

Strittmatter, Anton

Die Schule von morgen ist eine teilautonome, geleitete Schule

Beiträge zur Lehrerbildung 10 (1992) 1, S. 5-19



Quellenangabe/ Reference:

Strittmatter, Anton: Die Schule von morgen ist eine teilautonome, geleitete Schule - In: Beiträge zur Lehrerbildung 10 (1992) 1, S. 5-19 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132243 - DOI: 10.25656/01:13224

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132243>

<https://doi.org/10.25656/01:13224>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

DIE SCHULE VON MORGEN IST EINE TEILAUTONOME, GELEITETE SCHULE

Geleitete Schulen sind Teil einer kantonalen Regelungskultur, welche auf Subsidiarität und lokale Teilautonomie achtet

Anton Strittmatter

Der folgende Text ist die etwas gekürzte Fassung eines Referats, welches am Seminar "Die Schule als Organisation - Die Leitung einer Schule von morgen" der NW-EDK vom 21.-22.10.91 in Bad Lostorf gehalten wurde. Die meisten Teilnehmer waren Kaderleute aus den Erziehungsdepartementen der Nordwestschweizer Kantone.

Die sich endlich Bahn brechende Leitidee der Stärkung der lokalen Schule als pädagogische Betriebseinheit, als Fortbildungs- und Schulentwicklungseinheit, droht bereits wieder an verkürzten Umsetzungsformeln zu versauern: Weder die Propagierung von Projekten der Schulinternen Fortbildung (SCHILF) in Programmheften der Fortbildungsstellen noch die Ueberwälzung der Idee auf die Schulleiter, welche nun plötzlich auf die Headmaster Rolle umgetrimmt werden sollen, vermögen auf die Dauer den Schulen das angestrebte neue Bewusstsein zu geben. Eine Schulleitungskultur der kooperativen Autonomie setzt vielmehr - das zeigen die vielen nach kurzer Zeit wieder versandeten Kollegiumsprojekte - als drittes "Standbein" eine kantonale Regelungs-, Qualitätsförderungs-, Ueberwachungs- und Administrations-Politik voraus, welche sich entbürokratisiert hat und sich konsequent subsidiär auf die Stärkung der lokalen Schulen bzw. ihrer Entwicklung ausrichtet. Aufzuzeigen, wie ein solches Schulsystem konkret zu verfassen wäre, ist das Ziel der folgenden Ausführungen.

Wie ich vor vielen Monaten um dieses Referat angefragt wurde, klang das - wenigstens in meinen Ohren - als harmlose, freundliche Anfrage an einen Fachmann, an den Schulpädagogen und Erziehungswissenschaftler Strittmatter. Inzwischen ist hier, in der Nordwestschweiz, das Papier "Amtsauftrag und Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer" erschienen. Ich empfinde das als Provokation, um nicht zu sagen als Zumutung. Und zwar nicht die Substanz des Papiers, sondern die Art und Weise, wie die NW-EDK da mit der Lehrerschaft umspringt. Ich halte das gezeichnete Bild des technokratischen Lektionengebers, der bei allem, was darüber hinausgeht, die hohle Hand macht, so für unfair und das gewählte Vorgehen für verfehlt - eine Kurzzeit-Vernehmlassung, wie wenn es sich um die Revision der Verordnung über die Besetzung der Schulstellen handeln würde. So kann man mit dieser epochalen Systemänderung nicht verfahren. Nach 150 Jahren Schulbürokratie ist hier ein Umdenken gefordert, für welches der Lehrerschaft und der Schulverwaltung wohl noch einige Jahre Diskussionszeit zugestanden werden sollte, wenn nicht falsche Abwehr und ein weiteres Flickwerk riskiert werden sollen. Mein Manuskript ist deshalb als Teamwork zwischen dem Schulpädagogen Dr. Anton Strittmatter und dem

etwas zornigen und besorgten Lehrgewerkschafter Toni Strittmatter entstanden. Das heisst, dass sich sowohl die Lehrerkollegen wie auch die Vertreter der Kantone auf ein paar Zumutungen gefasst machen müssen.

SYSTEMISCHE BETRACHTUNGSWEISE GEFORDERT

Das Amtsauftrags- und Arbeitszeit-Konzept der NW-EDK nötigt geradezu dazu, den Begriff der Schulleitung systemisch anzupacken, also zunächst die Leitungsfunktionen im gesamten Schulwesen zu betrachten, um dann die Rolle der lokalen Schulleitung darin zu situieren.

Meine einleitende These lautet:

Die autonome, pädagogisch geleitete, kooperative, sich selbst entwickelnde Schule kann man nicht verordnen; sie kann allenfalls in einem sich neu organisierenden Schulwesen in ihrer Entwicklung gefördert werden.

Eine der beeindruckendsten Volksschulen, die ich je besucht habe, ist eine Schule im Hackney-Quartier im Nordosten Londons. Die Schule begeisterte mich durch den gebotenen Unterricht, durch die intensive Lehrerzusammenarbeit, ein besonderes Lehrerwahlverfahren, durch selbst verfertigte Unterrichtsmaterialien, das soziale Engagement im Quartier und anderes mehr. Auf meine Frage an den Principal, wie man denn solche Schulqualität "herstelle", begann dieser zu schmunzeln: "Wir waren bis vor vier Jahren eine ganz gewöhnliche, durchschnittliche Schule. Dann, eines Morgens, mitten im Schuljahr, standen wir Schüler und Lehrer vor den rauchenden Brandruinen des Schulhauses. Erstmals hatten wir ein wirklich wichtiges gemeinsames Problem, welches nicht mehr unter den Tisch zu wischen war. Und dann haben wir halt aus der Not eine Tugend gemacht und die in der Krise begonnene Zusammenarbeit fortgeführt und weiterentwickelt. So einfach ist das gewesen ..."

Nun, daraus lässt sich leider kein Innovationsrezept für unser Thema ableiten, auch wenn man manchmal ein Stossgebet zum Heiligen Sankt Florian schicken möchte. Wir müssen die anvisierte Schule mehr oder weniger sanft umzubauen versuchen, auch wenn das ein bisschen länger dauert als in Hackney.

Das Ziel des Umbauprojekts ist wenigstens vage bekannt: Die Stärkung der lokalen Schulautonomie, die Einbindung der Lehrerinnen und Lehrer in eine lokale Betriebsgemeinschaft zur Erzielung optimaler Lernresultate bei den Schülern. Das dahin führende Umbauprojekt erfordert Ueberlegungen zu mindestens den folgenden Punkten:

1. Vorerst gilt es, mit nüchternem Blick den Altbau unter die Lupe zu nehmen: Was ist faul? Wo drückt die heutigen Bewohner der Schuh, was ist nicht mehr funktional? Aber auch: Wo ist noch gute Substanz? Was lässt sich für den Umbau noch nutzen?
2. Dann müssen wir uns nochmals vergegenwärtigen, wofür und weshalb wir eigentlich diese ganzen Umbaanstrengungen unternehmen. Denn nur mit der Gewissheit, was wir eigentlich wollen und warum uns diese Ziele so teuer sind, lohnen sich die Kosten und lässt sich der genauere Bauplan ent-

wickeln und begründen. Wir rekapitulieren die paar wirklich guten Gründe für unsere Leitidee. Sozialromantik à la Landschulreform reicht hier ebensovienig aus wie das blosse Mitschwimmen auf der betriebswirtschaftlichen Unternehmenskultur- und CI-Welle

3. Drittens brauchen wir dann eine gute Vorstellung von den fördernden Rahmenbedingungen, welche auf Seiten des Bauherrn, des Schulträgers, der Schulbehörden geschaffen werden müssen, wenn der Umbau gelingen soll. Die Bewohner müssen in unserem Fall ja während des Umbaus im Gebäude drin bleiben und es weiter benutzen können. So müssen sie wohl oder übel an der ganzen Uebung von Beginn weg beteiligt werden. Der Bauherr braucht das Einverständnis der Bewohner, ihr Mitdenken und Mittun. Man kann weder Zusammenarbeit noch Schulkultur noch Fortbildung in den Ferien einfach verordnen, wenn Zusammenarbeit *wirklich* Dialog, Gemeinsamkeit und Synergie meint, wenn Fortbildung *wirkliches*, Einsicht, Können und Einstellungen veränderndes Lernen meint, wenn Schulkultur als *wirklich* gelebte Identität verstanden wird. Es wird also in diesem vierten Punkt ein umfassendes Systemmodell für die Verfassung eines kantonalen Schulwesens zu skizzieren sein.
4. Erst *dann* können wir anfangen, über die Hausordnung im neuen Gebäude zu reden, über die Spielregeln für das Verhalten von Bewohnern und Hausmeister, welche die zweckgerechte Nutzung der Räume und Einrichtungen und das Wohlbefinden der Partner sicherstellen sollen. Hier wird der Ort sein, um einige Ueberlegungen zur Schulleitungsaufgabe in der lokalen Schule anzustellen.
5. Abschliessend werde ich ein paar Gedanken zum Vorgehen bei einem solchen Umbauprojekt formulieren.

Der Schwerpunkt meiner Ausführungen liegt auf dem dritten Punkt, weil sie sich primär an verantwortliche Kaderleute in den Kantonen richten: Verwaltungsleute und Kader der Lehrerbildung, welche eben an den Schalthebeln des Kreierens von Rahmenbedingungen für die Schulen wirken.

DAS SCHULSYSTEM FÖRDERT NICHT NUR NICHT DIE KOOPERATIVE LOKALE SCHULAUTONOMIE, ES HEMMT SIE GAR AKTIV

Zur Ausgangslage gehört, dass der letzte Satz meiner Einleitung falsch ist. Behörden und Departementskader kreieren natürlich nicht Rahmenbedingungen für Schulen, sondern für *Lehrerinnen und Lehrer als Einzelkämpfer*. Dass die Schule als lokale Betriebs- und vor allem Wirkungseinheit in keinem Kanton formell, d.h. auf Gesetzesebene und als administrative und pädagogische Ansprechgrösse existiert, hat Tradition und System. Lehrer werden als Einzelkünstler geradezu zwangssozialisiert - soweit man das als sozialisieren bezeichnen darf:

- Die erfahrene Mittelschulzeit bzw. Lehrerausbildung ist ein Modell für Einzelkämpfertum, schafft kaum Gelegenheiten zum Erlernen von Team-Einstellungen und -Fertigkeiten. Es fehlt die Erfahrung, dass Teamarbeit beim

Lernen und Lehren nicht nur Mehraufwand, sondern eine lohnende Investition sein könnte.

- Die Führungsstruktur des (kantonalen) Schulwesens fordert - wie oben erwähnt - nicht zu Teamleistungen heraus, macht im Gegenteil die einzelne Lehrkraft für den Erfolg und Misserfolg im Unterricht verantwortlich.
- Die formelle (bezahlte) Arbeitszeitdefinition verbietet Teamarbeit in den diffusen Bereichen der "Freizeit" und damit des gnädigen Wohlwollens der einzelnen, zur Teamarbeit "eingeladenen" Lehrkraft.
- Egentliches Team Teaching (zusammen unterrichten) ist - weil kostspielig - an fast keiner Schule vorgesehen; ebenso fehlen der Teamarbeit reservierte und dafür eingerichtete Räume.
- Die Schulleitung wird meistens als reine Administrativrolle verstanden. Teamentwicklung, Moderation von verbindlichen Zielvereinbarungen über die Klassen hinweg, Konfliktmanagement, die Gestaltung kooperativer Problemlöseprozesse finden sich selten ausdrücklich im Pflichtenheft, werden mancherorts gar ausdrücklich abgelehnt (als "unerwünschte Hierarchisierung der Lehrerschaft"). Schulleiter können andererseits Ansätze von Teambildung gar aktiv verhindern (etwa aus Gründen der Machterhaltung oder aus Angst vor den resultierenden gruppenspezifischen Ansprüchen), ohne dass sie deswegen einer Pflichtverletzung zurechenbar wären.
- Eine grosse Anzahl von Teilzeitanstellungen an einer Schule wirft die Frage auf, wer "zum Team gehört" und wer nicht. Das verursacht zeitliche und identifikationsmässige Schwierigkeiten der Teambildung.

In dieser Ausgangslage stecken auch *Chancen*, auch wenn es schwerfällt, solche zu entdecken.

- Zunächst einmal könnte man zynisch bemerken, dass diese Konstruktion des Schulwesens langsam aber sicher zu einer so starken Verelendung des Arbeitsplatzes Schule führt (teilweise schon geführt hat), dass ernsthafte Störungen bei Schülern und Lehrern immer offenkundiger werden, und dass sich immer mehr Schulen nicht etwa aus Begeisterung für Zusammenarbeit und Kohärenzideen, sondern als eine Art Nachlassstundung vor dem drohenden Lehr- und Lernbankrott zu gemeinsamen Fortbildungs- und Entwicklungsprojekten aufrufen. "Verelendung" ist natürlich etwas hart und polemisch gewählt, aber es wären durchaus Symptome dafür zu nennen.

Das vielleicht alarmierendste Symptom ist, dass die entstandene Inkohärenz des Schulbetriebs die ehrliche Frage nach den tatsächlichen Wirkungen von Schule bzw. ihrer Protagonisten und Einrichtungen hat unter den Tisch fallen lassen. Der Schulbetrieb ist auf eine Art "korrumpiert" geworden. Hubermann illustriert das, was ich damit meine, in seinem Bericht über das Solothurner Schulinspektorat: "Es ist, wie wenn die einen ein wenig so tun, als ob sie die anderen inspizieren würden, und die anderen so tun, als ob sie inspiziert würden", steht da unter dem Titel "Minimalismus". Ich habe das auch im Kanton Luzern so erlebt, auch am eigenen Leib als Schulpflegepräsident. Gleiches findet in anderen Bereichen statt: Lehrer tun so, als ob sie in Prüfungen Lerneffekte bei ihren Schülern prüfen würden, und diese tun in der Prüfung so, wie wenn sie das vom Lehrer verlangte gelernt hätten. Beide Seiten wissen, dass das oft nicht stimmt, aber beide haben sich stumm darauf geeinigt, das

Spiel zu beider Nutz und Fromm weiterzuspielen. Wir tun so, wie wenn in den Lehrerseminarien kompetente Berufsleute ausgebildet würden. Alle wissen, dass das nicht stimmt, aber allen ist es wohler zu tun als ob. Wir schreiben für sehr sehr viel Geld neue Lehrpläne, obwohl wir wissen, dass sich fast niemand daran hält. Ich könnte ihnen noch ein Dutzend solcher schulpädagogischer Lebenslügen auf allen Ebenen schildern. Dass jetzt Millionen in ein Nationales Forschungsprogramm "Wirksamkeit unserer Bildungssysteme" investiert werden sollen, dass im Projekt "Lehrerfortbildung von morgen" das Teilprojekt "Wirksamkeit der Fortbildung" in allen Stellungnahmen zur Vernehmlassung, die ich bisher gesehen habe, als dringliche Priorität bestätigt wird, dass jetzt das Gespenst "Leistungslohn" herumgeistert und dass immer mehr Lehrerinnen und Lehrer sich in Supervisionsgruppen zusammenfinden, deutet darauf hin, dass viele Schulleute dieses Versteckspiel langsam satt haben. Eine Chance!

- Ebenfalls als Chance betrachte ich die von immer mehr Lehrern und Schulverantwortlichen erkannte Not, dass das heutige Schulsystem kaum mehr in der Lage ist, auf neue, zeitbedingte Probleme in der Schülerschaft und Lehrerschaft, auf veränderte gesellschaftliche Umstände mit den bisherigen Mustern einer Schule als blosser administrative Ansammlung von Einzelkämpfern und mit den traditionellen Kursangeboten der Lehrerfortbildung adäquat reagieren zu können.
- Chancen positiver Art sehe ich aber auch in unserer wenigstens in Ansätzen noch bestehenden politischen Kultur der Subsidiarität und der Gemeindeautonomie; in den Erfahrungen des Langschuljahres, während dem viele Schulen erste und häufig positive Erfahrungen mit gemeinsamen Fortbildungs- und Schulentwicklungsprojekten machen konnten; und schliesslich im allgemeinen Zeitgeist, welcher Leitideen der Dezentralisation, der Autonomie von Leistungsgruppen, der kontraktartigen Vereinbarung und verhandlungsweisen Konfliktlösung gegenüber aufgeschlossener ist als auch schon.

SECHS GUTE GRÜNDE FÜR EINE KOOPERATIVE LOKALE SCHULAUTONOMIE

Ich komme zum zweiten Punkt, zu den starken guten Gründen. (Die Amerikaner nennen eine zündende, bestechende Idee "sexy". Weil mir gerade sechs gute Gründe für die bildungspolitische Idee der Förderung lokaler Schulautonomie und Schulentwicklung eingefallen sind, dürfen Sie diese Idee auch und ohne falsche Scham als "sexy" empfinden.) Die guten Gründe sind - in Kürze:

1. Neuere Forschungen über den Verlauf von Lehrerbioskopien belegen es, und immer mehr Schulen mit einem Altersdurchschnitt von 40 Jahren bei der Lehrerschaft kommen selbst auf die Idee, dass eine stützende Teamkultur bessere Chancen bietet, im Beruf die nächsten 20 oder 30 Jahre gesund zu "überleben". Die Kollegien realisieren, dass sie im schulischen Alltag ja doch auf tausend subtile Arten miteinander verflochten sind, und dass diese Verflechtungen nach innen und nach aussen besser aktiv gestaltet als mehr oder weniger passiv erlitten werden. Und jetzt, in der Phase des Lehrermangels, haben manche Schulen die Erfahrung machen können, dass eine gute Teamkultur attraktiv für jüngere Kolleginnen und Kollegen ist, was wie-

derum in Form einer guten Durchmischung ein Kollegium zum "Jungbrunnen" werden lassen kann.

2. In fast allen Lehrerkollegien liegt ein ziemlich unausgeschöpftes Leistungspotential. Gute Schulen haben irgendwann mal das Kollegium als "Wundertüte" begreifen gelernt und sie geöffnet. Jede Kollegin und jeder Kollege hat bestimmte Stärken, welche der Allgemeinheit nutzbringend zur Verfügung gestellt werden können, wenn nur erst einmal das Tabu "Wir sind alle gleich, alle gleichermaßen gut, aber niemand von uns ist besonders gut oder deutlich besser als der andere" überwunden wird.
3. Viele Lehrerinnen und Lehrer befürchten, dass geleitete Schulen, welche interne Absprachen treffen, zu einer Beeinträchtigung der individuellen Lehrerfreiheit führen. In Schulen, die so funktionieren, die eine Kultur der Teamarbeit und der Verbindlichkeiten und Annäherungen in zentralen Lernzielen und Erziehungsgrundsätzen entwickelt haben, machen Lehrerinnen und Lehrer überraschend die Erfahrung, dass der persönliche Freiraum grösser wird. Das oft dichte Netz von informellen und diffusen Verbindlichkeiten, Rücksichtnahmen, Hackordnungen und dergleichen wird aufgelöst; die klaren Strukturen und Vereinbarungen lassen die tatsächlichen Freiräume besser erkennen. Und durch die gewachsene Solidarität nach innen stärkt sich auch die Position der Schule bzw. der Lehrerschaft gegenüber der Schulpflege, dem Inspektorat, den Eltern, der Gemeinde.
4. Die stark gewachsene Heterogenität der Familienverhältnisse, die Vielfalt der Werthintergründe der Schüler, das Ausbleiben vieler früherer "erzieherischer Gratisleistungen" vom Elternhaus an die Schule stellen ganz neue Herausforderungen an die Schule. Es gibt in einer Schulklasse vom familiären Hintergrund her kaum mehr einen gemeinsamen Nenner in Moralfragen, in Bezug auf Arbeitshaltungen, in Bezug auf gesellschaftliche Werte und Normen. Das kann bisweilen eine fruchtbare Lernarbeit in der Klasse fast verunmöglichen. Immer mehr Schulen begreifen, dass verabredete Anstrengungen zur Förderung eines gemeinsamen erzieherischen Grundklimas den Lernbetrieb wesentlich erleichtern oder gar erst wieder ermöglichen können.
5. Die Schulwirkungs-Forschung der letzten 20 Jahre legt nahe, dass Schulen mit einem gemeinsamen Profil, mit ein paar Abmachungen über Erziehungs- und Lerngrundsätze, mit gemeinsamen unterrichtlichen Aktivitäten und mit einer ausgebauten Mitverantwortung von Lehrern und Schülern wirksamer sind, am Ende nicht nur mehr Zufriedenheit, sondern auch ein höheres Niveau an erbrachten Schulleistungen zeitigen.
6. Die Innovationszyklen im Schulwesen werden immer kürzer. Die gesellschaftlichen Veränderungen fordern immer dichtere Anpassungsleistungen und Gegenreaktionen von Seiten der Schule. Zentrale, bürokratisch organisierte Innovationen haben sich in den letzten Jahren als ineffektiv und träge erwiesen. Die Verlagerung der Innovationsaufgabe auf die Region und die lokale Schule würde nicht nur eine bessere Beweglichkeit erbringen, sondern würde auch den unterschiedlichen regionalen und lokalen Innovationsanstössen und -voraussetzungen besser Rechnung tragen. Ein Schulwesen mit sich teilautonom entwickelnden Schulen verliert zwar seine scheinbare

Einheitlichkeit (auch so ein Mythos!), würde aber insgesamt adäquater auf Veränderungsansprüche reagieren.

MODELL EINES SCHULSYSTEMS, WELCHES MIT SCHULEN RECHNET

Wir haben bislang einen Blick auf die Ausgangslage und auf die Attraktivität des Ziels geworfen; so sind wir jetzt reif für die Kernfrage: Wie ist denn ein solches Schulsystem konkret ausgestaltet und was können Sie auf Behördeseite tun, um den Weg dorthin zu ebnen? Das Bild eines Schulwesens mit teilautonomen Schulen, welches ich Ihnen nun skizzieren werde, gibt dann den Rahmen für den vierten Teil, die Ueberlegungen zur Rolle der Schulleitung in solchen Schulen.

Zuerst also ein Blick auf das System. Ein Schulsystem kann unter drei Hauptaspekten betrachtet werden:

- unter dem Aspekt REGELUNG
- unter dem Aspekt ÜBERWACHUNG
- unter dem Aspekt FÖRDERUNG/ENTWICKLUNG
- unter dem Aspekt der FINANZIERUNG/ADMINISTRATION

In der Uebersicht und in der Kompetenzen- und Aufgabenzuordnung nach den drei genannten Aspekten ist ein künftiges Schulsystem gemäss einem Grundschema (vgl. Abbildung 1) zu organisieren.

Das wichtigste an dieser Konstruktion des Schulsystems - welches sich vermutlich ohne weiteres innerhalb der geltenden Kantonsverfassungen realisieren lässt - kann in folgenden vier Punkten charakterisiert werden:

Neue Systemeinheit Schule

Erstens und am auffälligsten ist wohl die Kreation einer neuen Regelungs-, Ueberwachungs- und Entwicklungseinheit Schule. Was konkret mit dem Begriff Schule gemeint ist und was das für die Schulleitung bedeutet, wird weiter unten Gegenstand einer gesonderten Betrachtung sein. Wichtig für den Moment ist, dass den Schulen bedeutsame Fragen des Lehrplans, der Lehrmittelwahl, der Schülerbeurteilung, der Organisation der Lerngruppen und der Innovation und Fortbildung übertragen sind.

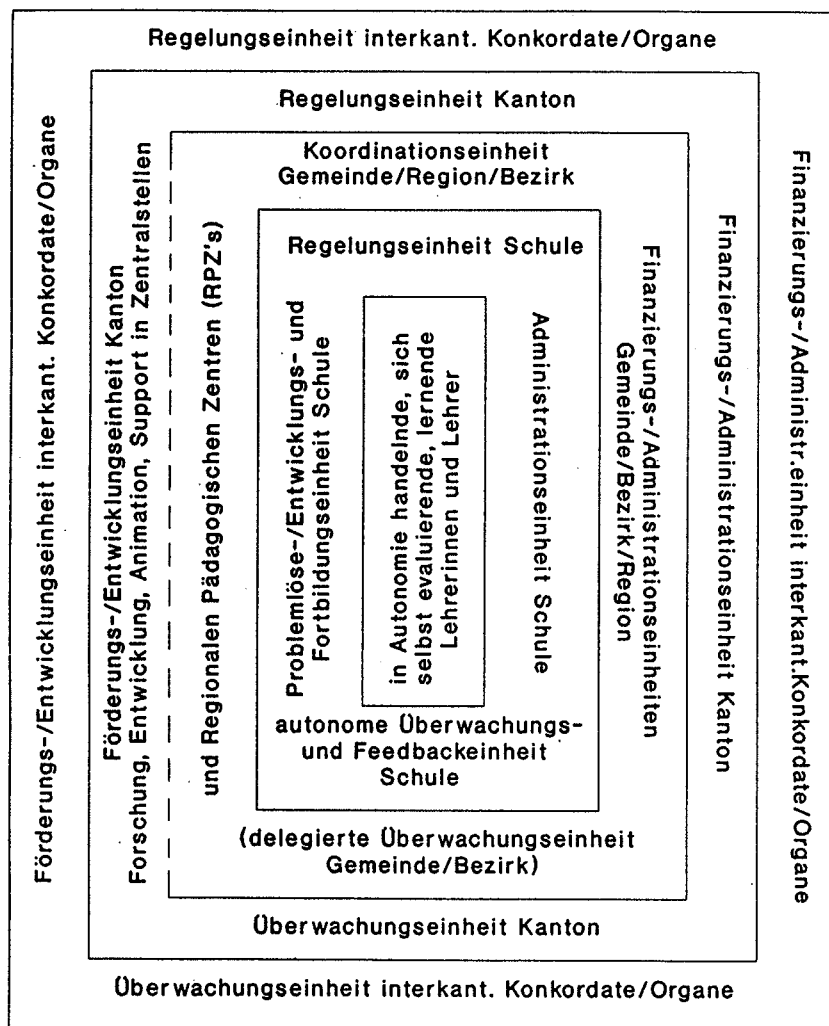
Neue Regelungspolitik

Für den Aspekt "Regelung" bedeutet dies, dass gesetzlich vorgesehene bzw. freigehaltene Fragen den Schulen zur Entscheidung zugewiesen werden. Die Schulen entscheiden solche Fragen

- frei oder im Rahmen von Rahmenvorschriften und Richtlinien;
- in Autonomie, d.h. in alleiniger Kompetenz, oder aber im Rahmen eines Gewährleistungs- bzw. Approbationsverfahrens, bei dem eine übergeordnete Behörde die von der Schule gewählte Lösung zu approbieren hat ("nihil obstat") und sich Rückweisung vorbehält.

Abbildung 1:

Übersicht: ein Schulautonomie förderndes, subsidiär gestaltetes Schulsystem



A. Strittmatter, Sempach (1992)

Der Kanton reduziert die Regelungsdichte, beschränkt sich auf den *Erlass von Rahmenregelungen*, bietet den Schulen aber Interpretationshilfe bei deren Umsetzung und Beratung sowie bei der autonomen Bearbeitung und Lösung von Fragen an.

Ueberwachung auch in den Schulen drin

Für den Aspekt "Ueberwachung" bedeutet dieses Systemmodell, dass die bestehenden Ueberwachungsorgane auf den Ebenen Kanton, Bezirk und Gemeinde durchaus bestehen bleiben können und sollen, dass der Inhalt ihrer Ueberwachungsaufgabe aber im Lichte der Philosophie der Stärkung der Betriebseinheit Schule und der Politik der subsidiären Rahmenregelung überdenkt werden muss. Sicher wird die heute in den Volksschulen ausschliesslich praktizierte Einzelüberwachung ("Lektionenspektorat") ergänzt werden müssen durch ein "Schulinspektorat", welches endlich seinem Namen gerecht wird, welches also die einzelne Schule als Ganzes, als Organismus in die Betrachtung nimmt. Ansätze dazu existieren auf der Sekundarstufe II, bei den Maturitätsschulen, bei den Diplommittelschulen und bei den Schulen für Krankenpflege, welche periodische "Anerkennungsbesuche" durch eine Ueberwachungsinstanz erfahren. Ich sehe das für die Volksschulen als vertiefte In-Spektion mit gleichzeitig überwachendem und entwicklungsförderndem Charakter. Neu hinzu kommt in unserem System die Schule selbst als Subjekt der "Autoevaluation". Hier erwachsen nun der Schulleitung gewisse Ueberwachungsaufgaben (worauf ich im vierten Teil noch zu sprechen komme). Ein Teil der Ueberwachungsbedürfnisse soll aber auch durch die Lehrerschaft selbst abgedeckt werden. Es gilt, in den Lehrerkollegien eine ausgebaute Feedback- und Qualifikationskultur zu entwickeln, wie sie typisch ist für gute Teamqualität.

Schulen mit Entwicklungs-Knowhow und -Infrastruktur ausrüsten

Der Aspekt "Förderung/Entwicklung" verlangt Knowhow und Support auf allen drei institutionellen Ebenen:

Die *Schulen* selbst - da liegt wohl das grösste Defizit - haben die Fähigkeit zur Selbsthilfe zu entwickeln: Das beinhaltet Wissen um Team- und Organisationsprozesse, Verfügen über Gruppen- und Problemlösetechniken, Anwenden von Methoden der Erwachsenenbildung. Solche bringen heute weder Seminaren und schon gar nicht Absolventen universitärer Lehrerbildungsgänge mit, und die vorwiegend kursartige Lehrerfortbildung verhindert gerade noch einmal den Erwerb solcher Kompetenzen. Die Basler, Berner und Ostschweizer Kaderbildungsprogramme für Schulmoderatoren legen zu Recht ein Schwergewicht auf solche Themen und Schlüsselfähigkeiten. Mit der Befähigung von Schulen in diesem Leistungsbereich kann und muss sofort begonnen werden! Denn man kann Schulen solange nicht ohne grössere Probleme und unerwünschte Nebenwirkungen in die Teilautonomie entlassen, als deren Teamkompetenzen, deren Problemlöse- und Entwicklungsfähigkeiten nicht wenigstens in Ansätzen vorhanden sind.

Schulen darin zu stärken und sie in der Bearbeitung der neu zugewiesenen Fragen zu unterstützen, setzt ein *Netz von schulnahen Regionalen Pädagogischen Zentren (RPZ)* voraus. Solche gibt es noch nirgends in der Schweiz. Als

Ansätze dafür könnten vielleicht die Didaktischen Zentren im Kanton Luzern gelten, welche aber in ihrem Angebot noch kräftig ausgebaut werden müssten - teilweise durchaus in Umlagerung bestehender Kapazitäten von den Zentraleinrichtungen auf die Regionalzentren (z.B. in der Lehrerfortbildung). Zum Vollangebot eines solchen RPZ gehören über die Bereitstellung einer "erweiterten Lehrerbibliothek" (das ist der heutige Zustand der meisten Didaktischen Zentren) hinaus die Beratung angeschlossener Schulen in Problemlöseprozessen, in Entwicklungs- und Fortbildungsprojekten, das Angebot regionaler Fortbildungskurse, Kriseninterventionen in Kollegien, Einzelberatung für Lehrkräfte, die Animation und Beratung bzw. Koordination von regionalen Lehrmittelenwicklungen (Unterrichtsmaterialien), die Supervision bzw. Praxisberatung für Schulleiter und Lehrergruppen. Es ist auch denk- und wünschbar, die Schulpsychologischen und andere Schuldienste in ein solches Zentrum zu integrieren, insofern ihnen immer mehr auch prophylaktische Funktionen zukommen. Das RPZ sorgt überdies auch für die Vernetzung von Schulen untereinander (Austausch von Erfahrungen, von Knowhow bei Lehrkräften mit besonderen Kompetenzen, von Materialien).

Die RPZ's schliessen mit den einzelnen Schulen temporäre oder langzeitliche Leistungsverträge ab. Entsprechend wäre eine Mischfinanzierung denkbar: Eine Grundsubvention vom Kanton, ein Sockelbeitrag der angeschlossenen Gemeinden oder Bezirke sowie projektbezogene, leistungsbezogene Beiträge der Schulen bzw. ihrer Gemeinden.

In kleineren Kantonen können die Ebenen Kanton und Region zusammenfallen, in grösseren wird eine sorgfältige Analyse der "Schulgeografie" erweisen müssen, welches eine sinnvoll umrissene RPZ-Region ist. Diese definiert sich dadurch, dass mit vertretbarem Aufwand eine vertretbare Anzahl Schulen kompetent genug und nahe genug betreut werden kann.

Der Kanton schliesslich konzentriert seine zentralen Einrichtungen der Schulentwicklung auf folgende Leistungsbereiche:

- a) Konzept- und Entwicklungsarbeit: für wenige kantonale Innovationsprojekte (Rahmenlehrpläne), zentrale Lehrmittel und u.ä.
- b) Bildungsforschung: vor allem als Bereitstellen von Grundlagen für zentrale Entwicklungsprojekte, als Begleitforschung (Evaluation), für grössere Innovationsprojekte und als Entwicklung von Instrumenten für die Arbeit in den Regionen und Schulen
- c) Intensiv-Betreuung von Pilotschulen, welche Neuerungen erproben und ihre Erfahrungen dann den anderen Schulen zur Verfügung stellen
- d) Unterstützung der RPZ's mittels Kaderausbildung bzw. Personalfortbildung, Beratung, Anregung, Arbeitsinstrumenten etc.
- e) Koordination von regionsübergreifenden Projekten
- f) Subsidiäre Fortbildungsangebote zu "Minderheitenthemen", welche im Angebot der RPZ's zuwenig Resonanz fänden
- g) Subsidiäres Aushelfen in RPZ's, wenn der Beratungsbedarf temporär die Kapazität des RPZ übersteigt oder wenn in bestimmten Fällen (z.B. in besonderen Kriseninterventionen oder bei hochspeziellen Themen) die Kompetenzen im RPZ nicht ausreichen

Als Drittes ist der innerste Kreis des Schemas anzusprechen, die *einzelne Lehrperson*. Diese hat natürlich weiterhin ihren individuellen Freiraum und ist in kantonale Vorschriften eingebunden, fühlt sich aber ebenso sehr als Mitarbeiter oder Mitarbeiterin der Schule, als Teil des Verantwortung tragenden Teams. Dafür ist im Amtsauftrag und in den Anstellungsbedingungen Zeit eingerechnet. Besondere Bedeutung kommt in diesem Schulsystem der Fähigkeit der einzelnen Lehrperson zu, ihre eigene Arbeit auch selbst zu evaluieren, Entwicklungsbedürfnisse zu diagnostizieren und entsprechend Unterstützung in der Lehrerfortbildung bzw. in den Möglichkeiten der Teamarbeit an der Schule gezielt aufzusuchen bzw. vorzuschlagen.

"Wer zahlt, befiehlt"??

Schliesslich noch ein Wort zur vierten Systemdimension, zum Aspekt der Finanzierung und Administration. Manche kantonalen Schulsysteme sind ziemlich streng nach dem "Wer zahlt, befiehlt - Prinzip" organisiert - deklarierte Gemeindeautonomie hin oder her. Das hier vorgeschlagene System könnte nun ebenfalls nach diesem Prinzip organisiert werden, was dann "einfach" eine entsprechende Umverteilung der Lasten zwischen Kanton und Gemeinde bzw. Bezirken erfordern würde. Es ist aber auch denkbar, dass der Kanton sein finanzielles Engagement aufrechterhält und in einem Anflug politischer Reife Kompetenzen an die Schulen delegiert, ohne sich damit gleich auch der finanziellen Verantwortung zu entledigen. Via Rahmenregelungen und mittels des Approbations-Vorbehaltes kann der Kanton trotzdem seine politische Verantwortung dem Steuerzahler und dem gesellschaftlichen Auftrag der Sorge für Chancengleichheit und Schulqualität gegenüber nachkommen. Er kann sogar gute Gründe dafür ins Feld führen (sie wurden oben genannt), dass mit dieser Politik der pädagogischen Teilautonomie der Schulen erst die Möglichkeiten schülergerechter Lösungen ausgeschöpft und hohe Schulqualität gefördert wird.

Uebrigens: Was heisst hier "Schule"?

Und noch ein letzter Mosaikstein für das skizzierte Regelungs-, Überwachungs- und Schulentwicklungssystem: Was als "Betriebseinheit Schule" zu betrachten ist, kann nicht einfach identisch sein mit der politischen Einheit Gemeinde oder Bezirk, also der kommunalen Trägereinheit der Schulen. Es ist möglich, dass diese beiden Einheiten zusammenfallen; wo aber in grösseren Gemeinden mehrere Schulen existieren, ist genauer hinzuschauen.

Die "Betriebseinheit Schule" definiert sich weder architektonisch noch politisch-administrativ, sondern pädagogisch-funktional. Funktionseinheiten ergeben sich von den verschiedenen und nicht leicht unter einen Hut zu bringenden Gesichtspunkten her:

- a) Da ist primär der Gesichtspunkt der Schullaufbahn des Schülers. Ziel des ganzen ist ja, dass der Schüler sein Durchwandern der Volksschule als kohärentes Ganzes, als sinnvollen Aufbau erlebt. Die Betriebseinheit ist demnach dasjenige Lehrerteam, welches den Schüler vom Kindergarten bis Ende Primarschule oder gar bis Ende der obligatorischen Schulzeit begleitet.

- b) Ein zweites Kriterium ist die Möglichkeit zur Herstellung von Teamqualität in der Lehrerschaft. Als Betriebseinheit kann eine Lehrergruppe verstanden werden, welche sich über gemeinsame pädagogische Leitideen, über zentrale Erziehungsziele, über ihr Wahlfachangebot, über eine Hausaufgabenpolitik, über Stundenplanfragen, über gemeinsame Lernziele und Aufbauprogramme im Bereich von Schlüsselqualifikationen und fachlichen Lernbereichen, über eine gemeinsame Schülerbeurteilungspolitik, über erweiterte Lernformen und dergleichen absprechen kann. Nicht jede beliebige Lehrerkonferenz von 30 oder 60 Leuten ist im Stande, solche Teamleistungen zu erbringen, ein Schulklima zu kreieren und zu leben, Konflikte im Kollegium konstruktiv zu lösen oder gemeinsame Lehrmittel herzustellen. Erst eine Gruppe, die den Namen Team verdient, kann auf gute Balance zwischen den verschiedenen Ansprüchen und Interessen achten.
- c) Und schliesslich ist als ein drittes Kriterium die Verflechtung von Lehrern und Schülern mit gemeinsamen infrastrukturellen Einrichtungen zu nennen - halt mit der Turnhalle, mit dem Labor, mit dem Musiksaal, dem Fotokopierer oder dem Schulbus.

Die Definition von Schule als Betriebseinheit ist leicht zu bewerkstelligen in einer kleinen Landschule. Sie wird komplex und dilemmatisch bei mehreren Schulhäusern in der Gemeinde oder bei sehr grossen Schulanlagen. Diese wurden eben nie vom Gesichtspunkt der pädagogischen Führbarkeit her konzipiert, sondern nach bauökonomischen, geografischen und ähnlichen Kriterien. Andererseits steht nichts dem Bemühen entgegen, je nach den lokalen Gegebenheiten fantasievoll passende Leitungsstrukturen, auf die Herstellung von Teamqualität abzielende teilautonome Substrukturen zu schaffen. Ich habe solche Prozesse in Gemeinden begleiten können. Wo ein Scheich von Schulvorsteher satt auf seinem administrativen Imperium hockt und Schulentwicklungen skeptisch in Angst vor Machtverlust "verfolgt", ist das natürlich nicht leicht; es sind aber auch da Veränderungen möglich.

TEILAUTONOME SCHULEN HABEN EINE STARKE SCHULLEITUNG

Es dürfte jetzt recht klar sein,

- dass solche Schulen eine kompetente Leitung brauchen und
- worin die Hauptfunktionen dieser Schulleitung bestehen müssten.

Ich spreche bewusst von *Schulleitung* und nicht von Schulleitern oder Schulleiterinnen. Je nach lokaler Situation und personeller Konstellation sind eben unterschiedliche Modelle der personellen Besetzung und der Aufgabenteilung der Schulleitung passend. Entscheidend ist, in Fortführung des oben entwickelten Gedankens zur Teamqualität, dass am Ende die funktionalen Lehrerteams geleitet werden. In den meisten Fällen dürfte also eine Schulleitungsperson im Sinne eines geschäftsführenden, Aussenkontakte wahrnehmenden und im inneren koordinierenden Schulleiters zu ergänzen sein mit einem Leitungsstab, dessen Mitglieder Teilleistungen im Aufgabenfeld Schulleitung übernehmen und namentlich die kleineren Betriebseinheiten moderieren.

Insgesamt können für die Schulleitung folgende Aufgabenfelder aufgezählt werden:

- Informationsgestaltung intern / nach aussen
- vorausschauende Planung (Personal, Räume)
- Innovation, Perspektiven geben
- Unterstützung/Moderation von Schulentwicklung/Lfb
- Schul- und Unterrichtsorganisation (Stundenplan, Zuteilungen Räume usw.)
- Personalwesen (Personalfindung und -beratung)
- Beratung Lehrer, Schüler, Eltern, Behörden v.a. in Konflikten
- Koordination Spezialdienste
- Unterstützung von Behörden, Kommissionen, Arbeitsgruppen (Sitzungsvorbereitung u.ä.)
- Fördern des Betriebsklimas: Wohlbefinden, Leistungswillen, Problemlösefähigkeit
- Förderung/Überwachung/Qualifizierung der Lehrer im Unterricht
- Administration (im Rahmen Kantons- und Gemeindeverwaltung, Meldewesen usw.)

Das ist nicht das Pflichtenheft eines Schulleiters, sondern ein Leistungsprofil für die Schulleitung! Kein Schulleiter kann das seriöserweise im Alleingang leisten.

Alle diese Aufgaben müssen aber geleistet werden. Vor dem Hintergrund unserer Leitidee einer guten Schule, einer Regelungs-, Ueberwachungs- und Entwicklungsarbeit leistenden Schule sind indessen einige Rollenschwerpunkte für die Schulleitung zu nennen.

Vornweg: Ich stelle mich gegen die Ansicht vieler, vor allem angelsächsischer Autoren, dass der Schulleiter, der Headmaster oder Prinzipal vornehmlich eine charismatische pädagogische Leitfigur sein soll. Denn erstens spreche ich lieber von Schulleitung, statt vom Schulleiter, und zweitens spricht eine ganze Menge gegen die Uebertragung dieses Modells in unseren Kulturraum: Unsere basisdemokratische Gesellschaftsordnung verbietet geradezu solche Führerfiguren. Und das Absturzrisiko ist - wie jüngste Beispiele von Mittelschulen und Seminarien zeigen - bei der Zulassung allmächtiger Schuldirektoren einfach zu gross. Und schliesslich widerspricht ein solches monarchisches Schulleitungsmodell der Erkenntnis der Organisationstheorie, dass wirkliche Lernprozesse in Organisationen weder verordnet noch durch charismatische Verführer auf die Dauer aufrechterhalten werden können. Es hilft nichts, ein autoritäres Erziehungsdepartement einfach durch 100 autoritäre Schulleiter zu ersetzen!

Schulleitungen an unseren anvisierten Schulen leisten *in erster Linie Moderationsaufgaben*. Das heisst, dass sie die Lehrerinnen und Lehrer der Schule bzw. Lehrerteams an der Schule

- zur Mitarbeit an den gestellten Aufgaben zusammenführen;
- in der Teamarbeit methodisch anleiten oder beraten, ihnen in der Zielfindung, Problemanalyse, Erschliessung von Ressourcen, Meinungsbildung und Entscheidungsfindung moderierend Hilfe leisten;
- vor Beeinträchtigungen der allgemeinen Mitwirkungsfähigkeit schützen, dass sie also Hackordnungen im Kollegium auflösen helfen, für Chancengleichheit sorgen, gegen inadäquate Pressionen von aussen abschirmen u.ä.m.;
- in Konflikten zu offenen, fairen und konstruktiven Problemlösungen führen.

Dazu gehört ein Wort zur vielzitierten Regel, dass gute Führungspersönlichkeiten Visionen hätten und Mitarbeiter motivieren können. Ja, Schulleitungspersonen sollen Visionen haben, aber als konkrete schulische, didaktische und erzieherische Visionen sollen sie bloss den Rang von Visionen eines Kollegen oder einer Kollegin wie alle anderen haben. Wo Schulleitungspersonen spezifische Visionen haben sollen, ist in Bezug auf ihre Moderationsfunktion, in Bezug auf die Qualität einer demokratischen Mitbeteiligung aller Schulangehörigen (einschliesslich der Schüler) in der Bearbeitung von Regelungs-, Ueberwachungs- und Entwicklungsfragen. Und was das Motivieren anbelangt, sind Motivierer der Kategorie Verführer ebenfalls klar abzulehnen. Ich verweise dazu auf das kürzlich erschienene Buch des Deutschen Unternehmensberaters Reinhard K. Sprenger "Mythos Motivation - Wege aus einer Sackgasse", erschienen im Frankfurter Campus-Verlag. Er weist in überzeugender Manier nach, weshalb alles Motivieren letztlich nur Demotivieren ist (unter anderem namentlich Leistungslohn-Systeme), dass eben die Kunst im Respekt vor und im Freisetzen und Zulassen der natürlich vorhandenen Motivation der Mitarbeiter besteht. Dazu braucht es wiederum Moderationsleistungen, die Handhabung einer Kontrakt-Kultur, welche "nebenbei" heute auch als wichtiges Modell für die Lehrer-Schüler-Beziehung in der Klasse betrachtet wird.

Neben der Moderationsaufgabe kommt der Schulleitung im skizzierten System auch eine *Ueberwachungsaufgabe* zu. Auch hier ist aber wiederum nicht das Bild eines hausinternen Superinspektors, eines allgegenwärtigen Chefauges wegleitend. Vielmehr kommt der Schulleitung die Aufgabe zu, die gemeinschaftlich gefassten Beschlüsse, die getroffenen Abmachungen, das Einhalten der Kontraktpunkte zu kontrollieren und Abweichungen davon einem Dialog zwischen den Betroffenen zuzuführen. Das dürfte umso leichter der Fall sein, als die für unser System postulierte Selbstevaluation durch die Lehrerinnen und Lehrer entwickelt ist. Insgesamt dürfte es in einer solcherart geleiteten, moderierten Schule selten werden, dass die Schulleitung "harte" Entscheidungen selbst treffen muss, verfestigte Situationen durch "harte Schnitte" zu lösen hat.

Die so verstandenen Aufgaben der Moderation und Ueberwachung betrachte ich als quer durch die genannten 12 Aufgabenfelder der Schulleitung hindurch gehende Hauptaufgaben, als das zentrale Rollenverständnis der Schulleitung von morgen. Dass solche Schulleitungsmänner und -frauen sorgfältig ausgewählt und durch Fortbildung und Beratung gestützt werden müssen, liegt auf der Hand. Auch damit ist nicht bis zur Systemrevision zuzuwarten, sondern kann sofort begonnen werden, wie das einzelne Kantone bereits tun.

SOFORTMASSNAHMEN UND GROSSE SCHRITTE

Das Vorgehen in diesem epochalen Umbauprojekt muss in jedem Kanton "massgeschneidert" konzipiert werden. Immerhin möchte ich zum Schluss drei kurze Verfahrenshinweise geben:

- 1) Mit ein paar Dingen können und sollen Sie sofort beginnen, wenn Sie das nicht schon getan haben: Mit der Verbesserung der Rahmenbedingungen für lokale Projekte der Schulentwicklung und Fortbildung, mit Fortbildungsangeboten für Mitglieder von Schulleitungen, mit der Förderung eines Kaderns von Schulentwicklungs-Moderatoren und mit ersten Tastversuchen der Ansprache von Schulen z.B. im Rahmen von Vernehmlassungen oder im Rah-

men kleinerer delegierter Entscheidungsfragen. Ebenfalls beginnen können Sie mit dem Ausbau eines Netzes von RPZ's durch Anreicherung bestehender dezentraler Einrichtungen wie Didaktische Zentren, Lehrerbildungsinstitute und Schulpsychologische Dienste.

- 2) Setzen Sie neue Systemmodelle wie das Amtsauftrags-Konzept oder Modelle in der Art des von mir skizzierten einer breiten Diskussion mit viel Zeit und wenig Druck aus. Führen Sie mit zäher Beharrlichkeit die anstehenden Diskussionen über Aengste solchen Systemmodellen gegenüber.
- 3) Nutzen Sie dann, wenn dann der Boden dafür vorbereitet ist, die nächstfolgende Totalrevision ihres Schulgesetzes für den Systemwechsel im Sinne der Neuverteilung der Regelungs-, Ueberwachungs- und Entwicklungsleistungen und -kompetenzen auf die beschriebenen Ebenen. Das wird wohl auch dann noch etwas Mut brauchen. Wenn Sie sich aber den Boden wirklich so vorbereitet haben, dann wird das bedeuten, dass dannzumal das heute vorherrschende Prinzip Misstrauen durch eine Erfahrung der Vertrauenswürdigkeit sowohl der Lehrerschaft wie auch der Schulleitungsorgane abgelöst wurde. Daran zu arbeiten, scheint mir das entscheidende Generalziel der kommenden Jahre zu sein.

Literatur

- DALIN, P. & ROLFF, H.-G. (1990) *Institutionelles Schulentwicklungs-Programm ISP*. Soest: Soester Verlagskontor. / FEND, H. (1981) *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg. / GREBER, U. u.a. (1991): *Auf dem Weg zur "Guten Schule": Schulinterne Lehrerfortbildung*. Weinheim: Beltz. / HELLER, W. (1991): *Das Schulhaus als pädagogische Einheit*. In: SLZ 19/91, 8-9. / OSSWALD, E. (1990): *Gemeinsam statt einsam*. Kriens: Brunner. / STRITTMATTER, A. (1985): *Wegkorrekturen für die Schulentwicklung in der Schweiz*. In: EDK (Hrsg.): *Bildungspolitik im schweizerischen Föderalismus*. Bern: Haupt, 129-142. / STRITTMATTER, A. (1987): *Praxis der Schulentwicklung. Was von der holländischen "Schulbegleitung" zu lernen ist*. Luzern: ZBS. / STRITTMATTER, A. (1989): *Von der Akzeptanz von Neuerungen zur schulischen Organisationsentwicklung*. In: *Wie öffnet sich die Schule neuen Entwicklungen und Aufgaben?* Bonn: Köllen, 177-188. / STRITTMATTER, A. (1991): *Welche Regelungspolitik?* In: *Schweiz. Zft. f. kaufmänn. Bildungswesen* 3/91, 94-101. / STRITTMATTER, A. (1991): *Das Kollegium. Administrative Ansammlung von Einzelkünstlern oder gemeinsam wirkendes Team?* In: SLZ 19/91, 10-12. / WEISS, M. (1989): *Zum Konzept der Magnet-Schule in den U.S.A.* In: *Zft. f. internat. erziehungs- und sozialwiss. Forschung* 1/89, 3-28.

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 10
HEFT 1
FEBRUAR 1992

ISSN 0259-353X

Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der
Didaktik der Lehrerbildung

Informationsorgan und Forum des SPV

Erscheint 3 mal jährlich: Februar, Juni, Oktober
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

Herausgeber

Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)
Präsident: Dr. Hans Brühweiler, Landstrasse 12, 4452 Itingen, 061 98 39 88

Redaktion

Dr. Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee, 031 869 38 17
PD Dr. Kurt Reusser, Schlössli, 3412 Heimiswil, 034 22 84 63
Dr. Fritz Schoch, Thoracker 1, 3294 Büren an der Aare, 032 81 40 89

Typoskript und Layout

Heidi Lehmann, Christine Pauli

Inserate und Stellenanzeigen:

Dr. Peter Füglistner (verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen).

Rezensionsexemplare und Buchbesprechungen

An Dr. Peter Füglistner senden. Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen. Bei Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

Normen zur Abfassung von Manuskripten

Normen zur Herstellung druckfertiger Typoskripte und Disketten können bei den Redaktoren bezogen werden. Manuskripte bitte in dreifacher Ausführung an einen der Redaktoren schicken.

Abonnementspreise

Mitglieder SPV/VSG: sFr. 30.-- (im Verbandsbeitrag eingeschlossen)
Nichtmitglieder SPV/VSG: sFr. 36.--
Gönner (freiwillig): sFr. 50.--
Institutionen: sFr. 50.--

Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen

Schriftlich an: "Beiträge zur Lehrerbildung", c/o SIBP, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen. Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 15.-- bestellt werden (solange Vorrat).

Druck

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern, 031 25 87 67

Beiträge zur Lehrerbildung, 10. Jahrgang, Heft 1, 1992

Editorial	<i>Fritz Schoch, Peter Füglistner, Kurt Reusser</i>	3
SCHWERPUNKT:	SCHULLEITUNG UND SCHULENTWICKLUNG	
	<i>Anton Strittmatter</i> Die Schule von morgen ist eine teilautonome, geleitete Schule	5
	<i>Roland Bätz, Jochen Wissinger</i> Die Schule lässt sich nicht von oben her regieren: Schulentwicklung durch Kooperation	20
	<i>Rolf Dubs</i> Die Führung einer Schule	28
	<i>Heinz Wyss</i> "Und sie bewegt sich doch"	35
	<i>Willi Eugster</i> Schulleitung und Schulentwicklung	45
Würdigung	<i>Kurt Eggenberger, Hans Müller</i> Zum Rücktritt von Heinz Wyss	55
Lehrerbildung	<i>Hans Badertscher</i> Zum Verhältnis von Grundausbildung und Fortbildung in der Lehrerbildung	58
Informatik und Schule	<i>Karl Frey, Ruedi Niederer, Hans Pelgrum</i> Positive Beurteilung der schweiz. Lehrerbildung im Computer-/Informatikbereich im internationalen Vergleich	66
Kurzportrait	<i>Peter Kradolfer</i> SFIB: Schweiz. Fachstelle für Informations- technologien im Bildungswesen - ein Portrait	71
Verbandsteil SPV	Jahresbericht des Präsidenten	73
	Bericht und Protokoll der Jahresversammlung des SPV, 8.11.91	77
	<i>Vorstand SPV</i> Weiterführung der Entwicklungsarbeit vom "Schweizerischen Pädagogischen Verband" zur "Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung"	82
	Lehrerfortbildung von morgen (LEFOMO): Vernehmlassungsbericht des SPV	84