Geleitete Schule 21: Ein Qualitätsschub?

Category: Blog
geschrieben von Felix Schmutz | 19. August 2019

Niels Anderegg

Anknüpfend an die beiden Beiträge zum Thema *Schulleitungen* von Niels Anderegg

Daniel Weibel, Schulleiter

und Daniel Weibel[1] ist die Frage erlaubt, was Schulleitungen aus kritischer Sicht bedeuten. Mit dem neuen Jahrtausend setzte sich eine Idee durch, die den Schulleitungen gemäss Volksschulgesetz BE von 2008 folgende Aufgaben zuweist: «die Personalführung, die pädagogische Leitung, die Qualitätsentwicklung und Evaluation, die Organisation und Administration sowie die Informations- und Öffentlichkeitsarbeit.»[2]

Während vorher administrativ-organisatorische Belange und die Umsetzung des pädagogischen Auftrags nach den Vorgaben der Lehrpläne und Stundentafeln das hauptsächliche Ressort der Schulleitungen waren, Unterricht und Klassenführung hingegen voll in der Verantwortung der Lehrpersonen lagen, treten jetzt eine

neue Auffassung von Schule, eine engere Führung der Lehrpersonen und eine gezielte Einflussnahme auf ihr Handeln hinzu. Entsprechend wurden die Kompetenzen für die Einstellung und Beurteilung des Lehrpersonals von Laiengremien auf die Schulleitungen übertragen.

Bild:AdobeStock

Wozu diese neue Deutung der Schulleitungsaufgaben?

Als Ziel galt die allgemeine Forderung, «die Qualität der Schulen zu stärken»[3]. Niels Anderegg sieht darin eine Übernahme des Konzeptes «New Public Management» in die Bildungsorganisationen. New Public Management sollte die Arbeit der öffentlichen Dienste effizienter gestalten und die Zufriedenheit der Kunden fördern. Im Schlussbericht der PH Bern sind denn auch «Zufriedenheit» und «Selbstwirksamkeit» die zentralen Messwerte, allerdings nicht etwa der Schülerinnen und Schüler oder deren Eltern, sondern die Zufriedenheit der Lehrpersonen. Daraus muss man schliessen, dass unter «Schulqualität» gar nicht mehr der Bildungsauftrag und der Lernerfolg, sondern die Arbeitsweise der Lehrpersonen am Standort Schule gemeint ist, in der Hoffnung, wenn man Letzteres aufmöbelt, werde Ersteres automatisch auch besser.

Was ist eine «gute Schule»?

Zur Frage, was eigentlich eine gute Schule sei, äussert Anderegg seine persönliche Meinung: «Persönlich ist eine «gute Schule» für mich eine Schule, in welcher Kinder und Jugendliche sich bilden können, in denen sie als Personen akzeptiert und gestärkt werden, wo sie eine gute Zeit erfahren und Wesentliches für ihr Leben mitnehmen.»[4] Diese Formulierung können wohl alle

bedenkenlos unterschreiben.

Wie aber ist das konkret zu verstehen? Dies zeigt beispielsweise das «Handbuch Schulqualität» der Bildungsdirektion des Kantons Zürich von 2011.[5] Das Werk beschreibt akribisch, wie das Handeln in den Schulen organisiert, durchgeführt, verändert, evaluiert und reflektiert werden muss, um das Prädikat «gut» zu erhalten, wobei eine «allgemeine Beurteilungsmatrix» die Qualität in vier Stufen von «defizitär» bis «exzellent» näher umreisst.

Was fällt bei der Lektüre des Handbuches auf?

1. Die Fülle an Kriterien, die erdrückende Menge an floskelhaften Begriffen aus dem Bildungsjargon, die vielfältigen Ansprüche bei gleichzeitig straffer Zielorientierung scheinen in den Augen des Praktikers jedes Handeln zu lähmen und zu ersticken, wollte man ihnen getreu nachleben. Und doch bleibt vieles derart abstrakt, dass es interpretiert werden muss, was je nach Gesinnung der Urteilenden zu unterschiedlichen Bewertungen führen wird.

Bikd: AdobeStock

Beispiel für solch verallgemeinernde Aussagen aus der Beurteilungsmatrix: «Konzeptuelle Regelungen wichtiger Abläufe, dadurch koordinierte Praxis und gemeinsame Ressourcennutzung.»[6]

2. Den einleitend genannten *Rahmenbedingungen* und deren Qualität

widmet das Handbuch kein Kapitel. Damit wird stillschweigend impliziert, dass die pädagogischen Vorgaben, die finanziellen und personalen Ressourcen, die Instanzen der Bildungsdirektion über jede Qualitätskontrolle erhaben sind, dass deren Wirken nicht hinterfragbar ist. Gut kann nur sein, wer sich den zufällig geltenden, den politischen Moden und Sachzwängen unterliegenden Vorgaben optimal anpasst. Von der Schule wird erwartet, dass sie «exzellente» Ansprüche erfüllt, ungeachtet der von oben diktierten Bildungspolitik, und mit ihren Schülerinnen und Schülern die hochgesteckten Ziele erreicht. Scheitern können nur die Schule und die Schulleitung, nicht aber die Bildungspolitik und deren Exponenten mit den Rahmenbedingungen, die sie setzen.

3. Die Qualitäten der Unterrichtsführung werden unauflöslich verquickt mit dem Gemeinschaftsgedanken. Gut kann Unterricht nur sein, wenn die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen als quasi klösterlich reguliertes Gemeinschaftsleben unter dem Credo eines Leitbildes, einer «Vision», gesinnungseinheitlich funktioniert. Ein Gemeinschaftsgefühl muss entstehen, bei dem jeder jeden unterstützt, alle freudig, konsequent und einsichtig die Vorgaben erfüllen, die Schulleitung die Lehrpersonen in stärkender Weise stützt, ein Gemeinschaftsgefühl, das auch die gesamte Schülerschaft erfasst, das alle Stürme in sich auffangen kann und das nach aussen strahlt. Ein solches «Schulklima» erbringe die besten Leistungen, meint das Handbuch. Verantwortlich dafür sind die Schulleitungen.[7] Unschwer ist zu erkennen, dass hier die Theorie der «Organisationsentwicklung» Pate gestanden hat. Allerdings: Empirische Belege für den kausalen Zusammenhang zwischen Gesinnungseinheit der Lehrpersonen und Lernerfolg der Schülerschaft sucht man im Handbuch vergeblich.
4. Die Stellung der Lehrperson wird gänzlich umgedeutet. Die Schulleitung sorgt für ständige Weiterbildung im Team. «Neue Erkenntnisse» der Pädagogik und Didaktik sollen laufend in den Unterricht übernommen werden. Die fachlich, didaktisch und methodisch ausgebildete Lehrperson erscheint in dieser Vorstellung entmündigt. Sie muss offenbar ständig an der Hand genommen und angeleitet werden, da man sie in der «guten Schule» nicht für fähig hält, in eigener Verantwortung ihre Berufskenntnisse à jour zu halten, sei es durch eigenes Studium, durch gemeinsames Erarbeiten im Fachkollegium oder durch den Besuch von

Kursen. Sie kann auch nicht mehr selbst entscheiden, welche «Erkenntnisse» sinnvoll sind und welche nicht. Die Schulleitung nimmt ihr die Bürde einer eigenen Meinung ab. In der «lernenden Organisation» wird die einzelne Lehrperson zur Marionette degradiert.

5. Der Zwang zur ständigen Reflexion durchzieht das Handbuch wie ein roter Faden. Die Lehrenden und die Lernenden sollen jeden ihrer Schritte «reflektieren»: Evaluationen, Lernkontrollen, Portfolios, Qualitätsmanagement, Reflexionsgruppen sind die Instrumente, die das schulische Leben einer dauernden Gewissensprüfung unterziehen sollen, wenn man das Ideal einer «guten Schule» anstrebt. Das Handeln der Lehrpersonen unterliegt einem generellen Misstrauen, dem diese mit einem an pietistische Selbstgeisselung grenzenden Eifer begegnen müssen, indem sie sich ständig Verbesserungsziele setzen. Mit einem nüchternen, selbstkritischen Blick auf den eigenen Unterricht, dessen Ziele längst feststehen, hat dies nichts mehr zu tun.
6. Unter den Parametern, die «guten» Unterricht beschreiben, spielt die «Selbststeuerung» der Lernenden eine grosse Rolle. Gut ist ein Unterricht, in dem sich Lernende das Wissen und Können eigenverantwortlich selbst beibringen, obwohl diese Theorie von der Lernforschung längst widerlegt ist.[8] Damit wird auch die Rolle der Lehrenden als «Coaches» festgeschrieben. Gut ist ein Unterricht, der zur Selbststeuerung hinführt und die Aktivität des Vermittelns überflüssig macht. Wehe, da wagt noch jemand, Kindern etwas zu zeigen oder zu erklären oder mit Lerngruppen etwas gemeinsam zu erarbeiten! Das wäre defizitär! Selbststeuerung tritt an die Stelle der früheren «Autonomie». Autonomie würde den freien Willen einschliessen. Dieser ist jedoch nicht erwünscht. Erwünscht ist eigenständiges Funktionieren zur Erlangung definierter Kompetenz.
7. Die grossen Unbekannten in diesem Handbuch sind die Schülerinnen und Schüler, denen die Bemühungen gelten sollen. Sie erscheinen als eine gleichförmige, alterslose, sozialneutrale, entpersönlichte Manipuliermasse, an der das organisatorische Experiment «gute Schule» vollzogen wird. Lediglich in der Rubrik *Querschnitts- und Spezialthemen* werden Kinder mit besonderen Bedürfnissen erwähnt und weitere Forderungen an qualitativen Massnahmen erhoben. Das passt jedoch in das vorherrschende Konzept, dass Schulbildung in jedem Fall *machbar*

ist, dass erfolgreiche Schüler(innen) produzierbare Einheiten darstellen.

Die sieben Punkte stützen meine These, dass eine «gute Schule» unter den Fittichen einer entsprechend instruierten «Schulleitung» eben nur gut sein kann, wenn bestimmte ideologisch begründete Vorannahmen kritiklos akzeptiert werden. Das Handbuch begründet nichts, es legt die Kriterien in Form von autoritären Setzungen einfach fest. Wenn Erziehungsbehörden verkünden, die Methodenfreiheit der Lehrpersonen werde durch den Lehrplan 21 nicht angetastet, ist dies ein reines Lippenbekenntnis, mit dem verschwiegen wird, dass mit «geleiteten und guten Schulen» die Methodenfreiheit sich noch darauf beschränkt, ob die Lehrperson mit einem grünen oder einem roten Pullover zum Unterricht erscheinen darf.

Fazit: Das Konzept «gute Schule» propagiert gemäss Handbuch

- willkürlich deutbare Qualitätsformulierungen
- eine unkritische Fügsamkeit gegen alles, was von oben verfügt wird
- die Ideologisierung und Gleichschaltung des unterrichtlichen Handelns
- die Entmündigung der Lehrperson als selbstständige Fachkraft
- die Zelebrierung der Reflexion
- die Selbststeuerung des Lernens und
- die Entmenschlichung der Lernenden zu selbstregulierten Artefakten

Stillschweigend wird angenommen, dass eine Schule mit den genannten Attributen die Schülerschaft punkto Zufriedenheit, Leistung und Karriere am besten fördert.

Ist dies wirklich so?

Bild: Wikiped

Hattie präsentiert in seiner Studie «Visible Learning» eine Rangfolge der Parameter für erfolgreiches Lernen. Auf den ersten 49 Plätzen fungieren Merkmale, die den Unterricht in der Klasse und die Beziehung Lehrperson – Schüler(in) betreffen: Feedback, Klassenführung, Klarheit, methodisches Repertoire, Fachkompetenz der Lehrperson, Peer-Einflüsse, etc. Erst auf Platz 74 von 134 Items erscheint der Einfluss der Schulleitung.[9]

Fairerweise muss angemerkt werden, dass der Einfluss der Schulleitung bei den Unterrichts- und Klassenführungsfaktoren indirekt wirksam sein kann. Jedoch hängt die Effizienz des Lernens von der konzentrierten Arbeit und der Interaktion im Unterricht ab, wo Lehrpersonen stark bestimmend und präsent sein müssen. Im Gegensatz zu den Deskriptoren des Zürcher Handbuches sind Hatties Faktoren mit über 8’000 Metastudien belegt.

Hattie unterscheidet zwei Führungsstile von Schulleitungen:

1. der unterrichtsbezogene Stil, der dafür sorgt, dass Bedingungen herrschen, die den Lehrpersonen ein störungsfreies, konzentriertes und kompetentes Arbeiten mit der Klasse ermöglichen,
2. der transformationale Stil, der auf Zusammenarbeit, Wertegemeinschaft, Schulentwicklung, ehrgeizige Ziele setzt.

Unschwer ist zu erkennen, welcher Stil vom Handbuch zur «guten Schule» angestrebt wird, nämlich der transformationale. Der Schlussbericht der Berner PH nennt denn auch den transformationalen Stil den vorherrschenden im Kanton.

Nach Hattie sind die Effekte der unterrichtsbezogenen Führung jedoch signifikant höher als diejenigen der transformationalen Führung. Wörtlich:

> *«Robinson et al. mutmassen, dass der generische Charakter der transformationalen Führung und die Konzentration auf die Beziehungen zwischen Leitenden und ihren Mitarbeitenden, statt auf deren Arbeit, das Lernen und Lehren zu verbessern, verantwortlich für dessen schwächeren Effekt auf Schüler-Outcomes sind.»*[10]

Aus obigen Ausführungen erhellt, dass «Schulleitungen», «gute Schule», «autonome Schule» Konzepte sind, die der Theorie der Organisationsentwicklung verpflichtet sind. Sie sollen nicht einen Qualitätsschub der Unterrichtspraxis

bewirken, sondern die Übernahme von ideologisch motivierten Hypothesen. Diese können jedoch empirisch nicht halten, was sie versprechen. In Wahrheit ist die «gute Schule» der Versuch von Durchsetzung einer einheitlichen Doktrin, die «Schulleitungen» sind die Vollstrecker. Der Qualitätsbegriff verspricht «erfolgreiches Lernen», meint jedoch in Wirklichkeit «Einschwören des Lehrpersonals auf eine bestimmte Gesinnung», von der man annimmt, sie bringe das schulische Heil.

Damit soll nun nicht behauptet werden, dass ein erspriessliches Schulklima, eine vernünftige Zusammenarbeit nicht wichtig sei. Ein partizipatives Zusammenwirken ist ein entscheidendes Agens im schulischen Alltag. Allerdings muss die Fachkompetenz, die Methodenfreiheit, die eigene Meinung, der persönliche Charakter der einzelnen Lehrperson unangetastet bleiben. Schulleitungen dürfen nicht in die Unterrichtshoheit der Lehrkräfte eingreifen. Im Gegenteil: Die Unterschiede bereichern eine Schule, Gleichschaltung hingegen entmündigt, macht Schule farblos. Gesinnungsmässig verpflichtende Grundlage sind die Bundesverfassung und der Bildungsauftrag der Kantonsverfassungen. Die öffentliche Schule muss jedoch innerhalb dieses Rahmens die kulturelle und politische Vielfalt der Gesellschaft abbilden, sie muss den Wissenschaften verpflichtet bleiben und darf sich nicht einseitigen Gesinnungen und unverifizierbaren Theorien verschreiben.

[1] Anderegg, Niels: Schulleitung an der Volksschule – eine Erfolgsgeschichte?, Condorcet.ch, 04.08.2019 und Weibel, Daniel: Geleitete Schule – eine Erfolgsgeschichte? Ein persönlicher Rückblick, Condorcet.ch, 05.08.2019

[2] Windlinger, R.; Hostettler, U.; Kirchhofer, R.: Forschungsprojekt Schulleitungshandeln, Schulkontext und Schulqualität, Schlussbericht. PH Bern, http://p3.snf.ch/Project-136877 © 2014, S. 6

[3] Anderegg, ebd.

[4] Anderegg, ebd.

[5] Bildungsdirektion Kanton Zürich; Bucher, Beat; Degen, Muriel; Fischer, Sabine: Handbuch Schulqualität, Qualitätsansprüche an die Volksschulen des Kantons Zürich. 2011.

[6] Ebd. Kapitel 3.1

[7] Der Schulleitungsforscher Martin Bonsen beschreibt dies so: *«Aufgabe der Schulleitung ist dabei die Zusammenarbeit und gemeinsame Identifikation der Lehrkräfte mit einer ‹gemeinsamen Mission› oder ‹Vision› zu fördern. Um dieser schließlich tatsächlich näher zu kommen, muss sich die Schule als ‹lernende Organisation› entwickeln.»*

[8] Kirschner, Paul A.; Sweller, John; Clark, Richard E.: Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST, 41(2), 2006, pp. 75–86

[9] Hattie, John: Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler 2013

[10] Ebd., S. 99