimum zum Maximum reicht. Auch neuere Lehrpläne sorgen nicht dafür, dass streuende Effekte des Unterrichts vermieden werden und ein geordneter Aufbau des Wissens den Zielen entspricht, die für alle gelten sollen.

Unterricht oder Lernen im Kontext von Schule ist auch nicht einfach angewandte Lernpsychologie. Die jeweilige Lernsituation ist nicht je neu und einmalig, sondern geprägt von Vorerfahrungen und gekennzeichnet von Routinen, die Anpassungsleistungen an die Institution Schule darstellen. Die Lernenden befinden sich in der Rolle von Schülerinnen und Schülern, sie sind abhängig und müssen lernen, was der staatliche Lehrplan vorgibt. Die realen Schülerinnen und Schüler und ihr Verhalten kommen in vielen Reformkonzepten gar nicht vor.

Im schulischen Rahmen lernen die Schülerinnen und Schüler auch *subversiv*, nämlich wie die Anforderungen des Unterrichts umgangen werden können, oder *strategisch*, nämlich wie sich mit einem Minimum an Aufwand ein Maximum an Ertrag erreichen lässt. Das Lernen ist „selbstreguliert“, aber *nicht* im Sinne der Schule. Oder sie tricksen die Anforderungen digital aus - ChatGPT macht die die Fehler, die eine Lehrperson erwartet. .

Weiter bilden die Schülerinnen und Schüler über Schule und Unterricht informelle Meinungen heraus, die das tatsächliche Lernen oft mehr beeinflussen als das offizielle Lernsetting und das Leitbild der Schule. Es handelt sich dabei um hoch elaborierte Kognitionen, die vor allem in der Peer-Kommunikation gebildet und stabilisiert werden (Chiapparini 2012).

Die Schülerinnen und Schüler können auch nur so tun, *als ob* sie „selbstreguliert arbeiten“. Andererseits werden sie im Blick auf die Ziele den notwendigen Ressourceneinsatz kalkulieren und keineswegs immer „intrinsisch motiviert“ vorgehen, schon weil kaum eine

⁹ Das Buch *Education on the Dalton Plan* von Helen Parkhurst (1887-1973) erschien 1922.

Schülerin und kaum ein Schüler sich für das gesamte Angebot der Schule gleich interessiert. Die Schüler machen immer einen Unterschied, was sie gerne lernen und was nicht.

Die Anstrengungsbereitschaft verteilt sich nicht einfach mit dem Interesse, wie oft angenommen wird, sondern reagiert auch auf Notlagen, etwa auf die Folgen der Nichterreichung von Lernzielen oder die drohenden Selektionen an den Schnittstellen. Probleme wie diese werden in der didaktischen Literatur gemieden oder normativ bestritten, obwohl sie nicht verschwinden werden und das Lernen massiv beeinflussen. Auch im Falle der Lernstrategien überwiegen die Modellannahmen, die unabhängig vom tatsächlichen Erfahrungsraum „Schule“ gedacht werden.

Alternativen zum Lehrplan und der damit strukturierten schulischen Allgemeinbildung sind immer wieder entwickelt und ausprobiert worden. Dabei spielen traditionell ganz unterschiedliche Argumente eine Rolle, etwa die Lernarbeit in Projekten statt in aufeinander aufbauenden Lektionen, das Lernen allein nach eigenen Interessen oder die Annäherung von Schule und Leben, ohne einem „künstlichen“ Lehrplan zu folgen.

Im Blick auf die Schulautonomie sollte und muss man von lösbaren Problemen ausgehen und die dann auch in Angriff nehmen. Dazu zählen etwa:

- die Anstellung der Lehrerin und Lehrer,
- die Arbeitszeit der Schülerinnen und Schüler,
- die schulinterne Festlegung der Leistungsanforderungen,
- die Strategien der Qualitätsentwicklung,
- die Kooperationsformen im Kollegium,
- die Öffnung in das Umfeld
- und nicht zuletzt das Feedback für den Unterricht.

Bezogen auf Liechtenstein: Die Schulen könnten Spielraum erhalten für die Anstellung und Einteilung ihres Personals, für den flexiblen Einsatz ihrer Zeitressourcen, Anfang und Ende des Unterrichts, das Pausenmanagement oder das Absenzenwesen sowie die Klassengrößen.

Aber wie gesagt, jede Reform entscheidet sich im Kerngeschäft. Schulautonomie ist eine Rahmenveränderung, der Unterricht kann davon profitieren, sofern wirklich neue Spielräume entstehen und das Kerngeschäft bestärkt wird. Guter und besserer Unterricht wird begünstigt das das Lernverhalten und den Handlungsrahmen; für die Lehrpersonen durch Offenheit, also Vergleiche mit Anderen, Feedback, Lernbereitschaft und Arbeit am professionellen Selbst. Ihre Kompetenz ist zugleich eine ständige Lernaufforderung, aber sie muss leistbar sein, keine Bedrohung darstellen und nicht mit dem Besuch von folgenlosen Weiterbildungen enden.

Blicken wir am Schluss noch auf die Zufriedenheit der Lehrerschaft, so wie sie durch den Schweizer LCH alle zehn Jahre erhoben wird:

Am meisten Zufriedenheit ziehen die Lehrpersonen aus der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen. Auch die Lehr- und Lernbeziehung zu den Kindern und Jugendlichen ist für sie von grosser Bedeutung. Geschätzt wird die Vielseitigkeit und Abwechslung im Berufsalltag und die Sinnhaftigkeit der Tätigkeit.

Auf der anderen Seite gibt es viele Hinweise auf eine sehr hohe Grundbelastung der Lehrpersonen. Im Vergleich zur letzten Umfrage aus dem Jahr 2014 lässt sich der Schluss ziehen, dass sie sogar leicht gestiegen ist: Die mangelnden Rahmenbedingungen für die individuelle Förderung, der hohe Koordinationsaufwand, der Anteil administrativer Arbeiten, der allgemeine Arbeitsdruck und die Mühe, abschalten zu können, belasten die Lehrpersonen heute mehr als vor zehn Jahren.¹⁰

Schulautonomie, anders gesagt, muss man nicht nur umsetzen, sondern auch aushalten können.

Literatur

Appius, Stephanie/Nägeli, Amanda (2017): Schulreformen im Mehrebenensystem. Eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik. Wiesbaden: Springer.

Bildung Liechtenstein (2024): Innovation durch Schulautonomie und Wettbewerb. Vaduz: Stiftung Liechtenstein.

Chiapparini, Emanuela (2012): Ehrliche Unehrllichkeit. Eine qualitative Untersuchung der Tugend Ehrlichkeit bei Jugendlichen an der Zürcher Volksschule. Opladen/ Berlin/Toronto: Budrich.

Fend, Helmut (1987): „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule Band 78, Heft 3, S. 275-293.

Gymnasium Bäumlhof (2013): Gymnasium Bäumlhof: Pluspunkte No. 6 (März).

Fitzpatrick, Cara (2023): The Death of Public School. How Conservatives Won the War over Education in America. New York: Basic Books.

Hattie, John (2009): Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge.

Huber, Stephan Gerhard (2010): Schulleitung und Schulaufsicht. Grindelwald: IBB PH Zug.

Schwab, Joseph J. (1969): The Practical: A Language for Curriculum. In: The School Review Vol. 78, No. 1 (November), S. 1-23.

Imlig, Flavian (2023): Schulsysteme beschreiben und gestalten. Bildungsmonitoring in der Schweiz. Wiesbaden: Springer.

Jackson, Philipp W. (1990): Life in Classrooms. Reissued with a New Introduction. New York/London: Teachers College Press .

Oelkers, Jürgen/Russer Kurt (2008): Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von Esther Berner/Ueli Halbheer/Stephanie Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Stemmer-Obrist, Gabriele (2014): Schule führen. Wie Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgreich sein und woran sie scheitern können. Bern: Haupt Verlag.

Wangemann, Hermann Theodor (1856): Schulordnung nebst Einrichtungs- und Lehrplan für die preussische Volksschule. Auf Grund älterer und neuerer Verordnungen der Kgl. Behörden und der drei preussischen Regulative zusammengestellt. Erste Abtheilung, welche die Schulordnung und die äusserlichen Einrichtungen betrifft. Berlin/New York/Adelaide: Verlag von J.A. Wohlgemuth..

¹⁰ Medienmitteilung LCH vom 8. August 2024.

