Herbert Altrichter & Erwin Rauscher

Schulleitung und neue Steuerungskultur[1]

„Schulautonomie, Schulprogramme, Qualitätsevaluation, wirkungsorientierte Schulverwaltung, transformational leadership, Bildungsstandards, large scale assessment usw." Dass wir uns an diese Schlagworte, die vor 1990 kaum zum gängigen Repertoire von Gesprächen über Bildung gezählt hatten, schon gewöhnt haben, ist das Ergebnis einer sich intensivierenden Diskussion über eine „Modernisierung der Schule" (vgl. Brüsemeister & Eubel 2003), die die Bildungssysteme in den deutschsprachigen Ländern seit den 1990er Jahren erleben und die sich in der Zwischenzeit in einigen Veränderungen der Organisation und Funktionsweise von Bildungssystemen niedergeschlagen hat. Zentral in diesem Modernisierungsdiskurs sind *Steuerungsfragen*: Die Steuerungsstrukturen im Bildungswesen, die die Zeiten des quantitativen Ausbaus und der Schulsystemdiskussionen in großer Stabilität überstanden hatten, sind in den Blickpunkt des Interesses geraten und sollen so verändert werden, dass qualitätsvolle Ergebnisse zielgerichtet und ökonomisch erbracht werden können.

Wir haben an anderer Stelle eine Analyse dessen, was denn „Veränderungen von Steuerungsstrukturen im Bildungswesen" heißen könnte, vorgelegt (vgl. Altrichter, Brüsemeister & Wissinger 2007). Wir haben dabei auch – am Beispiel des österreichischen Schulwesens – eine charakteristische zeitliche Abfolge von steuerungsrelevanten Reformen festgestellt (vgl. Altrichter & Heinrich 2007). Sie wird im Folgenden in Kurzform dargestellt, um einige neue Anforderungen, die sich für Schulleitungen durch Steuerungsveränderungen im Schulwesen ergeben könnten, zur Diskussion zu stellen.

Eine Veränderung der „Systemsteuerung" kann nicht nur in der Vorgabe neuer Steuerungsorientierungen und neuer Steuerungsinstrumente „von oben" bestehen, sondern diese müssen durch die verschiedenen ProtagonistInnen vor Ort aufgegriffen werden und zu neuen „Handlungskoordinationen" zwischen verschiedenen SystemmitspielerInnen genutzt werden. In diesem Sinne versuchen wir im zweiten Teil des Beitrages durch einige Vignetten aus der Tätigkeit eines Schulleiters zu zeigen, wie in Zeiten der Veränderung alte Strukturen (z. B. Konferenzen, Tätigkeit der Schulärzte) aufgelöst und neue „kleine Institutionalisierungen" geschaffen werden, in denen „neue Handlungskoordinationen" der schulischen Akteure ausgehandelt werden können.

[1] Der Beitrag ist eine modifizierte schriftliche Kurzfassung des Workshops „Guter Unterricht, gute Führung und neue Steuerungsmodelle" am 8. Bamberger Schulleitersymposium am 11. Oktober 2007 an der Otto Friedrich Universität Bamberg.

1 Phasen der ‚Modernisierung' und Anforderungen an Schulleitungen (Herbert Altrichter)

In den 1970er und 1980er Jahren war die Entwicklung des österreichischen Schulwesens durch Stagnation auf bildungspolitischer Ebene gekennzeichnet (vgl. Gruber 1990; Altrichter & Posch 1995). Die *erste Phase* der Schulmodernisierung zu Beginn der 1990er Jahre war durch Schlagworte wie *„Schulautonomie", „Dezentralisierung/Deregulierung"* (vgl. Marx & van Ojen 1993) und „Erhöhung schulischer Gestaltungsspielräume" gekennzeichnet. Die zunehmend häufig vorgetragenen Veränderungsvorstellungen wollten den Handlungsspielraum der Einzelschule erweitern, um sie responsiver gegenüber den Potenzialen und Bedürfnissen vor Ort zu machen, was wiederum die Qualität und Effizienz schulischer Arbeit steigern sollte.

In *Phase 1* wird die staatliche Input-Steuerung etwas zurückgenommen. In Österreich stand eine gewisse curriculare Liberalisierung im Zentrum, die den Schulen die Entwicklung schulautonomer Lehrpläne erlaubte. Diese Rücknahme staatlicher Inputregulierung führte zu verstärkter *Koordination* durch Konkurrenz und Marktprozesse. Was mussten SchulleiterInnen *tun*, wenn sie zukunftsfähige Entwicklung in ihrer Schule stimulieren und fördern wollten?

- Eine Schulleitung musste selbst (oder durch andere Mitglieder der Schulgemeinschaft, die solche Fähigkeiten hatten) beständig *beobachten, was andere tun.* Dies musste einesteils dazu dienen, gute Ideen für die eigene Entwicklung zu sammeln, andererseits aber auch dazu beobachten, was die „Konkurrenz" tat, um entsprechende Schlüsse für die eigene Entwicklung zu ziehen.
- Da keine genauen Ziele für die Entwicklung aus Politik oder Verwaltung vorgegeben waren, mussten Schulleitungen entweder selbst visionäre Ideen haben und kommunizieren können oder die „Motivationen" relevanter Organisationsmitglieder animieren und kanalisieren können.
- Da keine neuen Strukturen für Koordination und Entwicklung zur Verfügung standen, waren jene Schulleitungen im Vorteil, die durch *Motivieren und Kommunizieren* informelle Bindungen zustande brachten und Selbstverpflichtungen der beteiligten Mitglieder der Schulgemeinschaft organisieren konnten.
- Für die kommunikative Bindung für Entwicklungsprozesse war es schließlich hilfreich, wenn die Schulleitung selber (oder durch Delegierung an Kompetente) in der Lage war, Entscheidungssituationen, Konferenzen, pädagogische Tage und längerfristige Entwicklungsprozesse in einer Art zu *organisieren und zu moderieren*, die den Beteiligten als attraktiv und neuartig sowie arbeitsökonomisch (gegen das Argument einer durch Kommunikation vergeudeten Zeit) erschienen.

In dieser Situation musste eine Schulleitung, die sich den neuen Entwicklungsideen stellen und sie nutzen wollte, also eine gute Mischung von Visionär, Charismatiker und Moderator sein. Dies war wohl ein bisschen viel verlangt und deutet Entwicklungsbedarf für die nächste Phase an.

In *Phase 2*, die in Österreich in der 2. Hälfte der 1990er Jahre anzusetzen und mit Konzepten wie „Schulprogramm“ und „schulische Selbstevaluation“ verbunden ist, steht die *Verbesserung der internen Steuerungsfähigkeit* von Schulen im Zentrum der Systemreform in den meisten deutschsprachigen Schulsystemen. Die „Einzelschule“ soll Konturen gewinnen. Ein wesentliches Instrument dazu ist die Schulleitung, die als Leitungsfunktion herausgehoben und konturiert und der auch verschiedene Steuerungsinstrumente in die Hand gegeben werden sollen (vgl. Rürup & Heinrich 2007 zur Variation dieser Politiken in den deutschen Bundesländern), und zwar:

- Die Erstellung von *Schulprogrammen*, die in manchen Fällen verpflichtend, in manchen Fällen auch mit der Schulaufsicht auszuhandeln sind, und die interne Bindung liefern sollen.
- *Innerschulische Qualitätsevaluationen,* von denen Impulse für weitere Schulentwicklung erwartet werden. Auch diese sind in manchen Systemen verpflichtend, in anderen nicht.
- Verschiedene *personalrechtliche und dienstrechtliche Handlungsmöglichkeiten* für die Schulleitung, z. B. Mitarbeitergespräche, „schulscharfe Ausschreibungen“, mehr Einfluss der Einzelschule auf die Rekrutierung des Personals.
- *Globalbudgets* ermöglichten innerschulische Entscheidungen. Sponsoring oder die Vermietung von Gebäuden bringen disponibles Geld.

In dieser Phase werden folgende *Tätigkeiten von Schulleitungen* zunehmend wichtiger:

- Schulleitungen müssen die *externen Strukturangebote* oder *-verpflichtungen* (wie Schulprogramme etc.) aufgreifen und ihnen schulinternes Leben verleihen.
- Sie müssen diese Strukturen auch dazu nutzen, um *innerschulisch Aufgabenteilung, Delegation und Verbindlichkeit* zu organisieren.
- Sie müssen, da in vielen Fällen auch Konflikte zu erwarten sind, eine gewisse *Konfliktfähigkeit und Moderationsfähigkeit* aufweisen.
- Sie müssen sich um die *„Schnittstellen“ zu Schulexternen*, wie Schulaufsicht und Klienten/Eltern sowie Schulträgern kümmern, da in vielen Schulsystemen die Reform der Beziehung an diesen Schnittstellen nicht Schritt hielt mit der Reform interner Beziehungen, z. B. durch das Schulprogramm. Jedenfalls für Österreich ist es geradezu ein Charakteristikum von Phase 2, dass die Schulaufsicht zunehmend in Identitätsprobleme kam, weil einesteils aktive Schulleitungen Funktionen übernahmen (Qualitätsevaluation, schulscharfe Ausschreibungen), die traditionell ihr zugekommen waren, weil es auf der anderen Seite aber an Steuerungsinstrumenten mangelte, die sie in die Lage versetzt hätten, inaktive Schulen und Schulleitungen zu Entwicklungshandlungen zu stimulieren.

Phase 3 der Schulmodernisierung ist nun nach PISA- und TIMSS-Schock im Jahr 2001 durch den Versuch der Bildungspolitik geprägt, Instrumente und Strukturen für eine *schnellere und zielgerichtetere Entwicklung* zu schaffen. Die Entwicklung des Systems soll dadurch erfolgen, dass Einzelschulen in ihrer Entwicklung gesteuert werden – und zwar durch eine Orientierung auf durch Bildungsstandards und „Qualitätsrahmen“ vorgegebene schulische Leistungsziele und durch deren regelmäßige Überprüfung durch „Lernstandserhebungen“ und Schulinspektionen. Die bildungs-

politische Aufmerksamkeit liegt auf neuen schulexternen Strukturen und Instrumenten. Ein großes Fragezeichen zumindest im österreichischen Schulsystem liegt jedoch darin, ob gleichzeitig auch neue *schulinterne Steuerungs- und Bindungsinstrumente* aufgebaut werden, mit denen einzelne LehrerInnen oder beispielsweise Fachgruppen etc. in die Verantwortung für Lernstandserhebungen und Schulinspektionen eingebunden werden können (vgl. Specht 2006, 28). Welche Anforderungen ergeben sich an die Tätigkeit von Schulleitungen in dieser Phase?

- *Vorausschauend und präventiv* LehrerInnen und SchülerInnen dazu zu animieren, sich *Rückmeldungen und Vergleiche* ihres Lernstandes zu holen, bevor durch externe Lernstandsmessungen oder Schulinspektionen etwaige Schwierigkeiten aufgedeckt und eine öffentlich sichtbare Krise konstruiert wird.
- Schulinterne Prozesse zu stimulieren und zu managen, in denen die *Informationen*, die durch Lernstandserhebungen und Schulinspektionen produziert werden, *verarbeitet*, in realistische Arbeitspläne und schließlich in konkrete Entwicklungsarbeit übersetzt werden.
- Die Entwicklung der Nachbar- und Konkurrenzschulen sowie allgemeine gesellschafts- und bildungspolitische Entwicklungen *beobachten*, sodass eventuelle neue Herausforderungen und Chancen rechtzeitig erkannt werden. Es ist auch anzunehmen, dass solche Herausforderungen und Umstellungsanforderungen in immer schnellerer Folge an Schulen herangetragen werden.
- Daraus ergibt sich auch, dass eine *flexible Arbeitsstruktur für die Bearbeitung von kleineren und mittleren Anpassungsproblemen* aufgebaut werden muss, die es Einzelschulen ermöglicht, eventuelle Schwierigkeiten frühzeitig zu bearbeiten.
- Ein schwieriges Kapitel, das auf die Schulleitung in dieser Phase wenn nicht neu zukommt, so sich doch in neuer Massivität stellt, ist die *Motivation und die Aufrechterhaltung der Moral* einer Lehrerschaft, die individuelle Spielräume verliert, einer Intensivierung ihrer Arbeit ausgesetzt ist und nicht immer klar sieht, welche Gewinne ihr dafür ins Haus stehen.
- Schließlich haben die Schulleitungen wahrscheinlich eine sehr wichtige Aufgabe als *„Schnittstellenmanager",* indem sie entweder selbst für Kontakte der Schule mit Schulaufsicht, externen Evaluationsorganen, Eltern und anderen Anspruchsgruppen sorgen oder entsprechende soziale Orte und Funktionen dafür aufbauen.

2 Qualitätsentwicklung durch SchulleiterInnen (Erwin Rauscher)

Im zweiten Teil präsentieren wir einige Beispiele aus der Praxis eines Schulleiters in Zeiten der Veränderung. Dabei werden fünf Zugänge für gute Führung formuliert, die guten Unterricht direkt oder indirekt formt oder ermöglicht (vgl. ausführlicher Rauscher 2000).

2.1 Subsidiarität

Diese politische und gesellschaftliche Maxime stellt Selbstverantwortung vor Obrigkeits-Handeln. Sie tritt unter der Bedingung ein, dass das untergeordnete Glied in der Lage ist, die Probleme und Aufgaben eigenständig zu lösen. Gleichwohl soll das kleinste Glied nicht überfordert werden und die übergeordnete Ebene gegebenenfalls unterstützend tätig werden. Entscheidungen vieler Art – pädagogisch-didaktische, organisatorische, personelle und finanzielle – versucht man subsidiär auf dem niedrigst möglichen und direkt betroffenen Ort zu treffen, nicht nur, um größere Effizienz zu erreichen, sondern auch, um damit das Problemlösungspotential, das in Schulen bei LehrerInnen und SchülerInnen vorhanden ist, zu fördern. Änderungsprozesse finden heute weniger top-down als vielmehr bottom-up statt, und die Begründung wirklicher Innovationen liegt in der schulinternen Motivation.

Beispiel 1: ***Schulbudget***

- ❖ An der Schule entscheidet der-/diejenige über den Kauf von Lehrmitteln und anderen Materialien, der/die sie später verwendet – und nicht der/die DirektorIn.
- ❖ Das gesamte Schulbudget wird offen gelegt und zu ausgeschriebenen Terminen offen verhandelt.
- ❖ Dabei wird nach dem „Papstwahlprinzip“ vorgegangen – jede/r für einen Teilbereich Verantwortliche kann seine Forderungen und Wünsche formulieren, definieren und finanziell zuordnen. Erst wenn die finanzielle Summe der Wünsche nicht mehr höher ist als die verfügbaren Finanzmittel, kann die einberufene Gesprächssitzung beendet und verlassen werden.
- ➔ *Damit wird die Mitverantwortung für das gemeinsame Ganze bewusst gemacht und gefördert. Demokratische Entscheidungsfindung in mitunter subtilen Fragestellungen ist eine weitere Konsequenz.*

Beispiel 2: ***Unterschrift***

- ❖ Formulare, Protokolle, Bestätigungen usw. werden jeweils vom/von der unmittelbar dafür Verantwortlichen unterschrieben und nicht von der gesamtverantwortlichen Schulleitung.
- ❖ Davon ausgenommen werden müssen dienstrechtlich unverzichtbar vom/von der DienststellenleiterIn zu unterschreibende Papiere (vor allem Rechnungen u. a. finanzielle Transaktionen betreffend).
- ❖ „Pädagogische“ Papiere jedoch, vorrangig solche auf Klassenebene, werden – auch wenn sie schulextern beansprucht werden, generell auch von jener Lehrkraft unterschrieben, die sie inhaltlich verantwortet.
- ➔ *Damit wird der Selbstwert der Lehrkraft erhöht, getroffene Entscheidungen auch zu legitimieren und festhalten zu dürfen und zu können.*

Beispiel 3: ***Aggression***

- ❖ Aggressives oder anderes Fehlverhalten von SchülerInnen wird nach dem Gewissen der jeweils vor Ort anwesenden Lehrkraft reglementiert oder auch geahndet: Eine Lehrerfrage „Herr Direktor, was soll ich tun? Hansi hat dem Toni den Kopf eingeschlagen!“ wird beantwortet mit „Tun Sie, was SIE für richtig halten!“
- ❖ Dafür gibt es ein in schulinternen Bildungsveranstaltungen diskutiertes, mitunter eingeübtes Instrumentarium an Hilfen zur Gewaltprävention und Verhaltenskultur.
- ❖ Dies gilt vorrangig für die an vielen Schulen geübte tägliche „kleine Gewalt“ (Dan Olweus), die zunehmend latent den schulischen Alltag mitbestimmt, freilich nicht für jene „großen“ aggressiven Akte, die unverzichtbar den Einsatz von SpezialistInnen und ExpertInnen nötig machen.
- ➔ *Damit wird die Selbstverantwortlichkeit der Lehrkräfte erhöht, erzieherisch wirksam zu werden und nach eigenem Gewissen zu entscheiden, ohne sich vorrangig auf generelle Regeln und Regulierungen zu berufen. Ihre Authentizität wächst und mit ihr das wechselseitige Vertrauen zu und von ihren SchülerInnen.*

Beispiel 4: ***Unterrichtsentfall***

- ❖ Jede/r LehrerIn entscheidet selbst, ob er/sie (aus welchen Gründen auch immer) den Unterricht in einem Einzelfall und ihn/sie selbst betreffend entfallen lässt bzw. ob seine/ihre Supplierung durch andere notwendig ist.
- ❖ Es braucht also keine demütige Anfrage bei der Schulleitung, keine originelle Ausrede ist mehr notwendig. Aber: Jederzeit kann von den PersonalvertreterInnen eingesehen werden, wer wann und wie oft gefehlt hat. Für ein Spiel von Bayern München braucht also kein Onkel sterben, zu dessen Begräbnis man gehen muss.
- ❖ Eine jährliche Buchführung über Entfallstunden bezeugt recht rasch, wer dieses freiwillige System auszunutzen versucht, indem er z.B. am selben Wochentag häufig fehlt. Umgekehrt kann es gewichtige persönliche Gründe geben, welche die Suppliersolidarität des Kollegiums in einem begründeten Einzelfall eben brauchen.
- ➔ *Damit wird mehr Transparenz erzeugt als bei der gnadenhaft nutzbaren privaten Erlaubnis durch die Schulleitung, die im Kollegium selbst weniger leicht verstanden wird.*

2.2 Dialog

Kommunikation allein reicht nicht aus – sie wird erst zum Dialog, wenn sie sich an Inhalte bindet. Tugenden der Solidarität für Menschen in Leitungsfunktionen beinhalten mehr Freude und Geist als Neigung und Buchstaben, mehr Gelassenheit als Macht (und ihre Ausübung), mehr Toleranz als Pflichtbewusstsein, mehr Präzision in der Sache als Formalismen auf Papieren, mehr Freiheitsmut als Obrigkeits-Gehorsam, mehr Dialog als (An-)Weisung.

Die nachfolgenden Beispiele von Gesprächsformen sind im Kollegium selbst erstellte und gemeinsam vereinbarte Regularien, die das schulinterne Gespräch fördern, steuern und transparent halten. Sie können – im Sinne einer ‚Lernenden Organisation' – auf Wunsch und nach Bedarf angepasst, erneuert oder verbessert werden. Für alle Gesprächsformen sollte – mutatis mutandis in allen Ebenen – im Sinne einer demokratischen Gesprächskultur Folgendes gelten: Es gibt grundsätzlich keine verpflichtende Teilnahme an ausgeschriebenen Terminen (keine Anwesenheitslisten und Rechtsmittel). Ausnahmen sind der nachweislich dringende Einzelfall oder gesetzlich vorgeschriebene Gesamtkonferenzen der Schule. Verbindliche Veranstaltungen für alle werden also durch teils unverbindliche, teils nur für ausgewählte Zielgruppen verbindliche, echte „Pädagogische Gespräche" ersetzt. Sie sollen von freiwilliger Mitarbeit geprägt sein, bei denen sich jede/r Kollege/in persönlich angesprochen und zur Mitentscheidung aufgerufen fühlt. Jeder Termin wird im Regelfall mindestens drei Tage zuvor an einem dafür kenntlich gemachten Ort als Din-A4-Blatt in Form einer Einladung (z. B. im Intranet oder auf der Website der Schule) ausgeschrieben. Jeder Gesprächszeitraum wird als „Von-bis-Zeitraum" ausgeschrieben. Nach Erreichen des Bis-Termins kann jede/r TeilnehmerIn ohne Angabe von Gründen die Gesprächsrunde verlassen. Themenvorgaben sind verpflichtend. Sofern sie nicht selbsterklärend sind, sind auch Zielgruppenangaben verpflichtend. Es soll stets ein Bericht verfasst und an bekannt gemachtem, vereinbartem Ort zugänglich gemacht werden: Die Kopfzeilen dieses Berichts enthalten Thema, Ort, Zeitraum und ausschreibende Person der Veranstaltung. Der Hauptteil ist die kurz und als Punktation gefasste Niederschrift des Verlaufs und wesentlicher Inhalte, gegebenenfalls eines Ergebnisses der Veranstaltung. Die Verschriftlichung soll so objektiv und kurz wie möglich und so ausführlich wie nötig verfasst, so rasch wie möglich öffentlich gemacht werden. Dabei verbürgt sie sich jedoch nicht für Vollständigkeit. Gegenlesen der TeilnehmerInnen und Ergänzungen als Anhänge sollten möglich, müssen jedoch nicht die Regel sein. Für alle Ebenen der geplanten Kommunikationsstruktur und für eine Einsichtnahme in den Bericht gilt Holschuld. Rechtliche Rahmenbedingungen können durch die aufgestellten Regularien weder gebeugt noch außer Kraft gesetzt werden und haben gegenüber diesen im Zweifels- und Entscheidungsfall Vorrang.

Beispiel 5: ***Laut gedacht***

- Diese Diskurs-Veranstaltung „LG" wird ausschließlich von der Schulleitung ausgeschrieben. Eingeladen werden i. A. möglichst alle KollegInnen, die an den vorgegebenen Themen Interesse finden. Eine spezielle Zielgruppenorientierung muss begründet und ausgewiesen werden. Jedes Themenfeld, das für die Schule von Bedeutung ist, kann behandelt werden, sofern es öffentlich zur Diskussion gestellt werden soll und kann.
- Vereinbarte Gesichtspunkte können sein: LG ist nicht beliebig, vielmehr geordnet und vorgegeben (zeitlich, inhaltlich, methodisch). LG sucht das Gespräch vor aller Entscheidung. LG schafft Transparenz für alle (Interessierten), nicht das Voraus- und Besserwissen Einzelner. LG denkt an, soll aber nicht fertig denken. LG schenkt und erwartet Vertrauen. LG fordert Gedankenfreiheit ein, schließt

‚Geheimbündeleien' aus. LG ist nie beschlussfähig, aber kräftigt spätere Entschlüsse. LG möchte aufbrechen statt abbrechen. LG geht gemeinsam den Weg des Dialogs, um einsam den Umweg über die Macht zu vermeiden. LG setzt sich seine Ziele, ohne sie sofort erreichen zu wollen. LG wird Herausforderungen andenken, keine Gräben aufreißen.

- ❖ Die Teilnahme ist freiwillig und nur für Interessierte. LG ist zeitlich limitiert, auf maximal fünf Themen beschränkt, und verlangt Mitarbeit im Sinn „kritischer Freunde", aber es erlaubt keine subversive Gegenarbeit. Konstruktive, antizipierende und Anteil nehmende Kritik ist erwünscht und dient der Weiterentwicklung der Fragestellung. Berichte darüber reduzieren sich auf knappe Informationen von Ergebnissen oder Inhalten, ohne den Verlauf der Diskussion preiszugeben. Dies dient dem Schutz der kritischen Betrachtung vorgegebener Themen.
- ➔ *Damit wird der Schulleitung Gelegenheit geboten, laut zu denken und die persönliche Meinung sowie Präferenzen einzubringen, ohne die Rechte eines/r Vorgesetzten ausnutzen zu müssen oder zu können.*

Beispiel 6: ***Pädagogisches Gespräch***

- ❖ Jede/r LehrerIn kann ein „PÄGE" ausschreiben. Es wird getragen und geführt von Interessierten und Motivierten, meist von den dafür Kompetentesten. In vielen Fällen dient es einer Arbeitsgruppe als Treffpunkt und Meinungsaustausch, z. B. zur Vorbereitung von Festen, Feiern und Veranstaltungen, als kollegiale Zusammenkunft zu einem sensiblen Themenfeld, für Zusammenkünfte zu einer Stundenplanfrage u. v. m.
- ❖ Es findet beliebig oft und zu beliebigen Zeitpunkten an beliebigen Orten statt – möglichst zeitlich jedoch so angesetzt, dass die gesuchte Zielgruppe dafür auch zeitliche Ressourcen hat. Denn das PÄGE soll und will ein geschlossenes Ganzes bilden. Deshalb wird nur jeweils ein einzelnes Thema ausgeschrieben und im Kreis einer eingeladenen Zielgruppe diskutiert.
- ❖ Man empfindet und erlebt es immer als freiwillige Zusammenkunft von an der Sache bzw. Problemlösung interessierten Personen. Die diskutierten Inhalte werden nicht als „von oben" vorgegeben erlebt, sondern wachsen aus den gemeinsamen Sorgen bzw. Aufgabenstellungen der Schulgemeinschaft. Lösungen werden „von unten", von den direkt Betroffenen gefunden bzw. erarbeitet. Das PÄGE hat kein einer Konferenz vergleichbares Recht der Beschlussfassung, aber es will und kann Richtungen und Orientierung vorgeben, Vorschläge einbringen, Rahmenbedingungen für das schulische Zusammenleben schaffen oder mitgestalten.
- ➔ *Damit erhält jede/r Kollege/in das Recht, in einem quasi offiziellen Gespräch und Termin ihm/ihr wichtig erscheinende Themen allgemeinen oder spezifischen Interesses zum Schulleben auch öffentlich zu besprechen.*

Beispiel 7: ***Vertraulichkeitsgespräche***

- ❖ Von der Personalvertretung (Personalrat) werden alle KollegInnen zu Gesprächen über anstehende aktuelle Themen eingeladen.
- ❖ Dienstrechtlich relevante und alle durch das Personalvertretungsgesetz erfasste Themen werden diskutiert.
- ➔ *Die Schulleitung nimmt an diesen Gesprächen nicht teil, denn es braucht auch eine Möglichkeit freien Gedankenaustausches, die nicht von der Leitung beeinflusst wird.*

Beispiel 8: ***Pädagogische Präferenz***

- ❖ Die Direktion hat die Pflicht, zu gegebenen Anlässen die Lehrfächerverteilung (= Zuordnung von Unterrichtsstunden) und deren zeitliche Einteilung (= Stundenplan) durch Wunschzettel beeinflussbar und mitgestaltbar zu machen. In einem ausreichenden Zeitraum vor Festlegung der Lehrfächerverteilung und des Stundenplans werden Wunschzettel eingesammelt.
- ❖ Für jeden Wunsch kann jede/r Kollege/in eine „Pädagogische Präferenz" benennen: Diese begründet den zeitlichen Rahmenwunsch in einer kurzen Erklärung und wird vorrangig (nach Möglichkeit) wunschgemäß berücksichtigt. Es muss aber keine begründende Angabe gemacht werden – in diesem Fall wird die benötigte Einteilung nach den gegebenen Möglichkeiten wahrgenommen.
- ❖ Jede/r Kollege/in soll Gelegenheit haben, auch außerhalb von kollektiven Absprachen in Arbeitsgemeinschaften seine/ihre Interessen zu vertreten und nachweislich zu formulieren.
- ➔ *Damit wird verhindert, dass Verantwortliche (z. B. die „Stundenplanbauer") in persönlichen, vertraulichen Gesprächen subjektiven Einflussnahmen unterliegen und in deren Folge nicht mehr nach objektiven, transparenten und für die Unterrichtsentwicklung sinnvollen und nutzbaren Kriterien Entscheidungen treffen.*

2.3 Profil

Ein „Profil" steht für den Anblick eines Körpers von der Seite, als Umriss, als dessen Profilansicht und charakteristisches Erscheinungsbild eines Menschen – oder einer Institution. Im schulischen Kontext wird der Begriff verwendet für die Festlegung der Ausbildungsrichtung, Schulzweige und -arten. Schulprofile orientieren sich häufig an regional-gesellschaftlichen Bedürfnissen, an schulinternen personalen Ressourcen und nicht zuletzt an MitarbeiterInnenwünschen.

Beispiel 9: ***Schwerpunkte***

- In nicht wenigen Fällen (besonders im Sek-I-Bereich) hat sich die einseitige Schwerpunktsetzung als „EDV-Schule", als „Musikhauptschule" oder unverfänglicher als „Europaschule" als nicht zielführend erwiesen, weil sie dem vielseitigen Spektrum sowohl des Kollegiums als auch der SchülerInnenbedürfnisse nur beschränkt gerecht werden kann. Besonders in ländlichen Bereichen, wo sich nicht Schule an Schule reiht, vielmehr die Entfernung zwischen Schulen größer ist, macht es deshalb Sinn, parallel mehrere Schwerpunkte anzubieten und als Wahlpflichtfächer alternativ für den/die einzelne/n SchülerIn wählbar zu machen.
- Der schulstrategische Hintergrund dabei kann als „Schach-Prinzip" erklärt werden, geht es doch beim „königlichen Spiel" gerade nicht unmittelbar darum, den Gegner mattzusetzen. Vielmehr gilt es, seine eigenen Figuren zu „entwickeln", d.h. in gute Stellung und Ausgangsposition für das weitere Spielgeschehen zu bringen. Für den, dem dies strategisch besser gelingt, ist zumeist der Rest bloße Formsache oder eben „Endspiel".
- Eine operative Grundlage dafür kann die „adidas-Idee" bieten: Wer kennt nicht die drei Streifen, die ein gemeinsames Ganzes signalisieren und eine universale Marke suggerieren, obwohl sie nur klar gezeichnet nebeneinander, jedoch unverbunden bleiben und stehen. Die Schwerpunkte also sind als Schwerpunkte im Ganzen sichtbar.
- ➔ *Damit erhält die Einzelschule ein breiteres Spektrum denn als bloße Schwerpunktschule mit einer alleinigen Ausrichtung und kann zudem die personalen Ressourcen des Kollegiums gezielter nutzen.*

Das Primat des fächergetrennten Unterrichts ist unverzichtbar und hat analog zu den Wissenschaften eine fachimmanente Terminologie und Tradition entwickelt. Unterrichtspraktisch bedeutet dies die „dezentrale" Zuordnung aller schulischen Themen – von jenen aus der Bildungstradition bis hin zu den tagesaktuellen – in die Schubladen der Unterrichtsgegenstände. Doch sollen Spezialisierung und Vernetzung einander nicht widersprechen, sondern ergänzen, zumal heute alle gefächerten Lehrpläne fordern, die Inhalte der Unterrichtsgegenstände zueinander in Beziehung zu bringen.

Neben einer Vielzahl von Bereichen und Themen, die in klassischer Form parallel in mehreren Gegenständen, fächerübergreifend oder -verbindend unterrichtet werden, bieten sich auch vernetzte und aktuelle Themenstellungen dafür an. In unterschiedlichen Methoden und Strukturen werden ein Teil der Unterrichtszeit und mehrere Gegenstände in „konzentraler" Zuordnung dem Themenfeld gewidmet. Die dem einzelnen Fach zugehörige Terminologie wird nicht nur eingehalten, sondern sogar hervorgehoben, um zu zeigen, aus welcher Sicht und mit welchen Rahmenbedingungen und Wertmaßstäben jedes Fach operiert.

Beispiel 10: ***Werkstattfächer***

- Unterricht wird demnach dreigeteilt werden in …
  Grundfertigkeiten: Sie decken die Kernbereiche ab und finden im Klassenverband in konventionellem Wochenstundenplan statt.
  Werkstatt- oder Flächenfächer: Sie ermöglichen exemplarisches, konzentrales Arbeiten mit individuellem Lernen nach Interessen im Werkstattunterricht.
  Individuelles Fördern: Hierin finden sich Ort und Zeit für Begabungsförderung und standortabhängige, dem Schulprofil konforme Fördermodelle.
- Eine solche Struktur dient der Projektorientierung zu konzentralen Themenschwerpunkten, wird in Blöcken und Epochen unterrichtet, die Ergebnisse werden dokumentiert und präsentiert. Eigenverantwortliches Lernen wird gefördert; selbstständiger Wissenserwerb wird angestrebt; das Soziale Lernen erhält zentralen Stellenwert; Teamorientierung wird geschult.
- Werkstattfächer finden als Blöcke und/oder Epochen statt und werden schulautonom vereinbart. Es gelten das „Restwochenstundenprinzip“ (= Fächer, die dafür zu einem Teil Wochenstunden abgeben, behalten mindestens 50 % ihrer Unterrichtszeit) und das „Wahlpflichtprinzip“ (= der Klassenverband wird aufgehoben, wenn mehrere solche Fächer parallel und gleichzeitig unterrichtet werden und die SchülerInnen zwischen ihnen wählen können).
- ➔ *Damit lässt sich ein standortbezogenes Schulprofil formen. Wo jedoch eine Schule für die Verwirklichung und Implementierung der neuen Organisationsform Hilfe benötigt, sollten externe SchulentwicklerInnen zur Verfügung stehen.*

Portfolios finden immer rascher Eingang in Schulen, die ihre Unterrichtskultur von reinen Prüfungsformen als Bilanzen nach dem „Echoprinzip“ des Lernens abwenden und sie erweitern durch prozessbegleitete und -betreute, also gemeinsam forschende Lehr- und Lernformen. Sie können innerhalb eines Faches und einer Klasse erarbeitet bzw. gesammelt, aber auch für die ganze Schule und alle Fächer als verbindliche Leistungen eingefordert und durch eine neue Prüfungskultur eingeübt werden. Um den Arbeitsumfang für Portfolios festzulegen, empfiehlt es sich, nicht nach Wort- oder gar Seitenanzahl zu messen, sondern nach Arbeitsstunden-Sollwerten. Wird im Rahmen eines Projekts, eines Jahresthemas oder eines Schwerpunkts der Arbeitsumfang einvernehmlich festgelegt, so sind als Bedingungen zu berücksichtigen: Arbeitsumfang, definiert durch geschätzte Normwerte an Arbeitszeit; jahrgangsweise verbindlich vorgegebene Aufgabenstellung; detaillierte Vereinbarung auf Klassenebene; Rücksichtnahme auf andere schulische Ziele und Schwerpunkte. Die Gewichtung von Portfolios in Relation zu anderen Leistungen muss vorher vereinbart und so erklärt werden, dass alle Beteiligten von denselben Vorstellungen ausgehen, um Missverständnisse zu vermeiden.

Beispiel 11: ***Portfoliokultur***

- ❖ Portfolios können so in den Unterricht eingewoben werden, dass man sie als verpflichtenden Teil der gesamten Schulkultur betrachtet.
- ❖ Der Portfolio-Aufwand wird integriert in übrige Leistungen; Beurteilungen werden in Form von Noten rückgemeldet; die Gewichtung erfolgt relativ zu den übrigen Leistungen auf Klassenebene; die zumeist verbessernde Wirkung wird ausdrücklich beachtet und rückgemeldet.
- ❖ Portfolios werden von SchülerInnen umso eher akzeptiert, je mehr sie eine für das Schülerleben hier und jetzt wichtige Aussage beinhalten und einen späteren Verwendungszweck finden. Es ist deshalb eine pädagogische Aufgabe der Lehrkräfte, die fertig gestellten Arbeiten – welcher Art sie auch sind – als Dokumente zu behandeln, nicht wie Schularbeitenhefte im Kellerarchiv der Schule vermodern zu lassen, sondern sie in weitere Unterrichtsabläufe einzubinden. Zugänglichkeit und Öffentlichkeit des Aufbewahrungsortes sind mitentscheidend für Wirksamkeit und Wertschätzung.
- ➔ *Damit wird die Schulkultur insgesamt verändert, und produktorientierte Prüfungskultur wird durch prozessbegleitende ersetzt bzw. ergänzt.*

2.4 Partizipation

Partizipation bedeutet die Einbindung von Individuen und Organisationen in Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse. Dahinter steht das Prinzip der Stakeholder, mit dem ein Unternehmen seinen gesamten sozialökonomischen Kontext erfasst und die Bedürfnisse der unterschiedlichen Anspruchsgruppen in Einklang zu bringen versucht. Elternschaft bedeutet, nicht bloß Zulieferer und Abholer zu sein, der von der Schule (Aus-)Bildung ohne Gegenleistung verlangt. SchülerInnen brauchen nicht ErsatzlehrerInnen, die zuhause ausgleichen, was die Schule nicht zusammen bringt, sondern Mütter und Väter, die ihren „Beruf“, SchülerIn zu sein, ernst und wichtig nehmen.

Beispiel 12: ***Zukunftswerkstatt***

- ❖ Das Verhältnis von Schule und Elternhaus ist darauf ausgerichtet, dass Eltern (als Einzelne oder als gewählte VertreterInnen) tätig werden können, indem und weil die Schule sie begrüßt als aktive personale Ressource, nicht als Zulieferant: Aktive Elternmitverantwortung ist eine mitunter verlorene und vergessene Dimension der Schulpartnerschaft und deshalb die größte Rohstoffreserve schulischer Entwicklung. Wer heute nach Rohstoffen sucht, macht Zukunft zur Gegenwart, bevor andere ihr gewachsen sind.
- ❖ Als strukturelles Element dient eine Zukunftswerkstatt, in welcher nicht ungezieltes Breittreten und Bejammern von Einzelschicksalen stehen soll, sondern das strategische Diskutieren von zuvor ausgeschriebenen und festgehaltenen pädagogischen Sachthemen unter erbetener Beteiligung von ExpertInnen, vorrangig aus

dem breiten Spektrum der Eltern, AbsolventInnen und Freunden einer Schule.

- ❖ In regelmäßigen oder erratischen Sitzungen und Gesprächsrunden können Themenstellungen – ohne Lösungszwang strategisch und vielschichtig beleuchtet – diskutiert werden.
- ➔ *Damit wird eine lösungsoffene und transparente Gesprächskultur auch über das Kollegium und staatlich vorgegebene schulpartnerschaftliche Gremien (wie in Österreich der Schulgemeinschaftsausschuss und das Schulforum) hinaus geschaffen.*

Beispiel 13: ***Sprechtage, unterrichtsfreie Tage***

- ❖ An österreichischen Schulen sind im Laufe eines Schuljahres zwei Elternsprechtage sowie drei bis fünf „schulautonom freie Tage" üblich. Jahr für Jahr ranken sich Diskussionen um die Platzierung dieser Tage, sodass sie möglichst effektiv genutzt werden können.
- ❖ Während die Diskussion um Sprechtage zumeist zu einhelligen Lösungen führt, scheiden sich die Geister nicht selten bei der schulinternen Auswahl der unterrichtsfreien Tage, und naturgemäß haben Eltern, die an solchen Tagen nicht dienstfrei, dafür aber mehrere Kinder an unterschiedlichen Schulstandorten haben, unterschiedliche Interessen.
- ❖ Es muss eine kundenorientierte Pflicht jedes Schulstandorts sein, hier nicht nur einvernehmliche Lösungen, sondern auch aufeinander abgestimmte und kompatible Vereinbarungen zu treffen, um aus den für SchülerInnen unterrichtsfreien Tagen nicht solche der Beaufsichtigung für im Arbeitsprozess stehende Mütter und Väter zu machen.
- ➔ *Damit bezeugt die Schule eine demokratische Kultur bei der Berücksichtigung von Wünschen und Notwendigkeiten und beteiligt Betroffene.*

2.5 Vereinbarungskultur

Für Wertübertragung in Schule und Elternhaus reichen heute nicht mehr nur Gewöhnung und Anpassung des Wissens und des Verhaltens der Älteren an die Jungen aus. Eingefordert sind Veränderungsebenen, in denen die Schulpartner und alle Personen der Schulgemeinschaft sich anerkannt fühlen, nicht nur angewiesen werden, mitverantworten dürfen, nicht nur ausführen müssen. „Verhaltensvereinbarungen" streben eine neue Organisationsstruktur und eine verbesserte Beziehungskultur zwischen allen Personen der Schulgemeinschaft an. Hierarchische Strukturen werden durch eine Kultur der Dienste abgelöst, die dem Charakter partizipativer Demokratie nahe kommt. Die Kultur des Vereinbarens geht davon aus, dass sie Betroffene beteiligt. Schulische Demokratie, die Verhaltensvereinbarungen schafft, lebt von Orten, an denen die Beteiligten zusammen kommen, um mit einem Höchstmaß an Kommunikation und Konfliktlösungskompetenz an gemeinsamen Aufgabenstellungen zu arbeiten. Nicht ein Katalog von Anleitungen und Regeln nach

Prinzipien der Ordnung, vielmehr der Dialog von zu Beteiligten gemachten Betroffenen schafft unter den Bedingungen der gestuften Verhältnisse im Lebens- und Lernraum Schule eine Kultur des Zusammenlebens.

Beispiel 14: ***Hausschuhpflicht***

- Das leidige und mitunter hoch emotional behaftete Thema des Tragens von Hausschuhen wird unterschiedlich, jedoch oft normativ positioniert vertreten: LehrerInnen verlangen sie uneingeschränkt für SchülerInnen, diese stimmen nur zu, wenn dasselbe für jene auch gilt, usw.
- Tatsächlich sind mit den Folgen im Schulgebäude jedoch weder SchülerInnen noch Lehrerinnen unmittelbar konfrontiert, denn für die Reinigung ist das Raumpflegepersonal der Schule verantwortlich.
- Deren partielle Einbindung in die Diskussion – zunächst geführt in homogenen Gruppen, danach seitens der Schulleitung in einer heterogenen Arbeitsgruppe zusammengeführt, kann zu verblüffend einfachen und praktikablen Lösungen führen – etwa das nur an jenen Tagen verpflichtende Tragen von Hausschuhen für alle, an welchen in Folge von Schneeregen mit hohem Schmutzaufkommen zu rechnen ist.

➔ *Damit werden die eigentlich Betroffenen beteiligt, sie erfahren positiv ihren Stellenwert innerhalb des von ihnen verantworteten Bereichs der Schule.*

Beispiel 15: ***Wochen der guten Vorsätze***

- Nach Beschluss einer neuen Hausordnung werden (unter dem Motto „Vertrauen statt Kontrolle – auch eine Form der Qualitätssicherung“) während mehrerer Wochen Schwerpunkte vereinbart, die das Zusammenleben der SchülerInnen und der LehrerInnen im Unterrichtsalltag sichern und verbessern.
- Um die Umsetzung und Wirksamkeit dieser neu beschlossenen oder adaptierten Hausordnung von Beginn an zu sichern, werden Schwerpunkte mit bewusst einfach gehaltenen „Vorsätzen“ formuliert und in getrennten Anschlagzetteln sowohl für LehrerInnen als auch für SchülerInnen neben den Supplierplänen platziert. Den Wochenvorsätzen ist jeweils ein gemeinsamer Leitspruch aus dem Schatzkästchen großer PädagogInnen vorangestellt.

➔ *Damit wird das positive Bemühen aller deutlich merkbar, es nimmt freilich erfahrungsgemäß mit verzögerter Wirkung zunehmend spürbar ab. Dennoch bleibt es für die Schulgemeinschaft eine wirksame Erfahrung, eigenen Vorsatz und Bemühen vor pauschale wechselseitige Kritik bzw. Anweisungen und deren oftmals widerwillige Befolgung zu stellen.*

Beispiel 16: ***Sozialkompetenz***

- ❖ Die gesamtgesellschaftliche Entwicklung, dass junge Menschen dazu neigen, "rauer" miteinander umzugehen, wird auch an Schulen spürbar. Die Schule will dieser Entwicklung einer ernsthaften Gefährdung erfolgreichen Lehrens und Lernens vorbeugen.
- ❖ Für jüngere SchülerInnen kann schulautonom eine „Klassenvorstandsstunde“ angeboten werden. Eine weitere Übungsstunde zum spielerischen Erlernen gewaltloser Konfliktbewältigung und zur kreativen Entfaltung der Lebenskompetenzen hat zum Ziel, Kinder für soziales Engagement zu begeistern.
- ❖ Vernetzt werden alle diese Maßnahmen mit der Arbeit eines schulinternen Bildungsberatungsteams, das zu einem immer größeren Teil Konfliktberatung betreibt.
- ➔ *Damit wird alles Heilen durch Vorbeugen zu antizipieren versucht, denn Soziales Lernen braucht auch strukturierte und schulorganisatorisch verbindlich gemachte Ankerpunkte.*

Das nachfolgend gewählte Beispiel möchte aufzeigen, wie sich die Schulpartner weg bewegen können von Katalogen für Disziplinfragen, um Themen aufzugreifen, die sich am Standort als aktuelle Herausforderungen stellen und/oder von bleibender Gültigkeit sind. Als Schlüsselqualifikationen für Schulgesundheit bieten sich an, die Bereitschaft der SchülerInnen und der LehrerInnen zu fördern, sich zu engagieren und nicht nur darauf zu warten, dass es andere tun. Schutzfaktor und Zielorientierung schulischer Gesundheitsförderung soll es sein, dass SchülerInnen in ihrem Leben Sinn finden, dass sie von der Sinnhaftigkeit ihres Tuns überzeugt sind, dass sie sich erreichbare Ziele setzen. Ein positives Selbstwertgefühl aus der Überzeugung, als Individuum und Person geachtet zu sein, Verantwortung tragen zu dürfen, lässt sich nicht durch Yoga oder Multivitamintabletten ersetzen. Wer die Selbstwirksamkeitserwartung steigert, der macht „Schule mit Gesundheit“.

Beispiel 17: ***Schulgesundheit***

- ❖ An Stelle diverser jährlicher Untersuchungen durch einen Schularzt wird (z. B. mit arbeitslosen JungärztInnen im Rahmen eines Projekts) unter Beiziehung ortsansässiger frei praktizierender ÄrztInnen, die bevorzugt dem Elternkreis der SchülerInnen angehören, eine „Gesundheitsstraße“ bzw. „Gesundenuntersuchung“ entwickelt und im Lauf des Schuljahres einmalig operativ durchgeführt.
- ❖ Daneben werden vertrauensärztliche Sprechstunden durch psychotherapeutisch ausgebildete ÄrztInnen angeboten, die seitens aller SchülerInnen „gebucht“ werden können wie die Anmeldungen in einer Facharztpraxis.
- ❖ Schließlich bilden Workshops zu schulpartnerschaftlich vereinbarten schulgesundheitlichen Themen, vorrangig ausgerichtet auf die Elternschaft, ein drittes Standbein eines Schulgesundheitsmodells.
- ➔ *Damit werden die für SchülerInnen mitunter lästigen schulärztlichen Untersuchungen durch ein modernes und bedürfnisgerechtes Modell ersetzt.*

Literatur

Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007): Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS.

Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Wiesbaden: VS, 55-103.

Brüsemeister, T., Eubel, K.-D. (Hrsg.) (2003): Zur Modernisierung der Schule. Bielefeld: transcript.

Rauscher, E. (2000): Schoolassic Park – Funktion und Rolle von Schulleitung im partizipativen Prozess der Schulentwicklung. Vortrag bei der Konferenz „Rolle und Funktion von Schulleitung bei der Schulentwicklung“, Weilburg, 31.8.- 3.9.2000.

Rürup, M. & Heinrich, M. (2007): Schulen unter Zugzwang – Die Schulautonomiegesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung. In: Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Wiesbaden: VS, 157-183.

Specht, W. (2006): Von den Mühen der Ebene. In: Eder, F., Gastager, A. & Hofmann, F. (Hrsg.): Qualität durch Standards? Münster: Waxmann, 13-37.