

IMPRESSUM

Herausgeber: Beat Bucher, Peter Imgrüth

Redaktion / Lektorat: Beat Bucher, Luzern

Gestaltung: Atelier Ruth Schürmann, Luzern

Fotografie: Georg Anderhub, Luzern, Priska Ketterer, Luzern

Produktion: Margrit Stöckli, Kriens

Bildnachweis

Georg Anderhub: Umschlag/14–18/20–25/40/50/84–88/93–97/114/147/150–154/156

Priska Ketterer: 10/26/64–69/76/105/107–108/110/118/130–135/143–146

© Lehrmittelverlag des Kantons Luzern

Ausgabe 2005

Printed in Switzerland

www.lmvluzern.ch

ISBN 3 – 271 – 02966-0

Beat Bucher / Peter Imgrüth

SCHULEN MIT PROFIL
LESEBUCH



Regierungsrat Dr. Anton Schwingruber, Bildungs- und Kulturdirektor des Kantons Luzern

Wie ist einem Bauern zumute, wenn er reiche Ernte einfährt, die er selber nicht gesät hat? Er ist froh und stolz und hinterfragt sich nicht weiter, sorgt vielmehr dafür, dass er die hohe Qualität bei der Weiterverarbeitung der Früchte halten kann. So geht es mir mit dem Projekt «Schulen mit Profil», das vor zehn Jahren begann und seither – eigentlich in recht kurzer Zeit! – in der Luzerner Bildungslandschaft sehr beachtliche Spuren hinterlassen hat. Beeindruckt sehe ich eine Vielzahl wertvoller Ergebnisse vor mir: geleitete, selbstbewusste Schulen; Lehrpersonen, die in Teamarbeit Anliegen anpacken, die tatsächlich nur gemeinsam zu bewältigen sind; eine zunehmend systematisch betriebene Sorge um die Schulqualität auf allen Ebenen; kreative Mitwirkungsformen für Schülerinnen und Schüler ebenso wie für deren Eltern; Schulpflegen und Gemeinderäte, die sich engagiert mit dem Profil ihrer Schule auseinandersetzen. Und so weiter. Vieles ist anders, vieles ist besser geworden seit 1995.

Was auf diesem spannenden und anstrengenden Weg zu profilierten Luzerner Schulen bis heute erreicht worden ist, ist für mich nicht Anlass zu einer abschliessenden Würdigung, vielmehr der Appell, dafür auf hohem Niveau passende Fortsetzungen zu finden. Fortsetzen heisst einerseits Festigen und Konsolidieren, andererseits Weiterdenken und Profilieren des Erreichten. Beides müssen wir im Auge behalten. Die Evaluation des Projekts lässt indes keinen Zweifel offen: Wir dürfen und müssen in der eingeschlagenen Richtung weitergehen, und wir tun gut daran, dies in dem Sinn und Geist zu tun, der recht eigentlich das Markenzeichen von «Schulen mit Profil» geworden ist – nämlich als

eine Verantwortungsgemeinschaft aller, die zur Gestaltung und Weiterentwicklung der Volksschule im Kanton Luzern beitragen.

Die Früchte ernte ich, nicht aber die Lorbeeren – die reiche ich gerne denen weiter, die sie sich im Laufe des letzten Jahrzehnts verdient haben. Es sind deren viele. Dank und hohe Anerkennung gebühren meinen beiden Vorgängern, insbesondere alt Regierungsrätin Brigitte Mürner-Gilli: Sie hat den Boden bereitet für die Ausrichtung und den Geist der grossen Entwicklungsarbeit, auf die wir heute zurückblicken können. Auch die Verantwortlichen der mittragenden Verbände haben Mut bewiesen, haben Zuversicht investiert, sind zu neuen Ufern aufgebrochen. In den Gemeinden und Schulen haben ungezählte Personen viel Zeit und Energie aufgewendet, das Neuland urbar zu machen. Und auch in der kantonalen Verwaltung – das sehe ich am genauesten – ist die Volksschulentwicklung mit grosser Umsicht und Sorgfalt gestaltet worden. Allen danke ich sehr herzlich.

Dieses Buch nennen die Herausgeber ein «Lesebuch». Lesen, «zämeläse», «ufläse» – da steckt das Ernten drin. Ich wünsche diesem Buch, dass der Anspruch, der seinem Untertitel innewohnt, in Erfüllung geht: dass nämlich Leserinnen und Leser den reichen Fruchtkorb interessiert durchsuchen, die vielfältigen Erfahrungen und Erkenntnisse weiterverarbeiten, um sie für sich und ihre Schulen eigenständig nutzbar zu machen. Es lohnt sich. Dieses Buch ist ein ermutigendes Buch.

Luzern, im April 2005

INHALT

VORWORT	5_ Anton Schwingruber	
EINLEITUNG	8_ Beat Bucher / Peter Imgrüth	
LOGO	10_ Beat Bucher	Einst Viertklässlerinnen, jetzt junge Frauen
ROUNDTABLE	13_ Beat Bucher 83_ Pirmin Bossart 104_ Matthias Burki	Die Projekt-Pioniere PHZ Luzern Bildungspolitik
SCHULE MIT PROFIL	20_ Erika Achermann 64_ Ruth Schneider 92_ Matthias Diener 130_ René Regenass 150_ Christine Weber	Dagmersellen Romoos Schenkon Littau Ballwil
ZUM BEISPIEL	26_ Renate Metzger 40_ Erika Achermann 50_ Erwin Koch 76_ Christine Weber 88_ Ruth Schneider 110_ Beat Bühlmann 118_ Pirmin Bossart 156_ Kathrin Spring	Caroline Zwahlen / Lisbeth Furrer, Schulleiterinnen, Hitzkirch Martina Büchel, Kindergärtnerin, Luzern Pius Egli, Geschäftsführer LLV Benno Gut, Primarlehrer, Emmen Walter Röllin, ehem. Präsident VSPL, Weggis Romi Bättig, Lehrerin für Integrierte Förderung, Gettnau Charles Vincent, Leiter Projektausschuss, BKD Guido Carlin, Reallehrer, Schüpfheim
DAS PROJEKT	30_ Beat Bucher 114_ Beat Bucher / Peter Imgrüth / Pia Murer 124_ Pia Murer / Peter Imgrüth 165_ FS&S / Uni Zürich	Phase I: 1995-2000 Bilanz und Ausblick Phase II: 2000-2005 Evaluation «Schulen mit Profil»: Hauptergebnisse

ZUR SACHE	44_ Martin A. Riesen	Schulleitungsausbildung
	70_ Anton Strittmatter	Von der Stärke schwacher Beziehungen
	80_ Peter Imgrüth	Netzwerk Schulen mit Profil
	99_ Joe Bucheli	Gemeinde- und Schulautonomie
	136_ Bruno Wettstein	Bildungscontrolling
	139_ Jo Kramis	Externe Schulevaluation
	160_ Hans Ambühl	Schulische Organisationsentwicklung aus nationaler Optik
ANSTOSS	55_ Beat Bucher	Person, Organisation, Profession
	142_ Beat Bucher	Stadt Luzern, grosse Gemeinden und «Schulen mit Profil»
NOTIZ	36_ Peter Brühlhart	
	39_ Ueli Fässler	
	48_ Monika Bucher	
	53_ Nik Riklin	
	62_ Willi Stadelmann	
	75_ Michael Zutavern	
	98_ Werner Stauffacher	
	102_ Donat Eltschinger	
	106_ Otti Gürber	
	109_ Bernadette Halter	
	123_ Norbert Landwehr	
	138_ Suzan Bacher	
	141_ Vreni Völkle	
	149_ Jürg Brühlmann	
	155_ Peter Zosso	
	159_ Joseph Hildbrand	
STATISTIK	176_ Peter Imgrüth / Thomas Steiner	Projektorganisation, Arbeitsgruppen, Publikationen
DANK		Sponsoren

DAS UNGEWOHNT
WIRD ZUM NORMALFALL

Beat Bucher / Peter Imgrüth

Die Geschichte der Volksschule im Kanton Luzern steht seit 1995 im Zeichen von «Schulen mit Profil»: Im Kern ging und geht es um die Weiterentwicklung der einzelnen Schule als einer möglichst eigenständigen Organisation, also um schulische Organisationsentwicklung. Das Projekt «Schulen mit Profil» wird im Sommer 2005 abgeschlossen, das Thema bleibt als Herausforderung über die Projektdauer hinaus aktuell – im Sinne einer Konsolidierung und Weiterentwicklung des Erreichten. Den Projektträgern erschien dies als ein guter Zeitpunkt für eine Zwischenbilanz.

NÄHE UND DISTANZ . Die Anfrage, daraus eine Publikation zu machen, die Schulfachleute ebenso interessieren kann wie ein breiteres Publikum, nahmen wir gerne an: Als Herausgeber, die selber in unterschiedlichen Phasen, aber in vergleichbar verantwortlicher Stellung das Projekt mitgestaltet haben, versuchten wir unsere je unterschiedliche Distanz und Nähe zum Projekt möglichst gewinnbringend zu nutzen. Zwischenbilanzen laden bekanntlich dazu ein, alte Wahrnehmungen zu überprüfen und neue Sichtweisen zu gewinnen – sowohl einige Schritte zurückzutreten, um Prozesse im Profil zu zeichnen, als auch näher hinzutreten, um Personen ins Gesicht zu sehen.

Das Thema von Nähe und Distanz begleitet das Projekt seit Beginn. «Schulen mit Profil» hat Lehrpersonen, Schulleitungen, Verbände, Behörden herausgefordert, Stellung zu beziehen – ihre Antworten sind kennzeichnend für ihre Wahrnehmung dessen, was Schule heute kann und soll. Bis heute vermag das Schlagwort «Schulen mit Profil» in der Luzerner Schullandschaft sehr unterschiedliche Reaktionen hervorzurufen, häufig sind

Emotionen im Spiel. Wir deuten dies grundsätzlich positiv. Doch will dieses Buch nicht einseitig Position beziehen, sondern Nähe und Distanz so verbinden, dass dabei unterschiedliche Positionen sichtbar werden. So haben wir beispielsweise Autorinnen und Autoren, die mit dem Projekt gar nicht und mit der Volksschule nur entfernt vertraut sind, beauftragt, sich mit Schulen und Schulleuten etwas näher auseinanderzusetzen und sie zu porträtieren. Und projektvertraute Schulfachleute haben wir gebeten, Prozesse und Sachthemen, die im Rahmen von «Schulen mit Profil» bedeutsam sind, (selbst-)kritisch und im weiteren Zusammenhang zu reflektieren – also mit einem distanzierten Blick. Bereits das Projekt zeichnete sich dadurch aus, dass es bestehende Nah- und Distanzverhältnisse argumentativ zu nutzen und kreativ aufzuweichen versuchte.

PROJEKT UND BUCH . So ist es nicht erstaunlich, dass dieses Buch über Schulen mit Profil auch in weiteren Punkten mit dem Projekt «Schulen mit Profil» verwandt ist. Dieses Buch will kein Lehrbuch, kein Evaluationsbericht, keine Festschrift sein, sondern schlicht ein Lesebuch – ein Produkt also, mit dem nur zurechtkommt, wer seine Lektüreakzente selber setzt. Als Lesebuch bietet es Leserinnen und Lesern eine Fülle von Einstiegsmöglichkeiten und verzichtet darauf, von sich aus Anfang und Ende zu bezeichnen. Wie im Projekt dürfte es entscheidend sein, überhaupt anzufangen – der nächste Schritt ergibt sich aus dem ersten, und die Wege sind individuell. Ebenso vielfältig sind auch die Ansprüche an die Lektüre: Es gibt journalistische Porträts neben analytischen Essays, reflektierenden Erfah-

rungsberichten und leichtfüssigen Einwüfen. Und auch das Auge ist angesprochen: Das Lesebuch ist auch ein Bilderbuch. Der Fotografie und der Buchgestaltung haben wir besondere Aufmerksamkeit geschenkt. In einer Hinsicht deckt sich der Auftritt von Buch und Projekt besonders augenfällig: Es ist viel die Rede von Organisation und Strukturen, aber im Mittelpunkt stehen Menschen, die ihren Arbeitsort gestalten, die sich engagieren, die etwas wollen, suchen und versuchen. Personen, die Schule als eine Gemeinschaftsaufgabe erkannt haben und sich entsprechend organisieren.

PERSONEN. Im Zentrum des Buchs stehen – exemplarisch – die Porträts von acht mehr oder weniger exponierten Projektbeteiligten aus allen Bereichen der Volksschule, fünf Porträts von ziemlich zufällig ausgewählten Gemeindeschulen und drei prominent besetzte Rundtischgespräche. Denn eine grundsätzliche Erkenntnis aus zehn Jahren Projektarbeit ist: Es wäre nichts in Bewegung gekommen, wenn nicht auf allen Ebenen initiative, unternehmerische Personen zusammengekommen wären, die auf dem Boden gemeinsam erarbeiteter Ideen konkrete Lösungen entwickelt hätten. Dazu war gelegentlich Mut und Zivilcourage gefordert, immer aber die Bereitschaft, neue, ungepfadete Wege zu gehen. Das Projekt «Schulen mit Profil» war gerade nicht – wie gelegentlich unterstellt – ein bürokratisches Vorhaben, sondern eines, das sich häufig genug auch gegen überkommene Gepflogenheiten in Politik und Verwaltung seinen Weg bahnen musste.

JA ZUM UNGEWOHNTEN. Beispielhaft für die Haltung, die das Projekt insgesamt prägte, steht das

Votum von Bildungs- und Kulturdirektorin Brigitte Mürner-Gilli im Thesenpapier von 1995: «Dass erstmals LLV, VSPL und BKD so prominent zusammenwirken, ist für das anspruchsvolle Projekt ein gutes Omen: Gleich zu Beginn wird damit symbolhaft das Ungewohnte zum Normalfall erklärt.»

In einer Zeit tiefgreifender Veränderungen ist der Appell zur aktiven Gestaltung des Wandels prekärer als das – ebenso notwendige – Bekenntnis zur sorgfältigen Erhaltung des Bewährten. Das direktoriale Motto hat das unternehmerische Handeln in der Verwaltung und an den Schulen begünstigt. Diese Haltung hat Personen in ihrem Tun gestärkt. Die Personen haben in diesem Geist die anstehenden Sachen geklärt. Das Projekt hat beides zusammengeführt. Das vorliegende Buch will möglichst viel davon in Wort und Bild erfassen. ■

BEAT BUCHER

M.A., selbständiger Organisationsberater und Autor, war Informationschef im BKD (1990-95) und in Teilzeit persönlicher Mitarbeiter der Bildungs- und Kulturdirektorin (1995–1999), Luzern
beatbucher@tic.ch

PETER IMGRÜTH

Reallehrer, Supervisor, arbeitet seit 1985 als Leiter verschiedener Schulentwicklungsprojekte im BKD, seit 2004 Leiter der Stelle für Schulentwicklung im Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern
peter.imgrueth@lu.ch





ZEHN JAHRE, DIE AUS MÄDCHEN JUNGE FRAUEN MACHEN

Beat Bucher

Januar 1995, Luzern, Hubelmatt-Schulhaus, 10-Uhr-Pause. Die Sonne wärmt nur wenig, die Kinder auf dem Pausenplatz rennen, lachen, suchen Ablenkung. Laura, Sarah und Isa entdecken die Fotografin. Hey, wie wär's mit uns? Priska Ketterer fotografiert. Kein gestelltes Sujet, sondern ein aufgestelltes Mädchentrio voller Power, Witz und Charme. Wenig später wird sich das Bild aufdrängen – als Logo für das Projekt «Schulen mit Profil», zehn Jahre lang wird es nicht verblassen. Logo sagt man damals auch, wenn etwas einfach total passt.

April 2005, wieder am Tatort, später Nachmittag. Wieder scheint die Sonne, sie wärmt gerade so lange, wie die Begegnung dauert. Diesmal ist der Fototermin vereinbart, spontan wie damals war die Zusage. Früher war nicht möglich, denn Isabelle Häcki weilte bis Ostern in Australien. Die drei freuen sich einander zu sehen, der Ort verbindet sie: Vom Kindergarten bis zur 6. Klasse waren sie zusammen, auch ausserhalb der Schule haben sie viel gespielt miteinander, im Breitenlachen-Quartier sind sie aufgewachsen. Eine super Klasse seien sie gewesen, sagen sie wiederholt. Frau Schlüssel, die zufällig vorbeikommt, sagt ungefragt dasselbe; sie war in der 1./2. Klasse ihre Lehrerin, Wiedereinsteigerin, da habe es geholfen, so eine tolle Klasse zu haben. 1995 gingen sie in die 4. Klasse zu Frau Kyburz. Jetzt sind sie 20, immer noch in Kontakt miteinander, aber ganz unterschiedlich unterwegs.

LAURA. Laura Stämmer kommt mit dem Velo. Im Sommer macht sie die Matura, Schwerpunktfach Latein. Sprachen sind wichtig für sie, weil Menschen sie interessieren, Menschen aus allen Kulturen. Die Schweiz allein, das sei ihr eindeutig zu wenig, eine

Insel, die sich abkapselt, ist nicht ihr Ding. Nach der 4. Klasse an der Kanti Alpenquai zieht es sie nach Norwegen, am Gymi in Stavanger macht sie die 5. Klasse, lernt Norwegisch – nein, nein, das sei nicht so schwierig, eine Art Deutsch mit englischer Grammatik. Wieder zurück, belegt sie das Freifach Russisch, kann sich heute vorstellen, Slawistik zu studieren. Oder etwas mit Sozialarbeit. Menschen helfen, mit ihnen etwas unternehmen – das prägt auch Lauras Freizeit. Seit fünf Jahren ist sie als Leiterin bei der Pfadi Musegg aktiv: Dass man so viel mit Kindern und Jugendlichen machen kann in der Pfadi, findet sie grossartig. Erst jetzt erkennt sie allmählich, wie viel ihr das auch persönlich bringt: Leiten, Verantwortung tragen, etwas organisieren können. Sie ist gerne draussen, zieht Zelte Häusern vor. Wenn sie sich an ein Highlight aus der Volksschulzeit erinnert, kommt ihr das Klassenlager im aargauischen Reinach in den Sinn, da fuhr man mit dem Velo hin, wer wollte, durfte draussen übernachten. Cool war das. Laura ist politisch interessiert. Die Weltpolitik bewegt sie, was in Palästina oder im Irak passiert, ist ihr alles andere als gleichgültig, gelegentlich wird sie deswegen aktiv. Immer mehr beschäftigt sie auch die Sache der Frauen: In ihrer Maturaarbeit hat sie die Luzerner Frauenbewegung seit 1968 und ihre Organisationen thematisiert. Vielleicht verbindet sie mal alles miteinander – Sprachen, andere Kulturen, Politik – und engagiert sich in einem Entwicklungsprojekt. Aber nach der Matura kommt vorerst mal ein Zwischenjahr: Pfadilager, Russlandreise, Jobben – dann werde ich weiter sehen, sagt sie.

SARAH. Sarah Thalmann kommt zu Fuss. Sie hat sich extra frei gemacht von der Arbeit, um am Fototermin dabei zu sein. Seit rund einem Jahr betreut sie in einer Familie in Horw fünf Kinder, drei bis elf Jahre alt. Ein privater Job, eine Übergangslösung. Mit Kindern arbeiten, das ist ihre berufliche Wunschvorstellung, seit sie 2002 in Luzern das «Juveso»-Jahr absolviert hat. Das sei ein Sozialjahr, erklärt sie, ein Tag Schule und vier Tage Praktikum pro Woche, dort habe sie mit Kleinkindern gearbeitet. Sarah möchte Kleinkinder-Erzieherin werden, hofft darauf, dass eine der wenigen Lehrstellen, die es gibt, bald frei wird für sie. Sie sagt dies mit einer gewissen Ungeduld, jetzt, wo sie weiss, was sie werden will. Das war nicht immer so. Nach den drei Jahren Orientierungsstufe im Hubelmatt, die ihr weit weniger zusagten als die sechs Jahre zuvor, besuchte sie die 4. Real in Kriens. Da erhielt sie, was sie brauchte: Orientierung, Sicherheit bei der Berufswahl. Ihre beste Freundin ist kürzlich Mutter geworden, mit ihr und dem kleinen Sohn ist sie viel zusammen. Was fasziniert Sie an Kindern? Kinder sind ehrlich, sind direkt. Das passt mir, da fühle ich mich wohl. Sarah spielt seit kurzem wieder Volleyball, ein Sport, den sie in der 4. Klasse begonnen und vor Jahren aufgehört hat. Sie tanzt gerne, geht gerne aus. Sie sei eine Fasnächtlerin, da käme viel zusammen, was sie gerne mache: Schminken, Verkleiden, Frisieren. Maskenbildnerin, fällt ihr plötzlich ein, wollte sie als Mädchen mal werden, das könne sie sich heute noch vorstellen. Und natürlich schneidert sie sich jedes Jahr ein neues Fasnachtskostüm. Sonst näht sie eher wenig, die Stoffe seien zu teuer. Auch fürs Reisen fehle ihr das Geld. Griechenland kennt sie am besten, ihr Vater ist Grieche, gelegentlich besucht sie den Grossvater im griechischen Mazedonien. Erinnern Sie sich gerne an die Schulzeit? Der Zusammenhalt in der Primarschule ist super gewesen, in der 5./6. Klasse haben wir viel gebastelt, viel gesungen. Fast alle Mani-Matter-Lieder kenne ich seitdem auswendig, sagt sie.

ISABELLE. Isabelle Häcki kommt mit dem Rollbrett. Es ist ihre Art, sich vom Surfbrett zu entwöhnen, das ihr

in den Wintermonaten in Byron Bay, an der australischen Ostküste, die nötige Bewegung verschafft hat. Noch schwebt sie durch ihr Zwischenjahr, bald folgen noch je einmonatige Sprachaufenthalte in Fribourg und Montpellier. Dann geht's im Herbst wieder weiter mit der Ausbildung zur Lehrerin, am Semi Musegg, 4. Klasse. Praktisch seit sie selber zur Schule geht, will Isabelle Lehrerin werden, ungebremst: Nach dem Semi-Abschluss in zwei Jahren will sie unterrichten, auf die Schulpraktika, die nun bevorstehen, freut sie sich schon sehr. Auch sie war in der Pfadi, aber ihr Herz schlägt für den Sport, genauer: fürs Kunstradfahren. Seit ihrem 8. Lebensjahr trainiert sie. Mit Erfolg, wie sich erst auf Nachfragen hin zeigt: 2002 wird sie Schweizer Meisterin bei den Juniorinnen, im Einzel und im Doppel notabene, qualifiziert sich für die Europa-meisterschaften, wo sie 4. im Einzel und 3. im Doppel wird (nur dumm, dass die nicht irgendwo in Europa, sondern in Altdorf stattgefunden haben, sagt sie – in Altdorf!). Letztes Jahr an der Schweizer Meisterschaft, nun in der Elite-Kategorie, landet sie auf Platz 7. Sie sei nicht mehr so ehrgeizig, aber für einen Podestplatz trainiere sie gerne wieder, viermal die Woche. Bleibt da noch viel Zeit für anderes? Es muss: Seit kurzem macht Isabelle im «Treibhaus», dem Luzerner Jugendhaus, mit, in der Fotocrew. Seit Australien spielt sie wieder täglich Gitarre. Das will sie beibehalten, auch später, wenn sie vor einer Klasse stehen wird: Jeden Morgen möchte ich mit Musik beginnen. Das habe ich selber genossen, bei Lehrer Schnellmann in der 5./6. Klasse. Wie Laura und Sarah erinnert auch sie sich besonders gerne an das Theater- und Tanzprojekt in der 6. Klasse, als sie eigene Sketchs eingeübt und zu verrückten Hip-Hop-Liedern getanzt hätten. Worauf wollen Sie einmal besonders achten als Lehrerin? Darauf, alle gleich zu behandeln, gerecht und fair zu sein. Es ist das Schwierigste, sagt sie.

Die Foto, zehn Jahre später, ist im Kasten. Und die geballte Ladung junger Frauen wieder unterwegs. Die drei werden, denke ich, noch manch anderes Projekt mit ihrer Lebendigkeit bereichern. ■

«EIN PRAGMATISCHES, MANCHMAL SCHMERZLICHES PROJEKT – GEMESSEN AN DER WIRKUNG EIN WUNDERBARES PROJEKT»

Die Trägerschaft von «Schulen mit Profil» verdankt sich einer einmaligen Situation und einer besonderen personellen Konstellation. Es erschien daher nahe liegend, die zu Beginn des Projekts aktiven «Pioniere», die politisch verantwortliche Regierungsrätin und die Verbandsspitzen, zum Gespräch zu bitten. Thema: Wie erlebten sie das «Aufgleisen», den Start und die ersten Jahre des Projekts? Und wie sehen sie das Projekt und seine Wirkung aus der jeweils gewonnenen Distanz?

Warum lancierte man nicht ein Projekt der konventionellen Art?

Brigitte Mürner-Gilli: Es wäre tatsächlich viel einfacher gewesen, aber wahrscheinlich auch viel weniger wirksam und nicht nachhaltig. Denn das Projekt führte mehr oder weniger gewollt zu einem weiteren Ziel: zu einer soliden und in dieser Art erstmaligen Partnerschaft zwischen allen tragenden Kräften der Volksschule. Es war ein pragmatisches Projekt von der Entstehung her, aber auch ein aufwändiges, manchmal schmerzliches Projekt, was die laufende Abstimmung unter den Trägern betrifft. Ich zweifle daher, ob es für andere Vorhaben Mustergültigkeit beanspruchen kann. Aber Mitte der 90er-Jahre war die Art, wie wir es angepackt haben, genau richtig, und gemessen an der Wirkung war es ein wunderbares Projekt.

Pius Hofstetter: Dass das Projekt nicht bis in alle Details ausgefeilt daherkam, sondern einen markanten Anfangspunkt setzte und die wichtigen Akteure um einen Tisch versammelte, empfand ich nicht als Mangel, sondern als Chance. Ich liebe diese Art Projekte: Die Betroffenen sind einbezogen, sie können Korrektu-

ren rasch vornehmen, ohne an den Grundthesen zu rütteln, und Freiräume für Verhandlungen werden eröffnet. Es war ein Signal für die Mutigen und die Pioniere, es hat sie unterstützt. Allerdings: Der VSPL war damals daran, sich erst einmal zu professionalisieren, mit eigenem Sekretariat und Ausbildungsprogramm. Das Mitwirken im Projekt und in den Teilprojekten forderte uns stark – die Vorstandsmitglieder, aber im Rahmen der kommunalen Projekte dann auch alle übrigen Mitglieder. Der Goodwill und das Interesse der Schulpflegerinnen und Schulpfleger war beeindruckend. Sie fanden das Projekts sehr plausibel.

Edi Lang: Ich vermute, dass das Departement anfänglich nicht wusste, welche Folgen dieses Projekt haben würde. Es war sich aber bewusst, dass das Projekt folgenlos bliebe, wenn die Gemeinden und Schulen nicht mitmachen, also habt Ihr diese einbezogen...

Mürner: ... ja, aber nicht mit dem Hintergedanken, die Probleme, die sich aus dem Projekt ergeben, damit bequem auf diese Mitträger abschieben zu können. Wir haben sie einbezogen, weil wir wussten, dass diese Partner ganz entscheidend sind für die Umsetzung der im Grunde ja gemeinsamen Ideen – und das hat sich dann ja auch als richtig erwiesen...

Franz Gassmann: Zwei Umstände waren entscheidend. Erstens war damals das Bewusstsein sehr ausgeprägt, dass die Institution Schule etwas ist, was seit 150 Jahren fast immer gleich geblieben ist, nun aber vor entscheidenden Veränderungen steht – die vom Department angezettelte Arbeitszeitdiskussion war so ein Indiz dafür. Und dieser Wandel kann – zweite



Brigitte Mürner-Gilli, Bildungs- und Kulturdirektorin des Kantons Luzern 1987–1999

Erkenntnis – nur gemeinsam mit allen Beteiligten vernünftig gestaltet werden. Da stimme ich Brigitte Mürner zu: Das Departement allein wäre schnell auf zuviel Widerstand gestossen; dieser ist ja heute noch spürbar, aber als mittragender Verband haben wir viel Kritik einerseits versachlicht, andererseits auf uns gezogen.

Zur Art des Projekts: Hätten wir ein klassisches Projekt mit detaillierter Meilensteinplanung gemacht statt der gemeinsamen rollenden Planung, hätten wir vermutlich irgendwann am Basisbedürfnis vorbei produziert. So aber haben wir Schritt für Schritt das gerade Wichtige angepackt: Qualitätssicherung sind wir angegangen, als diese klärungsreif war, die Elternmitwirkung haben wir angepackt, als es Zeit dafür war. Das war ein Lernprozess für alle.

Sahen das die LLV-Verantwortlichen von Anfang an so?

Marie-Louise Fischer-Schuler: Als Verbandsratspräsidentin des LLV empfand ich damals die Anfrage aus dem Departement gleichermassen als Ehre und als Auftrag. Der Wille, schon im Stadium der Projektplanung die Betroffenen zu Beteiligten zu machen, war für mich spürbar und glaubwürdig. Eingebunden werden und mittragen – das war sofort das Thema im Verband, spannend und spannungsreich. In den Diskussionen war viel die Rede von «mitgehangen – mitgefangen», Schlangenfängerei, «über den Tisch ziehen», Verlust der Freiheit – das forderte die Verbandsleitung heraus. Es brauchte viel Überzeugungskraft. Ich bin heute noch stolz darauf, dass wir eine Mehrheit des Verbandes für eine Trägerschaft von «Schulen mit Profil» gewinnen konnten. Erfolg hatten wir, weil wir von der Sache überzeugt waren. Wir mussten und konnten schliesslich glaubhaft machen, dass wir trotz Mitträgerschaft unabhängig bleiben.

Gassmann: Vor der entscheidenden Abstimmung im Verbandsrat haben wir aufwändige Einzelgespräche geführt. Schon im Vorstand gab es nicht nur Befürworter. Es war ein Nervenkitzel, es kam auf jede einzelne Stimme an. Der Tenor von Verbandsratspräsidentin, Präsident und Sekretär war: Wir werden nicht blind dabei sein, sondern kritisch, aber wir wollen dabei sein.

Was hat dann schliesslich den Ausschlag gegeben im Verbandsrat?

Fischer-Schuler: Für mich war klar: Der LLV ist nicht nur eine Gewerkschaft, sondern eine Berufsorganisation, die neben gewerkschaftlichen Anliegen auch bildungspolitische Aufgaben zu gestalten hat. Die Anfrage, «Schulen mit Profil» mitzutragen, empfand ich daher als grosse Chance, dieses zweite Standbein des LLV zu stärken, es war wie ein Geschenk zur rechten Zeit. Das Mittragen des Projekts passte genau zu diesem Strategiepunkt des Verbandes. So vermittelten wir unseren Standpunkt.

Lang: Es war damals ja auch viel Angst im Spiel bei der Basis – vor neuen Arbeitszeitdefinitionen, Leistungsbeurteilungen inkl. Lohnwirksamkeit. Das war spürbar in den Schulhäusern.

Gassmann: Als Marie-Louise Fischer-Schuler kurz nach dem Verbandsrats-Entscheid ins kantonale Schulinspektorat wechselte, war dies natürlich für die miss-trauischen Vereinnahmungs-Warner ein schlagender Beweis für ihre Position – und für den LLV nicht ganz einfach. Und wenn wir schon persönlich werden – ein Argument war auch, mit Blick nach Zürich: 'Möchtet Ihr es lieber so, wie Herr Buschor das macht?' Wir konnten das Beispiel Zürich sehr oft zitieren und zeigen, wie man es machen kann, aber nicht machen sollte.



Franz Gassmann, Präsident des LLV 1994–2001, Werklehrer in Zell

Fischer-Schuler: Damals war eine gewisse Aufbruchstimmung im Bildungswesen. Die Diskussion um «gute Schule» war aktuell. Die Entwicklungslinien, die darin für die Schule deutlich wurden, mitzugestalten und nicht nur departementale Vorgaben nachzuvollziehen, das hat wohl schliesslich den Ausschlag gegeben, bei «Schulen mit Profil» verantwortlich mitzuwirken.

Im Departement hat man ein Dach gespannt über eine Vielzahl möglicher, sich abzeichnender Einzelprojekte und hat das Dachprojekt «Schulen mit Profil» genannt. Mit einem Thesenpapier hat sich dann die Trägerschaft erstmals gezeigt – nachdem man ein Jahr auf den LLV gewartet hatte. Wie ging's dann weiter?

Fischer-Schuler: Sehr eindrücklich war für mich der eigentliche Projektprozess, gerade als Rektorin, die ich damals noch war. Ich merkte, dass hier eine Plattform entsteht, in die man Erfahrungen einbringen und aus der man Anregungen für die Praxis gewinnen konnte. Und ich spürte die Offenheit, mit vielem zu experimentieren, neue Formen von Schulorganisation auszuprobieren – man wusste tatsächlich nicht genau, welche Richtung alles nehmen würde. Aber es war viel Vertrauen in Neues spürbar – das war vielleicht der wichtigste Pfeiler des Projekts. Diese Erfahrung half dann auch, das gewachsene Misstrauen der Basis wenigstens allmählich und ein bisschen abzubauen.

Lang: Das Vertrauen gestärkt hat auch, wie das Projekt geleitet wurde. Immer wieder gab es Zwischenhalte, man konnte auf Entscheide zurückkommen, Zielsetzungen und Aufgaben neu definieren. Die Erfahrung war: Die Zusammenarbeit erfolgte partnerschaftlich.

Gassmann: Ja, genau. Die Sitzungen des Projektausschusses dienten wirklich dem Aushandeln von Positio-

nen. Da haben wir gemeinsam gerungen, und das war nur möglich, weil alle ihre Meinungen offen äussern konnten und auch offen geäussert haben. Zudem waren immer alle Träger in den zahlreichen Projektgruppen vertreten, in denen Konzepte entwickelt wurden. Ich kann nur positiv reden von dieser Arbeit, und ich wurde immer ernst genommen.

Mürner: Das gemeinsame Thesenpapier war wie ein Vertrag. Klar war auch, dass die Vertragspartner aus diesem Vertrag austreten konnten. Alle waren daher interessiert, das Vertrauen des andern zu gewinnen bzw. nicht zu missbrauchen. Diese Vertrauensbasis war für mich der eine Gelingensfaktor des Projekts, der andere war die damals aktuelle Konstellation von Führungskleuten in allen drei «Welten», die diese Vertrauensbeziehungen überhaupt möglich gemacht haben. Ein Glücksfall, der ganz konkrete Menschen voraussetzt und nicht einfach herbeigeführt werden kann.

Gab es weitere wesentliche Gelingensbedingungen?

Gassmann: Ein gewichtiger Meilenstein waren die Schulhausgespräche. Als wir merkten, dass die Lehrpersonen gegenüber den Projektideen nur Sicherheit gewinnen, wenn sie sich mit uns Projektträgern direkt auseinandersetzen konnten, liessen wir alles andere liegen und verbrachten unzählige Abende und Samstagmorgen in den Schulen. Die Kontakte waren äusserst positiv und räumten viel Skepsis aus.

Lang: Das Mitmachen des Gemeindeammännerverbandes (die Finanzverantwortlichen in den Gemeinden, Red.) im Ausschuss des Projekts hat zweifellos geholfen, auch wenn sich einzelne Gemeindeammänner im Grosse Rat prominent gegen das Projekt gestellt haben...



Dr. Pius Hofstetter, Präsident des VSPL 1991–1996, Landwirtschaftslehrer und Berater, Entlebuch

Mürner: ... was den Goodwill der Lehrpersonen für das Projekt dann eher wieder gestärkt hat...

Hofstetter: Die Gemeinderäte hätte man damals wohl noch stärker einbeziehen sollen. Als man es versuchte, liessen sie es nicht mehr zu. Über den VLG organisierten sie dann eine Gegenbewegung. Aber: Gut war, dass wir schrittweise voringen. Wir liessen den Schulen Freiräume, dort anzufangen, wo sie wollten, wir luden sie und die Behörden in direkten Gesprächen ein mitzumachen, was guttat und Vorurteile abbaute. Wir vom VSPL stellten uns im Übrigen gegen eine lohnwirksame Lehrerbeurteilung, was Goodwill schuf.

Fischer-Schuler: Das Tempo war ein zentraler Erfolgsfaktor. Es war wichtig, Zeit einzuräumen für die zwanglose Verbreitung der Projektideen – fünf Jahre dauerte das. Lehrpersonen orientieren sich an langfristigen Prozessen. Der Nutzen von Teamarbeit beispielsweise erschliesst sich erst nach einer gewissen Erfahrungszeit. Zuerst Erfahrungen sammeln, dann die Rechtsgrundlagen definieren – das war die richtige Reihenfolge, um für die Projektideen zu werben. Diese Anlage blieb schweizweit einmalig.

Mürner: Das stimmt, und es war nur möglich, weil das damals geltende Erziehungsgesetz von 1953 dies zulies und das neue Volksschulbildungsgesetz erst redigiert wurde. Wir haben das Recht nicht verbogen, gestattet ist bekanntlich, was nicht verboten ist.

Welches waren für euch die Höhepunkte in dieser Projektarbeit?

Hofstetter: Für mich war diese Zeit äusserst intensiv und lehrreich. Ich habe sehr viel über Veränderungsprozesse, Organisation und insbesondere das Führen

von Menschen unter Bedingungen des Wandels mitbekommen. Es erfüllt mich mit Genugtuung, dass ich während dieser entscheidenden Phase aktiv in meiner Gemeinde und im Kanton die Volksschule mitentwickeln und dabei vielen interessanten und kompetenten Menschen begegnen durfte. Höhepunkte gab es etliche. Aus Sicht des VSPL war der 12. September 1999 einer, als das Referendum gegen das Volksschulbildungsgesetz abgelehnt und damit die Schulpflege als eigenständige Behörde vom Volk bestätigt wurde. Aber auch innerhalb der Projektarbeit kam es zu starken Momenten, etwa damals, als in einer heissen, aber konstruktiven Sitzung das neue Aufsichtsmodell entwickelt und allen klar wurde, dass es das kantonale Schulinspektorat nicht mehr geben würde – und der kantonale Schulinspektor dies dann offen ansprach. Das war berührend und befreiend.

Lang: Höhepunkte waren für mich, wenn in Momenten der Krise – z.B. der LLV will aus dem Projekt aussteigen – wir uns wieder zusammengerauft haben. Es gab solche Momente, verbunden mit grossen Emotionen. Weitere Höhepunkte waren für mich die periodische Publikation von Orientierungshilfen – immer hatten wir dann wieder etwas in der Hand, das man konkret in den Schulhäusern kommunizieren konnte.

Mürner: Das habe ich genauso erlebt. Jedes Mal habe ich mich gefreut zu hören: Trotz Auseinandersetzungen geht das Projekt weiter. Und: Es sind immer mehr Gemeinden und Schulen, die mitmachen.

Gassmann: Das sehe ich viel skeptischer. Es brauchte viel Energie, die lohnwirksame Lehrerbeurteilung (LQS) zu verhindern – wäre sie gekommen, wäre die gemeinsame Projektträgerschaft zerbrochen. Aber wir haben auch in diesem Fall einen Kompromiss gefunden.



Marie-Louise Fischer-Schuler, Verbandsratspräsidentin des LLV 1991–1995, Beauftragte Sek I im Amt für Volksschulbildung

Mürner: Gab es eigentlich auch faule Kompromisse? LQS war für mich nicht so zentral. In der politischen Auseinandersetzung erwies sich beispielsweise als zentraler, dass das Projekt auf der Gemeindeebene die Schulpflege mit strategischen Aufgaben ausstattete und nicht den Gemeinderat. Da würde mich eure Meinung interessieren.

Hofstetter: Das erlebte ich auch so. Im VSPL stand – anders als beim LLV – nicht so sehr die Spannung zwischen Verbandsspitze und -mitgliedern im Zentrum, vielmehr die zwischen Schulpflegern und Gemeinderäten. Da war viel Emotion und politische Motivation im Spiel. Die Tatsache, dass die Schulpflege das Personal einstellte und der Gemeinderat über die Finanzen verfügte, führte teils zu erheblichen Spannungen. Einzelne Gemeinderäte waren nicht bereit, Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortung zu teilen.

Fischer-Schuler: Die kommunale Zuständigkeit in Schulfragen wird uns in den nächsten Jahren noch beschäftigen. Das dispositives Recht, welches das Gemeindegesetz einräumt, lässt hier ja auch unterschiedliche Lösungen zu.

Lang: Eine vitale Frage scheint mir auch die Finanzfrage zu sein. In den letzten zehn Jahren hat sich ja gerade die Schulleitung zu einem beträchtlichen Kostenzentrum entwickelt.

Von der kaum geleiteten zur geleiteten Schule – das war ja ein zentraler Entwicklungsstrang des Projekts. Wie habt ihr das erlebt?

Lang: Anfänglich war das gar kein grosses Problem. Die grösseren Gemeinden hatten bereits Rektorate. Da war die Entwicklung eher schleichend. Wenn wir eine

Reko, also eine Rektorenkonferenz, hatten, waren wir 30 Leute – heute sind es hundert mehr. Die Reko heisst nun VSL LU und ist seit 2001 Mitträger des Projekts «Schulen mit Profil».

Gassmann: Die Basis hatte hingegen extreme Mühe mit der Vorstellung einer geleiteten Schule. Einem Chef unterstellt zu sein gehört gerade nicht zum Selbstbild der Lehrperson. Die Praxis, den Kollegen zum Schulleiter zu machen, quasi als primus inter pares, war ein erster Ausweg aus dieser Situation, erwies sich aber schon bald als Sackgasse. Heute ist die Anerkennung gegenüber Schulleiterinnen und Schulleitern, die tatsächlich führen, gewachsen, ihre Leistung wird wahrgenommen und respektiert. Ob allerdings jede kleinste Gemeinde eine Schulleitung braucht, ist für mich sehr fragwürdig. Hier muss sich etwas ändern.

Fischer-Schuler: Wo es Rektorate gab, wurde Schule schon vor 1995 gestaltet und nicht einfach verwaltet. Das Projekt gab aber diesen grösseren Gemeinden eine Vielzahl von Ideen mit auf den Weg – vom Leitbild über die Qualitätssicherung bis zur Neugestaltung der Elternmitwirkung. Insofern hat das Projekt auch diese bereits geleiteten Schulen nachhaltig verändert.

Gassmann: Wir müssen aufpassen, dass wir nachträglich nicht schönreden. Aus Sicht der Rektorate waren häufig Projekte schon realisiert, von denen die Lehrpersonen noch kaum Kenntnis genommen hatten. Aber was ganz wichtig war für den Fortschritt im Projekt: Mit der wachsenden Anzahl geleiteter Schulen hatte sowohl das Projekt als auch die Basis einen Ansprechpartner – die Schulleitungen wurden zu wichtigen Vermittlerinnen und Initianten der Schulentwicklung. Sehr dazu beigetragen hat zweifellos auch die Schulleiteraus- bildung des Kantons.



Edi Lang, Rektor der Schulen Horw 1985–2001

Immer wieder wurde behauptet, das Projekt sei kostenneutral und letztlich auch kräfteneutral, will heissen: Heute viel Aufwand, morgen dann aber Entlastung. Hat sich das bewahrheitet?

Mürner: Mit der Behauptung der Kostenneutralität sind wir sicher zu weit gegangen, das war ein Fehler. Gedacht hatten wir ja auch eher an Dinge wie: Finanzierung einer Fachstelle für Schulevaluation aus den Mitteln, die vorher für das Schul- und Bezirksinspektorat budgetiert waren. Andererseits gibt es für die Mehrkosten in der Volksschule noch andere Gründe als «Schulen mit Profil».

Hofstetter: Bewusst oder unbewusst wurden die Kosten zuwenig thematisiert. Tatsächlich verursachte namentlich der Ausbau der Schulleitungen zusätzliche Kosten. Ich bin aber noch heute überzeugt, dass professionelle Schulleitungen erhebliche Kosten sparen helfen, sei es in organisatorischer, personeller oder materieller Hinsicht. Im Übrigen: Diese Diskussion wird verstummen, sobald die Gemeinderäte die alleinige Verantwortung für die Schule haben...

Mürner: Der Finanzaufwand ist eines, der wachsende Kräfteaufwand aller Schulbeteiligten etwas anderes, für viele vordergründiger: Doch hat sich die Schule, gewiss auch unter Mithilfe von «Schulen mit Profil», in den letzten zehn, fünfzehn Jahren so verändert, dass Vergleiche schwierig sind. Selber glaube ich, dass das Berufsfeld Schule in dieser Zeit viel komplexer geworden ist, anspruchsvoller auch – man müsste daher den Berufsauftrag, inklusive die Arbeitszeitanteile, heute entsprechend anpassen können. Im Gespräch mit Lehrpersonen höre ich beides: Die einen verlassen das Berufsfeld, sobald sie nur können, die andern schätzen es, gerade weil es so spannend ist, sagen aber auch,

dass ihnen für das Kräfteraubende die Entlastung fehlt. Die Schule ist besser, aber auch belastender. Dem gilt es stärker Rechnung zu tragen, wenn wir die guten Lehrpersonen behalten wollen.

Lang: Allerdings ist die Vorstellung noch weit verbreitet, dass Lehrer sein gleichbedeutend ist mit Unterrichten. Ich kenne Lehrpersonen, die eine Sitzung pro Woche bereits als hellen Wahnsinn taxieren.

Das Projekt hat das Bild der Schule als einer Organisation mit gemeinsamen Zielsetzungen neu konturiert: Welche Lehrpersonen braucht es in diesem Kontext?

Fischer-Schuler: Vor allem solche, die mit Heterogenität umgehen können. Das hat zunächst nichts mit «Schulen mit Profil» zu tun. Wo das Projekt reinspielt: Lehrpersonen sind dieser Problematik nicht allein ausgesetzt, sondern erfahren institutionelle Unterstützung. Dafür sorgt es.

Gassmann: «Wir und unsere Schule» erscheint mir auf der Primarstufe viel verankerter als auf der Orientierungsstufe, wo es viele Lehrpersonen zwischen 50 und 60 gibt, die sich nicht mehr ändern werden.

Lang: Die Unterschiede – da rede ich aus Erfahrung – könnten schon innerhalb derselben Gemeinde nicht grösser sein. Da gibt es das offene Schulhaus, und im Schulhaus 500 m daneben läuft gar nichts, da wird gebremst und geblockt. Die Zusammensetzung des Kollegiums ist für die Gestaltung einer Schule und für das Wohlbefinden von Lehrpersonen sehr entscheidend.

Fischer-Schuler: Für die Herausforderung «Heterogenität» bedeutet dies: Das Projekt hat für die einzelne Lehrperson zwar ein Umfeld vorbereitet, das sie bei

der Bewältigung der Problematik unterstützt, aber diese gelingt ihr nur, wenn sie selber sich dafür auch fit macht. «Schulen mit Profil» ist kein Ersatz für die Arbeit an der eigenen Professionalität. Aber das eine bedingt das andere: Keine nachhaltige Unterrichtsentwicklung ohne Organisationsentwicklung.

Gassmann: Vergessen wir nicht, dass gerade die Qualitätsentwicklung, wie sie «Schulen mit Profil» vorsieht, sich nicht bloss auf die organisatorische, sondern durchaus auf die inhaltliche Ebene auswirkt. Aber es ist noch nicht überall so weit realisiert, und es hört nicht auf mit Hospitationen!

Wird die Schulautonomie heute besser genutzt als vor «Schulen mit Profil»?

Gassmann: Ja. Die geleitete Schule hilft hier sehr, und je geschickter die Organisation, desto besser die Nutzung. Allerdings beschneidet die Finanzfrage den Ideenreichtum.

Hofstetter: Das kann ich nicht beurteilen. Schade und falsch wäre, wenn es eine Gegenbewegung gäbe. Es ist so, Autonomie bringt mehr Verantwortung und verlangt Engagement. Für den Erfolg einer Schule sind vor allem massgebend der konstruktive Geist sowie die Bereitschaft und der Wille der Lehrpersonen, Leistungen zu verlangen und Grenzen zu setzen.

Fischer-Schuler: Ich treffe alles an. Von der Frage: Kanton, sag, was müssen wir machen? bis zum selbstbewussten Kratzen an der zugestandenen Autonomie.

Mürner: Mir waren die letzteren immer lieber. Der Ruf von Schulleuten nach Vorgaben, Reglementen und Verordnungen war mir immer ein Gräuel. Nach zehn

Jahren «Schulen mit Profil» würde es mich am meisten freuen, wenn die Schulen konkret sagen würden: Kanton, da und da und da möchten wir mehr selber entscheiden können, gib Verantwortung ab! Gewiss gäbe es auch den einen oder andern Punkt, wo kantonale Vorgaben eine Verbesserung darstellten, aber die Dynamik müsste in die andere Richtung laufen.

Gassmann: Mehr Autonomie im Bereich der Wochenstundentafel wäre wünschenswert.

Lang: Was den Schulen noch fehlt, ist ein Globalbudget. Damit könnte die autonome Gestaltung von Schule weiter vorankommen.

Fischer-Schuler: Das Kratzen an Autonomieräumen, die Profilierung von Einzelschulen darf die Chancengleichheit nicht strapazieren. Die Gefahr besteht, dass Gemeinden heute Spielräume so nutzen, dass sie Angebote abbauen oder Klassenbestände vergrössern ohne flankierende Massnahmen. Also eine unbeabsichtigte Profilbildung im Negativen.

Lang: Das Positive an der vom Projekt ausgelösten Dynamik ist, dass man heute dank der Autonomie viel besser merkt, ob eine Schule bzw. ein Kollegium wirklich an sich und ihrer Qualität arbeitet oder nicht. Damit geraten «faule» Schulen in Zugzwang. Eltern thematisieren das heute viel stärker als früher. Das führt zu einer gesunden Konkurrenz. ■

Moderation/Aufzeichnung: Beat Bucher



DAS HAUS IST EINGERICHTET

Erika Achermann

*«Die Menschheit schuldet dem Kind das Beste,
das sie zu geben hat.»*

*Unicef-Erklärung der Rechte des Kindes, 20.11.1959,
als Motto über dem Leitbild der Schulen Dagmersellen*

Einig sind sich alle, die im engen Konferenzzimmer des Schulzentrums «Chilefeld» in Dagmersellen um den Tisch sitzen in der Feststellung: Diese Reform haben wir selbst gewollt, der Anspruch war hoch, der Prozess anspruchsvoll, das Resultat nachhaltig. Jetzt ist das Haus eingerichtet. Es war ein langer, gemeinsamer Weg bis dahin, denn die Lehrerschaft hat ja schon in den frühen 90er-Jahren mit der Schulentwicklung begonnen. Ab 1995 war die Integrative Förderung eingeführt, ab 1999 eine Schulleitung mit drei Personen eingesetzt und seit 2001 hat die Schule Dagmersellen ein eigenes Leitbild. Zeitlich und emotional sei man zwar oft ans Limit gelangt, auch heute noch, obwohl Entscheide weniger basisdemokratisch gefällt, sondern in der Steuergruppe vorbereitet werden. Schulleiter Josef Rütter, Reallehrer Peter Cotter, Fachlehrerin Regula Greppi haben jetzt wieder mehr Zeit fürs «Kerngeschäft» und Schulpflegepräsident Josef Achermann sowie Gemeinderätin Marie-Theres Knüsel Kronenberg pflichten dem bei. Spürbares Aufatmen, aber auch Stolz, dass man es gemeinsam geschafft hat. Aus 50 Einzelkämpfern wurde ein Team. «Wer hier sitzt, spricht positiv über 'Schulen mit Profil'», meint Peter Cotter, Realschullehrer.

WANDEL EINES DORFES. Nicht nur die Schule, auch das Dorf hat in den letzten Jahren einen Riesenwandel durchgemacht. «Vor rund dreissig Jahren beim Bewerbungsgespräch wurde ich noch nach der Parteizugehörigkeit gefragt», sagt Schulleiter Josef Rütter. Heute ist das nicht mehr denkbar, denn in den vergangenen zwanzig, dreissig Jahren wurde rege gebaut in Dagmersellen und die Gemeinde stark verändert



>>> «grosse» Schule mit familiärer Atmosphäre >>> 5 Schulhäuser, 2 Quartierkindergärten: die räumliche Nähe begünstigt die

durch Zugezogene. Diese Durchmischung brachte viele neue Ideen. Früher mussten Lehrpersonen im Dorf wohnen und man erwartete, dass sie sich in Vereinen engagierten. Heute sind nur noch fünf oder sechs von ihnen in der Gemeinde wohnhaft. Vereine gibt es an die vierzig. Einwohner 3300. Und viele neue Einfamilienhäuser am Rand des Dorfes. «Wir sind ein offenes Dorf mitten in der Schweiz», sagt Josef Rütter. Tatsächlich: Die Autobahn A2 Basel-Luzern führt knapp am Dorfrand vorbei. Mit dem Zug ist es sowohl eine knappe Stunde nach Zürich, Luzern oder Basel. Firmen wie die Emmi Molkerei, Pangas, Bekon Koralle, JTI Tobacco sind entlang dem Bahngeleise angesiedelt. Die Steuern konnte man senken. Dagmersellen ist ein attraktives Dorf, das in einer sanften Hügellandschaft liegt.

ZÄME UF E WÄG GO . Die Schule braucht man nicht lange zu suchen. Man richtet den Blick auf den alles überragenden Turm der spätbarocken katholischen Kirche. Pfarrhaus, Gemeindehaus, Polizei, mehrere Schulgebäude, das Pfarrei- und Gemeindezentrum «Arche» gruppieren sich um diesen einen Kirch- und Pausenplatz. Das erleichtert die Teambildung. Auch der «Kreuzer», der «Leuen» und das «Rössli» sowie der «Weinhof» sind nicht weit. Nur zwei der drei Kindergärten stehen ausserhalb der Kernzone, näher bei den Kindern, denn das Dorf Dagmersellen liegt langgezogen an der Strasse von Sursee nach Zofingen. Zum Bahnhof geht man vom Chilefeld aus in fünfzehn Minuten. Über den Pausenplatz zieht sich ein bereits leicht ausgebleichter Schriftzug: «Zäme of e Wäg go». So hiess ein erstes Jahresmotto der Schule; das aktuelle lautet: «Besch zwäg?!»

Das alte Schulhaus ist inwendig völlig renoviert, die übrigen Schulgebäude wirken frisch und offen. Das Schulleitungsbüro ist in ein grosszügiges Schulzimmer

eingezogen. Es wirken hier Margrit Hurschler, pädagogische Leitung, Marlen Kurmann, personelle Leitung, sowie Josef Rütter, administrative Leitung und Vorsitz der Schulleitung. Das einstige Rektorat wurde zum Gruppenraum und zur Besenkammer umfunktioniert. Dort sass der frühere Rektor Karl Egli, Pfeife rauchend inmitten von Schränken und Schubladen im Übergwändli – er war Werklehrer –, erzählt Peter Cotter. Immer wieder wird im Gespräch Karl Egli erwähnt. Er war rund zwanzig Jahre Rektor in Dagmersellen. Erste Weichen wurden bereits durch ihn gestellt. Karl Egli unterrichtete dann noch sieben Jahre Technisches Gestalten, während Peter Kunz das Rektorat und erste Reformen einleitete. Karl Egli wurde 1998 pensioniert.

WANDEL DER SCHULKULTUR . Nun wollte ich wissen, wer Karl Egli ist, um von ihm zu hören, wie er unterrichtet hat und was er über die heutige Schule denkt. Er staunt und freut sich: «Von den Methoden, nach denen man heute ein Schulhaus leitet und Kinder unterrichtet, konnten wir nicht mal träumen, denn wir hatten keine Ahnung davon. Nie hätten wir dieselbe Atmosphäre erreichen können. Wir mussten Disziplin fordern, haben verordnet und bewertet, selten über Unterricht und Methoden diskutiert.» Man will es ihm nicht so recht glauben, so väterlich freundlich und besorgt wirkt er. «Ich habe noch nach alter Väter Sitte unterrichtet», sagt der heute über 70-Jährige. Was bedeutet das? frage ich ihn, während er für uns Kaffee kocht. «Jeder war ein Einzelkämpfer. Manchmal herrschte dicke Luft im Lehrerzimmer. Miteinander über seinen Unterricht geredet hat man fast nur dann, wenn man eine Klasse übergeben und erklären musste, wie weit man mit ihr im Lehrplan gekommen sei. Und dass er Klassen mit bis zu 58 Schülern zu unterrichten hatte, denen man mit harter Strenge Grenzen setzen musste. Erst nach der Pensionierung sei ihm so richtig



Zusammenarbeit über alle Stufen hinweg und wird vom Team rege genutzt >>> knapp 500 Schüler/innen und 48 Lehrpersonen

bewusst geworden, welcher Kulturwandel in der Schule vor sich gehe. «Mehr Freiheit für alle ist nur möglich, wenn jeder Beteiligte Selbstverantwortung übernimmt und die Schülerzahlen klein sind wie heute.»

Damals gab es allerdings andere Freiheiten für die Lehrpersonen: Der Entscheid, wann und wie lange Heuerferien zu gewähren seien, lag beim einzelnen Lehrer. «Ich war immer grosszügig. Portugiesen und Italiener habe ich jeweils mehrere Tage vor Ferienbeginn in ihre Heimat fahren lassen, wenn sie dies wollten.» Die paar Tage hätten doch aufs ganze Jahr gerechnet keine Rolle gespielt. Heute achte man zwar auch darauf, sagt Schulleiter Josef Rütter, dass Kinder aus dem Kosovo oder Portugal über Weihnachten früher nach Hause gehen können, aber vor den Sommerferien gibt es konsequent keine frühere Abreise mehr, auch wenn die Eltern ein günstiges Ferienangebot ausschlagen müssten. Die Zuständigkeit und die Bedingungen für die Vergabe von Urlauben sind, wie so vieles, was früher in der Kompetenz der einzelnen Lehrperson lag, heute schriftlich und verbindlich geregelt. Die gewandelten Werte und individuellen Gewohnheiten stellen in dieser Beziehung grosse Ansprüche an die Schule. Es braucht deshalb Leitplanken. Denn eine geleitete Schule bedeutet unter anderem: Einmal gefällte Entscheide werden allen kommuniziert, schriftlich festgehalten und konsequent umgesetzt.

LERNEN FÜRS LEBEN. Kommunikation ist denn auch das Thema der schulinternen Weiterbildung am 27. Oktober 2004. An dieser SCHILW haben alle 50 Lehrpersonen teilzunehmen. Sie sitzen in der «Arche» in einem weiten Kreis. Breite Fensterfronten bieten einen offenen Blick auf Wald, Wiesen, stattliche Ein- und Zweifamilienhäuser sowie auf ein buntes Zelt, das für die Sommersaison vor der «Arche» aufgestellt wurde. An der Wand hängt ein Christus am Kreuz. Zwei Drittel

der Lehrpersonen sind jung, ein Drittel älter. Die Schule Dagmersellen hat sich stark erneuert, das zeigt sich hier deutlich. Eine angeregte, konzentrierte und gelassen die Fragen des Kursleiters beantwortende Lehrerschaft. Diese SCHILW, die von einem externen Experten geleitet wird, ist praktisch ausgerichtet auf die Kommunikation der Lehrpersonen untereinander. Das Kommunikationstraining ist auch wichtig für die vielen Elterngespräche oder für Konfliktsituationen generell. Die Kernstrategie ist: In Lösungen zu denken statt in den altbekannten Problemen zu rotieren.

BENNO GUT > Seite 79

«Nicht selten ist von verschiedenen Seiten her der Wunsch zu hören: Die Vorschriften des Bildungsdepartements sollten präziser sein, die Autonomie der einzelnen Schulen sei zu gross! Diese Meinung teile ich persönlich nicht, auch wenn ich die Verunsicherung nachvollziehen kann.»

Mitorganisiert hat diese SCHILW Regula Greppi, seit 16 Jahren Fachlehrerin für Technisches Gestalten. Bereits 1997 ist sie durch die neue Teambildung in die Schulentwicklung eingestiegen. «Dass ich bei der Steuergruppenarbeit seit 2002 dabei bin, wertet meine Position auf. Ich lerne aber auch für die eigene Horizonterweiterung, nicht nur für die Schule.» Mit einem 60-Prozent-Pensum habe sie genug Zeitlücken, um in der Qualitäts- und Steuergruppe mitzuarbeiten, obwohl sie neben der Schule auch noch Geschäftsfrau ist. Schwierig sei es jedoch, «Ämtli» an die Kolleginnen und Kollegen zu vergeben. Man spürt es immer wieder im Gespräch: «Die Luft ist ein wenig draussen!»

Ich betrete das Zimmer 10 im einstöckigen Hauswirtschaftsbau. Sechs Mädchen und vier Buben der 3. Primarklasse arbeiten in einer unglaublich friedli-



>>> Mitarbeit im Netzwerk Schulen mit Profil >>> Standort des pädagogischen Medienzentrums für das Wiggertal >>>

chen Atmosphäre an ihren selbst gestrickten Schwungbällen, nähern Augen und Nasen an, sitzen verteilt im Raum, fragen zwischendurch die Lehrerin um Rat. Die Handarbeiten werden später auf dem gemeinsam von Schule und Dagmerseller Gewerbe organisierten Weihnachtsmarkt verkauft. Am Schluss der Stunde fragt Regula Greppi: «Wer hat heute das selbst gesetzte Ziel erreicht?» Neun strecken die Hand auf. Selbstbeurteilung ist auch auf der unteren Schulstufe bereits selbstverständlich. Die Schülerinnen und Schüler reden in einigen Belangen mit; seit 1997 gibt es den Schülerrat. So entsteht auch das jedes Jahr wieder neue Motto der Schule zusammen mit den Kindern und Jugendlichen. «Besch zwäg?!», wie 2004, oder «Eusi Schuel, es Mosaik», «onderem Rägeboge», «Lernen macht stark», «Met em Rhythmus em Bluet» in den vergangenen Jahren.

RASCH ERSTE SCHRITTE. Was für einen Rhythmus? Ein fortschrittlicher! Man erkennt die eigenen Bedürfnisse, kommuniziert offen, nimmt die Hürden gemeinsam und wenn wieder ein Projekt aus der Taufe gehoben werden konnte – zum Beispiel der Leistungsauftrag, das Qualitätsmanagement oder das Leitbild als neue Schulphilosophie – wurde es würdig gefeiert. Es bleibt der Eindruck: Dieses Schulteam hat zusammen mit der Schulleitung das Projekt «Schulen mit Profil» in kurzer Zeit angepackt und umgesetzt. Es hat nicht auf den letztmöglichen Termin gewartet.

Bedauert wird, dass der Kanton mit seinem Support oft hinterher hinkte, aber sie hielten durch. Dies verlangte vom Team Ausdauer, Mehrstunden, Sitzungen, Arbeitsgruppenarbeit. Nicht alle hatten den nötigen langen Atem. Manche gerieten in Zweifel über den Kanton, weil dieser es sich vermeintlich oder wirklich einfach machte und die Entwicklungsarbeit in jede einzelne Schule delegierte. Wer sich einem solchen Pro-

zess nicht unterordnen oder einordnen lassen will oder kann, dem rät der Kursleiter der SCHILW: «Love it, change it or leave it!»

Nun bringt der Sparauftrag wieder neue Unruhe ins Haus, meint nicht nur Regula Greppi: «Emotionen sind mit positiven Meilensteinen verbunden, emotional reagiert man aber auch auf den Sparauftrag aus Luzern. 21 Lektionen müssen 2005 in Dagmersellen gestrichen werden. Wer muss Stunden opfern? Als Fachlehrerin für Technisches Gestalten ist sie vom Sparpaket stark betroffen. 2007 kommt Frühenglisch hinzu. Kann sie sich vorstellen, in Zukunft englische Sprache zu unterrichten, wie es der Kanton empfiehlt? Eine Antwort gibt sie nicht.

STARKES LEITUNGSTEAM. «Mit Hochs und Tiefs haben wir gemeinsam das Ziel erreicht», meint optimistisch Josef Achermann, Schulpflegepräsident seit 2000 und Polizist in Dagmersellen. Ihn trifft man im Schulpflegebüro auf demselben Stock wie die Spielkiste. Er ist mitten im Reformprozess eingestiegen, als sein Vorgänger am Ende der Amtsperiode zurücktrat. Schon damals sei das «Leitungsteam an der Spitze der Schule stark gewesen» und «der Prozess habe sich fast verselbständigt». Inzwischen seien alle Funktionen neu geregelt, die Schulpflege von 11 auf 7 Mitglieder verkleinert, die Aufgabenteilung Schulpflege und Schulleitung festgelegt.

Dies war ein grundlegender Meilenstein. Auf diesem Fundament wurde aufgebaut und optimiert. Klar ist auch, was die Schulleitung zu tun hat, wovon sie geleitet wird, was sie leiten muss und wo sie das Lehrerteam, die Schulpflege, die Schulverwaltung in Entscheidungen einbezieht. Josef Achermann hat sich der Schulung als Schulpfleger unterzogen, modularartig Kurse besucht. Er ist Pragmatiker, mit ganzem Herzen bei der Sache und nimmts mit der nötigen Portion Humor.



3 Kindergartenklassen, 13 Primarklassen, 10 Sek I-Klassen >>> Jahresmotto 04/05 «Besch zwäg?!» >>>

«Es ist wichtig, dass man die Teilautonomie nutzt, sich aber nicht zu stark nur für sein eigenes Gärtchen Überlegungen macht!»

Gab es Konflikte mit der Gemeinde? «Es gab Konflikte, vor allem weil die Gemeinderäte anfänglich durch den Kanton zu wenig informiert worden sind», meint Marie-Theres Knüsel Kronenberg. Die Schulverwalterin ist – wie üblich im Kanton Luzern – zugleich Gemeinderätin, der Gemeinderat folglich immer auf dem Stand der Dinge; Reibungsflächen sind dadurch wenige entstanden. Nie ist ein Projekt am Geld gescheitert, obwohl es Phasen der Unsicherheit und Verzögerung gab und verschiedentlich Wünsche zurückgestellt werden mussten. Und dann erzählt Josef Achermann noch von den Kindern in der Gemeinde, für die ja diese ganze Schulreform Nutzen bringen soll. Das Bild der Familie habe sich in den vergangenen Jahren stark gewandelt. Alleinerziehende Väter oder Mütter, Patchworkfamilien, neue Familienformen also, haben sich stark auf die Schulen ausgewirkt. So entstehen Forderungen nach Tagesschulen und Mittagstisch, Erziehungsaufgaben werden auf die öffentliche Hand ausgelagert. So sind Schule, Schulpflege und Gemeindebehörden dauernd gefordert.

OPTIMALE GRÖSSE . In einer durchmischten Schule wie Dagmersellen, meint Schulleiter Rütter, werde die Sozialkompetenz, ein Gefühl der Verantwortung der Älteren für die Kleineren stärker gefördert als zum Beispiel in konzentrierten Oberstufenzentren, wie sie der Kanton anstrebe. Von der Grösse her «ist unsere Schule optimal». Dennoch: «Die Dorfschule muss, wie jede Schule heutzutage, immer mehr Aufgaben der Familie übernehmen. Viele Kinder sind über Mittag allein, sie stehen dann am Kebabstand herum oder müssen für Geschwister kochen. Als Lehrperson muss man öfters Vater- und Mutterersatz sein.» Auch Dag-

mersellen hat in den letzten Jahren zunehmend lebenskundliche Themen in den Unterricht aufgenommen. Nun fordere die Lehrerschaft, dass die Lehrpläne entrümpelt und klar festgehalten werde, was Aufgabe der Eltern sei, was Aufgabe der Schule. Dies wird eines der künftigen Projekte sein ebenso wie die Blockzeiten, die Basisstufe, die stärkere Integration der Begabtenförderung, die Elternmitwirkung, welche von einzelnen Eltern gewünscht wird. Das Sek-I-Modell muss ab Schuljahr 2005/06 installiert sein; Dagmersellen führte es im Schuljahr 2004/05 ein.

FUSION MIT FOLGEN . Vorrang vor allen anderen Projekten hat ab 2005 jedoch die Zusammenführung der Schulleitungen und Schulpflegen von Dagmersellen, Uffikon und Buchs. Die drei Gemeinden vereinigen sich. Im November 2004 hat sich die Bürgerschaft für die Fusion entschieden, die 2006 in Kraft treten wird. Die Schulstandorte bleiben, wo sie sind. Aber von Gesetzes wegen ist inskünftig nur noch eine gemeinsame Schulpflege zu wählen, und diese wiederum hat ein neues Schulleitungsmodell zu bestimmen. Eingesetzt werden muss es auf Schuljahresbeginn 2006/2007. «Es wird nur noch einen Leistungsauftrag geben. Das Qualitätsmanagement wird mit Uffikon und Buchs koordiniert», meint Schulleiter Rütter. Wieder werden Arbeitsgruppen ans Werk gehen. Josef Rütter wird neben einem Pensum von 15 Lektionen Unterricht und 13 Stunden als Schulleiter weiterhin gefordert sein. Vieles hat er für die Schule Dagmersellen mitentschieden, erarbeitet, geleitet und manche Weiche gestellt. «In dieser Schule wird mir nie langweilig», sagt er, «es gibt keine ausgetretenen Pfade. Neue Lehrpersonen bringen neue Ideen, andere Sichtweisen.» Oder ganz im Sinne des Leitbildes: «An unserer Schule wird Bewährtes gepflegt» und «sind wir offen für Veränderungen.» ■



FIT
IN JEDER HINSICHT

Renate Metzger-Breitenfellner

Hitzkirch hat einen blauen See mit rundum grünen Wiesen und diskret herausgeputzten Häusern. Hier gibt es Sport- und Schiessvereine, Jugendgruppen, gemeinnützige Organisationen und einen Kulturverein, etwa 2250 Einwohnerinnen und Einwohner, davon 500 Zugewanderte – und eine Zentrumsschule. Eine, auf die man stolz ist im Dorf. Das Internet verweist unter www.hitzkirch.ch auf die Geschichte, auf die Verdienste der Deutschritter um Bildung und Kultur, auf die erste Pfarrschule im Jahr 1452 und darauf, dass die Gemeinde seit 1968 ein kantonales Lehrerinnen- und Lehrerseminar führt. «Auch in der Gegenwart kommt in Hitzkirch dem Bildungswesen eine grosse Bedeutung zu. Da die Gemeinde als Oberstufenzentrum die Werk-schule, Real- und Sekundarabteilungen sowie die Musikschule für 12 Gemeinden der Region zu führen hat, versteht es sich von selbst, dass Hitzkirch seine Schulen ernst nimmt und sie auch entsprechend betreut.» Und: «Es ist und war immer das Bestreben der Gemeinde, die Entwicklungen im modernen Bildungswesen mit Vernunft und Verantwortung umzusetzen.»

UNSERE SCHULE FAIR-BINDET. Mit Vernunft wurde auch gebaut, erweitert, verbessert. Das alte Dorfschulhaus ist sanft renoviert, mit viel Gefühl für die Kombination von Alt und Neu, von Tradition und Moderne. Die verschiedenen Schulhäuser, der Werkraum und die beiden Turnhallen sind um den grosszügigen Pausenplatz angeordnet, auf dem sich die Kinder tummeln. 550 Kinder und Jugendliche (22 Prozent davon sind fremdsprachig) besuchen hier den Kindergarten, Primarstufe und Sekundarstufe I, werden von 68 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet. Die Kinder kommen nicht nur aus Hitzkirch, sondern auch aus

zehn anderen Gemeinden im unteren Seetal. Das Klima ist gut, die Infrastruktur ebenfalls: Alle Schulzimmer haben Computer und Internetanschlüsse, es gibt ein Leitbild, Leitsätze – wie «Unsere Schule fair-bindet» –, die bewusst umgesetzt werden: in Klassen, Stufen und Schulhäusern, von der gesamten Schule.

«Es geht uns um Sorgfalt, um den fairen Umgang miteinander», sagt Lisbeth Furrer-Roth, seit 1998 Mitglied der Schulleitung von Hitzkirch. Und seit 2001 Kollegin von Caroline Zwahlen, 17 Jahre jünger, Jahrgang 1975. Die beiden Schulleiterinnen sitzen Schreibtisch an Schreibtisch im Schulleitungsbüro, verstehen sich gut, haben viele Gemeinsamkeiten: Beide erholen sich in der Freizeit am liebsten mit sportlichen Aktivitäten vom beruflichen Stress, sind gerne mit dem Bike oder auf den Skiern unterwegs, beide haben fast ausschliesslich positive Erinnerungen an die eigene Schulzeit, waren gute Schülerinnen. Und wollten «eigentlich schon immer Lehrerin werden».

IM SANDWICH? Jetzt sind sie nur noch Teilzeitlehrerinnen mit kleinen Pensen, dafür aber Schulleiterinnen, Managerinnen. Also der «Schinken» im Sandwich, eingekeilt zwischen Lehrerschaft und Schulbehörde, ohne Handlungsspielraum, hin- und hergerissen zwischen Weisungsempfängerinnen und Loyalität? Falsch. «Lehrpersonen attestieren ihrer Schulleitung hohe menschliche, kommunikative und fachliche Kompetenzen sowie einen guten Überblick über die Schule», heisst es im Evaluationsbericht zur Schule. Und: «Die Schulpflege ist von ihrer Schulleitung derart begeistert, dass sie ihr spontan die Note 6 erteilt.» Lehrpersonen, Schulleitung und Schulpflege stellen übereinstimmend klar, «dass die Zuständigkeiten der

beiden Schulleiterinnen sowie die Strukturen nun klar geregelt sind, dass sich die beiden gut verstehen, sich gegenseitig ergänzen und unterstützen», aber gegebenenfalls auch abgrenzen.

«Natürlich ist unsere Position nicht immer lustig», gibt Caroline Zwahlen im Gespräch zu. «Wir müssen auch Dinge vertreten, die nicht unbedingt in unserem Sinn sind.» Doch das passiere selten. «In Bezug auf Elternmitwirkung und Schüler/-innenpartizipation ist zwar die strategische Richtung vorgegeben. Aber es muss ja nicht immer gleich die Maximalvariante sein.» Ausserdem hat sie diese Rolle bewusst gewählt. «Ich wollte organisieren, führen, managen, Verantwortung übernehmen, neue Gestaltungsmöglichkeiten kennen lernen. Als Lehrerin gibts wenige Aufstiegsmöglichkeiten. Also entschloss ich mich für die Schulleitung.» Die Ausbildung im Kanton Bern hat die selbstbewusste Caroline Zwahlen nicht überzeugt. Sie wollte mehr, wollte Herausforderndes. So absolvierte sie zusätzlich in Muttenz die Ausbildung in Organisationsentwicklung und Supervision. «Das war spannend, konfrontativ, eine neue Erfahrung, der Austausch mit der 'realen' Welt, mit Geschäftsführern und Architekten, kein Drehen in den immer gleichen Kreisen.»

JUGENDLICHE FRISCHE. In Hitzkirch stieg sie dann ins Dreier-Schulleitungsteam ein, war anfangs für Schulentwicklung zuständig, übernahm nach einem Jahr die Leitung der Sekundarstufe I – und unterrichtet noch einen Tag pro Woche eine 1. Klasse Primarschule. Sie ist Personalverantwortliche für die Lehrpersonen von Real-, Sekundar- und Werkschule, dazu für die Fachlehrpersonen von Hauswirtschaft, Handarbeit, Turnen und Werken und die Schulsozialarbeit. Die Vorbehalte der «gestandenen» Kolleg/-innen – «95 Prozent sind älter als ich, zum Teil viel älter», sagt sie lachend –, sie sei für diese Aufgabe «zu jung, zu unerfahren, eine Frau, und überhaupt ...», hat die Bernerin mittlerweile zerstreut. Und wenn sie in spitzen schwarzen Schuhen, mit Hosenanzug und intellektuell aussehender schwarz gerandeter Brille vor dem Kollegium steht, eloquent die Sitzung leitet, klar sagt, «ich erwarte von euch,

dass diejenigen, die am Morgen an die Versammlung gehen, auch am Nachmittag noch dort anzutreffen sind», wird deutlich, was Caroline Zwahlen unter Führung versteht. Kein Murren. Kein Widerspruch. Eine Schulleiterin wie im Lehrbuch. Dass sie sich diese Position erarbeiten musste, ist klar. Doch jetzt scheint sie es geschafft zu haben. Mit eindeutiger Kommunikation und einem Gespür für das, was notwendig ist? Vielleicht. Sicher aber auch mit dem Vorzug der jugendlichen Frische, der Unbekümmertheit.

BEWEGTE ZEITEN. Auch wenn die Situation zurzeit perfekt zu sein scheint: Die Schulleitung in Hitzkirch hat bewegte Zeiten hinter sich. «In den vergangenen Jahren erlebte die Schule eine lange und zum Teil auch leidvolle Suche nach einem angemessenen Schulleitungsmodell und nach geeigneten Schulleitungspersonen», heisst es im externen Evaluationsbericht. Lisbeth Furrer-Roth hat diese Zeit als Schulleiterin von Anfang an miterlebt. 1998 ist sie in ein «Vierermodell» eingestiegen, mit nur drei Wochenlektionen «Entlastung», als Verantwortliche für Fachlehrpersonen, Budget, Schulraum- und Pensenplanung. Drei Jahre später wurde aus dem Vierer- ein Dreierteam, Lisbeth Furrer-Roth war Leiterin der Primarschule mit sechs Lektionen Entlastung – und seit August 2002 ist sie im Tandem als Co-Chefin angestellt. Sie hat ein 70-Prozent-Pensum als Schulleiterin, ist für Primarstufe, Bibliothek, Sekretariat und die Fachlehrpersonen für Förderunterricht zuständig und unterrichtet noch vier Stunden Werken an der 3. und 4. Klasse Primarschule.

Lisbeth Furrer-Roth hat drei Jahre lang berufsbegleitend die Ausbildung zur Schulleiterin absolviert, sich dabei das nötige Rüstzeug geholt und «auch für mich selbst profitiert». «Die Zusammenarbeit mit Caroline Zwahlen ist für mich bereichernd, eine gute Erfahrung», sagt sie. Sie schätze den Austausch, die Möglichkeit, schwierige Fälle gemeinsam zu besprechen. Welche schwierigen Fälle? «Wenn wir Probleme haben, betrifft das vor allem den disziplinarischen Bereich», konkretisiert die Schulleiterin, erzählt von Kindern, die ständig stören, die Mitarbeit verweigern, ihre Aufga-

ben nicht erledigen. Lisbeth Furrer-Roth selbst erledigt ihre Aufgaben. Sie berichtet von Mitarbeiter/-innen-gesprächen, von Schulbesuchen bei Kolleginnen und Kollegen. «Sie sind angekündigt, die Lehrpersonen können mitteilen, worauf besonders geachtet werden soll».

GERDA LUSTENBERGER > Seite 87

«Ich bin gegen eine Abgrenzung von Unterrichten und

Erziehen und plädiere dafür, Unsicherheiten aus-

zuhalten, Neues auszuhandeln und neugierig zu bleiben.

Das Zurückziehen auf den Unterricht ist zur Zeit

eher der Mainstream.»

Im Laufe der letzten zehn Jahre seien die Einzelkämpfer/-innen zum Team zusammen gewachsen, stellt sie fest. Alle? Ein kurzes Zögern, dann die Antwort: «Fast alle.» Beschönigt wird nicht, konkretisiert auch nicht. Am Team wird gearbeitet: Es gibt so genannte Q-Gruppen, in denen wechselseitig hospitiert und der Unterricht gemeinsam reflektiert wird. «Wir stellen die Rahmenbedingungen dafür zur Verfügung, die Zeitgefässe. Das heisst, dass alle mitmachen müssen.»

FORDERN UND STÜTZEN. Lisbeth Furrer-Roth und Caroline Zwahlen leiten und fordern. Und sind beliebt. Weil ihnen klar ist, dass ihre Schule nur dann gut sein kann, wenn die Lehrpersonen mit Freude und Energie an die Arbeit gehen. Und weil sie wissen, dass diese Arbeit nicht einfach ist. «Die Anforderungen sind gestiegen. Wir haben viele Sitzungen, der administrative Teil ist gewachsen, die Belastung neben der Unterrichtszeit hoch.» So hat sich die Schulleitung eine neue Aufgabe gesetzt: Die Belastung zu reduzieren. «Wir sind jetzt daran, Rückmeldungen dazu zu sammeln.» Lisbeth Furrer-Roth und Caroline Zwahlen spüren, wo der Schuh drückt. Der aktuellen Schulbehörde stellen sie ein gutes Zeugnis aus. Professioneller und effizienter sei sie geworden in den letzten vier Jahren – auch bedingt durch personelle Wechsel. «Wir haben

acht Sitzungen im Jahr, einen Leistungsauftrag und ein Schulprogramm.» Die Rollen sind geklärt, operative und strategische Bereiche klar getrennt, die Zuständigkeiten definiert. Und alle hoffen, dass es im jetzigen Stil weitergehen kann und wird.

PLAUSCH AM ROLLENTAUSCH. Es hat sich einiges verändert in den letzten Jahren in Hitzkirch: Es gibt eine Schulsozialarbeit, Begabungs- und spezielle Förderung, einen «Konfliktweg», Konfliktlotsen, einen Multi-Kulti-Apfeltag und Sozialwochen. Und weil's gut läuft, können die Schulleiterinnen beruhigt ihre Lektionen halten: Caroline Zwahlen packt in der 1. Klasse mit den Kindern einen Rucksack für die Ferienreise (diesmal in Rollkragenpulli und mit Turnschuhen) – und Lisbeth Furrer-Roth fertigt mit den Kindern der 3. Klasse Spielfiguren aus Ton und Windräder. Sie switchen bewusst von der Schulleiterin zur Lehrerin und umgekehrt, zelebrieren den Rollentausch, geniessen ihn. Weil beide Rollen Spass machen. Die eine zur Abwechslung und um die Realität in der Klasse nicht aus den Augen zu verlieren. Die andere, weil es schön ist, Verantwortung zu übernehmen, sagen zu können, wo's lang geht. Bisher scheint die eingeschlagene Richtung auf alle Fälle zu stimmen. ■

SYSTEMFRAGEN KLÄREN, EINZELSCHULEN STÄRKEN – ZU ANLAGE UND KONZEPTION DES PROJEKTS

Beat Bucher

Am Anfang stand die Erfahrung, dass die bis dahin stark zentralistisch vorgenommene Steuerung im Schulbereich nicht mehr zeit- und sachgemäss war: Einerseits forderten die Gemeinden («Wir bezahlen schliesslich!») bzw. die Schulen («Wir sind die Fachleute für das Lernen!») immer nachhaltiger weitergehende Entscheidungs- und Gestaltungsfreiräume ein, andererseits sah der Kanton angesichts der unübersehbaren Eigendynamik der Schule seine zentrale Steuerungs- und Kontrollmacht in der Praxis immer mehr schwinden. Die Dezentralisierung schulischer Zuständigkeiten vom Kanton an die Gemeinden und innerhalb der Gemeinden an die einzelnen Schulen erschien daher von allseitigem Interesse: Zusätzlich gestützt durch Erkenntnisse aus der Schulforschung, begann die Idee teilautonomer Schulen zu Beginn der 90er-Jahre auch im Kanton Luzern Konturen anzunehmen.

AUS ERFAHRUNGEN GELERNT. Doch wie sollten teilautonome Schulen in einem nur spärlich autonomiegeübten Politik- und Verwaltungskontext realisiert werden? Auf dem Gesetzes- und Verordnungsweg, wie gewohnt? Dies bot sich allein deswegen an, weil sich das zuständige Bildungs- und Kulturdepartement (BKD) im Auftrag des Kantonsparlaments 1993 gerade anschickte, das 40-jährige Erziehungsgesetz total zu revidieren und 1999 in Kraft zu setzen. Im BKD wollte man mit der Schulentwicklung jedoch nicht so lange zuwarten: Denn zum einen waren etliche Zielinhalte auch ohne Gesetzesänderungen realisierbar, und zum andern erschien der Weg über Gesetzesparagraphen allein wenig angemessen und erfolgversprechend. Das geplante Vorhaben wurde nicht als rein technisch-struktureller Prozess, vielmehr als eine

kommunikativ-kulturelle Entwicklungsaufgabe aufgefasst. Schliesslich zog man Lehren aus eigenen Projekterfahrungen, auch aus Einsichten der Managementlehre bzw. Organisationsentwicklung, die – in aller Knappheit – etwa so formuliert werden können:

- *Orientierung am Funktionieren des gesamten Systems* (Zusammenhänge) statt an Teilproblemen und Teilsystemen;

- *Entwicklung von kommunikativen Strukturen* statt Einwirkung auf einzelne Kommunikationspartner;

- *Koordination und Abstimmung der Systembeteiligten* untereinander statt Hierarchie und Abgrenzung;

- *Schaffung günstiger Voraussetzungen für die dezentrale Selbststeuerung* (Leistungs- und Teamstrukturen) der einzelnen System- bzw. Organisationseinheiten statt der traditionellen Formen zentraler Steuerung und Kontrolle;

- *Vertrauen auf den Nutzen von Kooperation* auch bei offenkundigen Interessenunterschieden statt Fortsetzung eingeübter Misstrauensrituale;

- *Orientierung an der Umsetzung* (Kommunikation) statt an der Durchsetzung (Konfrontation) der Vorhaben, d.h. Empfänglichkeit für die Wirkungen der eigenen Vorgehensweise statt Ignoranz ihr gegenüber.

Die einschlägigen Wissenschaften und zunehmend auch Politik und Verwaltung gingen schon damals davon aus, dass die Lösungen komplexer politisch-gesellschaftlicher Probleme nicht mehr zentral erarbeitet und allein mit Macht, Recht und Geld durchgesetzt werden können. Die traditionelle, hierarchisch strukturierte Hoheitsverwaltung stösst im Kontext sprunghaft gewachsener Komplexität und Beschleunigung, gestei-



Thesenpapier der Projektträger >>> Orientierungshilfen zu Schulleitung,

gerter Aufgabenfülle, schrumpfender Planungshorizonte und selbstbewusster gewordener privater Akteure klar an ihre Grenzen. Die im Zeichen des «New Public Management» damals in Politik und öffentlicher Verwaltung beobachtbare Neigung zur Dezentralisierung und Deregulierung sowie ein Führungsverständnis, das sich zunehmend auf Austausch- und Kooperationsbeziehungen abzustellen bereit zeigt, sind Antworten darauf. Denn überall dort, wo Behörden veränderte Einstellungen und neue Organisationsstrukturen anstreben, sehen sie sich angewiesen auf kooperationsbereite Akteure, die in diese Zusammenarbeit eigene Interessen und spezifisches Know-how einbringen. Für die politische Steuerung erscheint daher – vor allem mit Blick auf die Implementation – ein netzwerkartiges Kooperieren aussichtsreich, in das die wichtigsten privaten Akteure eingebunden sind.

1.

Mit dem Projekt «Schulen mit Profil» machte sich die Luzerner Bildungsverwaltung in diese Richtung auf und erprobte mit einer Art «Policy-Netzwerk» neue Wege in der Schulentwicklung. Ungewohnt waren namentlich drei Eigenschaften des Projekts: erstens die breite, partnerschaftlich angelegte Trägerschaft, zweitens die vom klassischen (Schul-)Projekt abweichende konzeptionelle Offenheit und Dezentralität sowie drittens die Parallelität zur Totalrevision des Erziehungsgesetzes.

PARTNERSCHAFTLICHE TRÄGERSCHAFT. Zunächst suchte das BKD die hierarchiebedingte Abgrenzung zu den wichtigsten Partnern im Luzerner Volksschulwesen zu überwinden: Es fragte den Luzerner Lehrerinnen- und Lehrerverband (LLV) und den Verband der Schulpflege-Präsidentinnen und -Präsidenten Kanton Luzern (VSPL) an, ob sie das – im Detail gemeinsam noch zu definierende – Projekt «Schulen mit

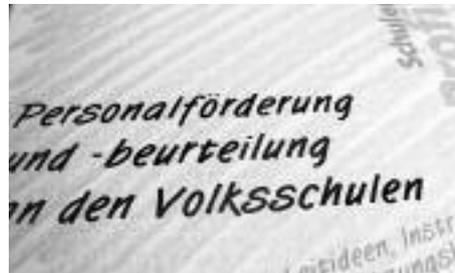
Profil» mittragen würden. Sie wollten, wenn auch unterschiedlich spontan (vgl. Roundtable S. 13f.). Damit waren Arbeitnehmer und Arbeitgeber, war die kantonale, kommunale und betriebliche Ebene des Schulsystems berücksichtigt. Ziel der gemeinsamen Trägerschaft war die Schaffung einer Diskussionsplattform, die eine sach-, nicht feindbildorientierte Auseinandersetzung mit den anstehenden Schulentwicklungsfragen möglich und ergiebig machte.

ANTON STRITTMATTER > Seite 72

«Da sitzen einerseits 'Vorgesetzte' und andererseits 'Untergebene' am gleichen Tisch; da haben die einen die Gesetzgebung und das Geld, die anderen die Personalhoheit und die dritten eine enorme 'Sabotagemacht' spätestens bei der Umsetzung von Projekten.»

Dieses Ziel wurde zweifellos erreicht: «Schulen mit Profil» und seine Anliegen sind im Kanton Luzern ernst genommen worden, wenn auch nicht zu übersehen ist, dass manchenorts die optimalen Feindbildeigenschaften dieses Vorhabens (und Schlagworts!) schnell erkannt und immer wieder genutzt wurden. Erheblicher indes ist, was unter dieser Projektionsfläche alles in Gang gekommen ist:

– *Streitkultur.* Unter den Projektträgern ist eine konstruktive Streitkultur entstanden und eine zunehmend vertrauensvolle, unkomplizierte Zusammenarbeit. Es wurde möglich, voneinander zu lernen und gemeinsam klüger zu werden. Der Konsens, der in Bezug auf die bearbeiteten Fragen angestrebt wurde, konnte im Projektausschuss regelmässig erreicht werden; häufig war das Gremium sogar stärker an der Lösung sachlicher Probleme orientiert als geprägt vom «blossen» Ausgleich partikularer Interessen. Das bleibt



Schulleitbild, Schulaufsicht, Teamarbeit, Elternmitwirkung, Beurteilung der Lehrperson,

erstaunlich, auch wenn es erklärbar ist dadurch, dass im Projekt keine Entscheide gefällt, sondern nur Empfehlungen und Modellvorschläge erarbeitet wurden.

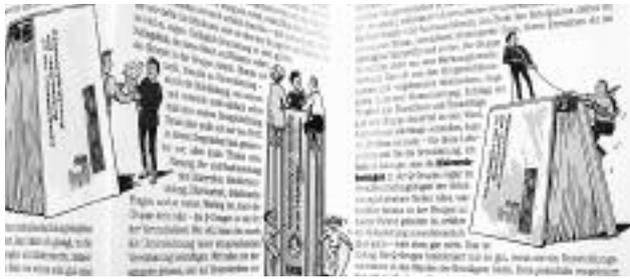
– *Kooperationsmuster*. Der Auftritt der drei Projektträger in den Schulen und gegenüber der Öffentlichkeit wirkte geschlossen, auch wenn jeder Partner seine Spezialanliegen selbstverständlich weiterhin akzentuierte. Ein Vor-Bild, das stark auch auf die kommunale Ebene ausstrahlte: An Dutzenden von Schulhausgesprächen vor Ort traf die 3er-Delegation der Projektträger auf eine Runde, in der analog Lehrerschaft, Schulpflege und Gemeinderat vertreten waren – nicht selten sogar erstmals in dieser Zusammensetzung. Aber nicht letztmals: Wo die Projektarbeit in den Gemeinden erfolgreich vorankam, geschah dies gewöhnlich in enger Abstimmung unter diesen drei Beteiligten. Wo man sich – von welcher Seite auch immer – gegen solche Kooperationen wehrte, hatten es lokale Projektbemühungen schwer. Da und dort wurde auch versucht, unter Inanspruchnahme von «Schulen mit Profil» machtvoll und isoliert Schulpolitik zu inszenieren; für die Vermittlung daraus entstehender Konflikte boten die Projektträger eine Art Task Force an.

– *Vertrauenskultur*. Die Auseinandersetzung über eine zukunftsgültige Formel für die Luzerner Volksschule verbindet die Bildungsverwaltung mit den beiden Verbänden. Die Distanzen zwischen Verwaltung und Schulen, zwischen Kanton und Gemeinden, zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer bleiben, aber sie sind durch die teils intensive Kooperation allseits berechenbarer geworden – eine wichtige Voraussetzung auf dem Weg zur angepeilten «Vertrauenskultur». Projektunabhängige politische Entscheide von Parlament und Regierung (Sparpakete, Lohnkürzungen, Vorstösse für ein lohnwirksames Lehrerqualifikationssystem, Fremdsprachenkonzept u.v.a.) belasten die gemeinsame Projektarbeit bis heute immer wieder, vermochten

es aber nicht – wie dies früher der Fall gewesen wäre – die Sozialpartner in Bezug auf die Vision einer Schule von morgen öffentlich auseinanderzuidividieren. Der spannungsreichste Part fiel dabei zweifellos den Vertretern des LLV zu: Die Stellung der Gewerkschaftsleitung zwischen den handfesten Erwartungen ihrer Basis und den anfangs ungesicherten Postulaten des Projekts war prekär; schliesslich stand neben dem Prestige ihres Berufsstands auch der Einfluss ihres Verbands auf dem Spiel – die teilautonome Schule verspricht zwar eine Attraktivierung des Lehrberufs nach innen und aussen, durch die Dezentralisierung droht aber auch die bisher kantonale (bzw. regionale) konzentrierte Verbandsarbeit «kommunalisiert» und damit vermutlich erschwert und geschwächt zu werden.

OFFENER PROZESS. Gut möglich, dass das Projekt «Schulen mit Profil» ein klassisches Projektdesign verpasst bekommen hätte, wenn der politische Wille und die finanziellen Ressourcen gross genug gewesen wären – mit fixer Planung und präzisen Zielen, mit wissenschaftlicher Begleitung, grosszügigem Budget (und also auch staatlicher Alleinverantwortung) und allem, was Sicherheit und Wirksamkeit verspricht. Dagegen wirkte, was tatsächlich entstand, ziemlich bescheiden – dass es als grundsätzlich offener Prozess daherkam, war dafür der offenkundige Nachweis. Was bedeutete diese Offenheit?

– Zunächst bedeutete sie die Einsicht, dass schulische Organisationsentwicklungs-Projekte, anders als frühere Schulreformen, *nicht nur lokal implementiert, sondern auch lokal entwickelt* werden sollten. Als kantonales Projekt mit kantonalen Trägern bescheidete sich «Schulen mit Profil», der operativen Ebene gegenüber Anregungen und Empfehlungen im Sinne einer strategischen Vision zu vermitteln sowie materielle



Schuldienste, Schulpflege >>> Besonderes Augenmerk auf Gestaltung und Visualisierung >>>

Unterstützung für die Projektberatung bereitzustellen. Die Begleitpersonen für ihre Projekte wählten die Schulen auf dem freien Beratermarkt selber. Schulen sollten schliesslich ein lokales, kein kantonales Profil aufweisen. Gemäss der Einsicht: Selbststeuerung ist fremdgesteuert nicht zu haben, zum eigenen «Haus des Lernens» kommt nur, wer den eigenständigen Weg des Lernens nicht scheut.

– Das hiess auch, dass in diesem offenen Projekt ein- und ausgehen konnte, wer wollte. Es besass *Einladungs-, nicht Pflichtcharakter*. Niemand musste mitmachen, aber wer mitmachte, konnte den Prozess auf allen Ebenen mitbeeinflussen und -steuern.

– Offenheit bedeutete also auch, dass zu Beginn niemand wusste, welche *konkreten Ergebnisse* die Zusammenarbeit im Projekt zeitigen würde. Mit dem Thesenpapier vom März 1995 wurden die Leitlinien zwar vorgezeichnet, aber im Einzelnen bestand genügend Raum laufend dazuzulernen – wichtig in einer Thematik, die überall erst erprobt und mit immer neuen Erfahrungen angereichert wurde.

– Das Projekt «Schulen mit Profil» war *auch in zeitlicher Hinsicht* als offen deklariert, als ein Prozess, der mit der vorgesehenen Inkraftsetzung des neuen Gesetzes am 1. August 1999 nicht abgeschlossen sein würde.

– Offen hiess daher schliesslich auch: *noch nicht politisch entschieden*. Sobald das neue Gesetz in Kraft trat, wurde die Offenheit des Projekts eingeschränkt – es galt nun, gesetzlich vorgeschriebene Inhalte und Fristen zu beachten.

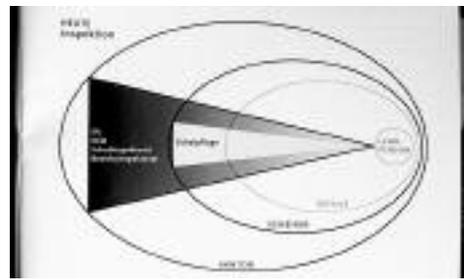
Die offene Projektanlage war zu Beginn namentlich der Lehrerschaft nicht leicht zu vermitteln. Von den Behörden erwartete sie verbindliche, klar strukturierte Vorgaben – das war sie gewohnt. Wo freilich lokale Projekte initiativ angegangen wurden, rückte die inte-

ressierte Auseinandersetzung mit den Projektinhalten rasch in den Vordergrund. Dass bei dieser offenen Anlage ein eigentliches Projektcontrolling fehlte, war einerseits ein Nachteil: Was das Projekt auslöste, vermochte die kantonale Leitung nur geringfügig selber zu steuern oder zu kontrollieren. Andererseits schaffte dies auch Vertrauen, weil es Vertrauen voraussetzte. Es ermutigte zu weiteren selbstgesteuerten Schritten. So

MARTINA BÜCHEL > Seite 42
 «Jetzt kann ich kaum noch auseinander halten, was aus unserer eigenen Schulentwicklung hervorgegangen ist und was aus den Vorgaben von 'Schulen mit Profil' entstand.»

beruft sich heute, nach zehn Jahren, kaum eine Schule mit Profil auf das Projekt «Schulen mit Profil» – ein Vorgeschmack auf jenen direkten Macht- und Kontrollverlust, den die teilweise Autonomisierung den kantonalen Behörden (und Verbänden) beschert. Und, wie ich meine, ein gutes Zeichen.

GESETZESREVISION UND PROJEKT. Am konventionellsten wäre gewesen, mit der schulischen Organisationsentwicklung so lange zuzuwarten, bis das totalrevidierte Bildungsrecht geklärte Vorstellungen erlaubt hätte. Das Luzerner BKD wählte den riskanteren parallelen Weg: Mit dem Projekt «Schulen mit Profil» wollte es sowohl die Gesetzgeber als auch die Schulen mit Impulsen aus der aktuellen Schulentwicklungsdiskussion versorgen. Gegenüber der Schule verstand sich das Projekt daher als ein *Impuls- und Unterstützungsprojekt*, das dazu einlud, sowohl die gemeinsame Vision als auch das gemeinsame Vorgehen auf kantonalen Ebene in den Gemeinden zu konkretisieren. Gegenüber der Politik trat es als ein *Informations- und*



Wanderausstellung >>> Umsetzungshilfen >>>

Werbeprojekt auf, das einlud, sowohl die schulischen Zukunftsvorstellungen der Bildungsfachleute als auch die bis dahin erbrachten Tatbeweise an den Schulen zur Kenntnis zu nehmen und bei der Gesetzgebung zu berücksichtigen.

PIRMIN BOSSART > Seite 122

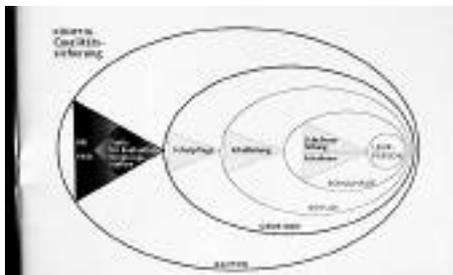
«Die Schulen sollen die Autonomie nutzen. Sie können jetzt machen. Machen, wie Vincent das vormacht. Das ist der heimliche Sprengstoff von 'Schulen mit Profil'. Ob das die Lehrpersonen wirklich gemerkt haben?»

Der im Rahmen der Totalrevision des Erziehungsgesetzes entstandene Entwurf eines Volksschulbildungsgesetzes berücksichtigte die Vision von «Schulen mit Profil» weitestgehend und bildete sie in Rechtssätze ab. Bei der Gesetzesredaktion erwies es sich als fruchtbar, dass das Projekt bei zentralen Themen wie Schulleitung, Berufsauftrag oder Qualitätssicherung bereits Vorarbeiten und Vorerfahrungen beibringen konnte. Allgemein erwies sich die Parallelität von «Schulen mit Profil» und Totalrevision des Volksschulbildungsgesetzes für die Akzeptanz des Projekts als hilfreich und hinderlich: Hilfreich war, dass mit der Gesetzesarbeit die Schulentwicklung eine verbindliche Perspektive erhielt; hinderlich, dass dieser Perspektive – weil sie erst noch politisch sanktioniert werden musste – die letzte Klarheit fehlte. Bremser in der Politik verurteilten die unkonventionelle «Parallelaktion» als inopportun: Sie spürten, dass hier die Verwaltung bei der Erfüllung der zunehmend zu ihr hin verlagerten Aufgabe der Konsensbeschaffung im Grunde genommen eine politisch aktive Funktion erfüllte – was in einem hierarchischen Politikverständnis, das zudem noch der Fiktion der Allzuständigkeit und des Primats der Politik verhaftet ist, nicht sein darf.

Hätte man 1994 oder 1995 für ein Schulentwicklungsprojekt klassischen Typs im Parlament einen Kredit beantragt, wäre die Antwort wohl konventionell ausgefallen, nämlich: Warten bis 2000! So kam das Projekt immerhin zustande, als ein «low-budget»-Vorhaben, das dann gleichwohl im Laufe der Jahre und im Rahmen der normalen Jahresbudgets beträchtliche Mittel auslöste bzw. bereithielt – namentlich im Bereich der Schulleitungs-Ausbildung, der Entlastungslektionen für Schulleitungsmitglieder und der Entwicklungsberatung von Schulen.

Im Grossen Rat fand das neue Gesetz eine komfortable Mehrheit. Die politische Linke (übrigens ohne die Lehrgewerkschaft LLV) ergriff dagegen das Referendum. Grund dafür war nicht ein zentrales Element von «Schulen mit Profil», vielmehr die Umstellung der kantonalen Subventionierung der Gemeindeschulen von der Abteilungs- zur Schülerfinanzierung sowie die Stellung der Musikschulen; daran machte sich die Sorge fest, das Schulangebot in kleineren und finanzschwächeren Gemeinden könnte sich verschlechtern. Die Volksabstimmung fand am 12. September 1999 statt, das Volksschulbildungsgesetz wurde angenommen (56% Ja) und trat – fünf Monate später als geplant – am 1. Januar 2000 in Kraft. Danach veränderte sich das Projekt «Schulen mit Profil» nachhaltig: Der Einladungs- wich dem Umsetzungscharakter. Während der gesetzlichen Übergangsfrist bis 2005 hatten die Gemeinden und Schulen die Neuerungen zu realisieren.

II.
Das Projekt geht auf einen Beschluss des Erziehungsrats aus dem Jahre 1994 zurück. Dem Erziehungsrat gegenüber hatte die *Projektleitung* regelmässig Bericht zu erstatten. Die aktive Unterstützung durch die damalige Erziehungsdirektorin, Regierungsrätin Brigitte Mürner, gab dem Projekt jederzeit den notwendigen



Referate und Fachpublikationen >>> Schulhausgespräche: Informations- und Überzeugungsarbeit vor Ort >>>

Rückhalt. Da der Projektfortschritt nicht über behördliche Entscheidungen, sondern im Rahmen bestehender Regelungen mittels Übereinkünfte der Projektträger erreicht wurde, befand sich der Projektfokus klar bei der operativen Leitung. Nicht Geld oder Erlasse, sondern *Kommunikation* war ihr bedeutsamstes Steuerungsmittel. Wichtigste Meilensteine betrafen die Klärung des *Berufsauftrags* der Lehrpersonen und die *Kaderbildung*, die Ausbildung von Schulleitungen. Das Entscheidende indes passierte vor Ort, in der Vielzahl *lokaler Projekte*.

PROJEKTLEITUNG . Die Projektorganisation war denkbar einfach: ein Projektausschuss und jeweils vier bis fünf aktive, im Projektverlauf wechselnde Projektteams. Nach Abschluss der grundlegenden Entwicklungs- und Konzeptarbeiten (1999) sind diese dann in vier Bereichen (Netzwerk, Beurteilen, Evaluation, Kaderbildung) durch ständige Steuergruppen ersetzt worden. Im Projektausschuss waren die Träger BKD, LLV, VSPL und VSL LU (ab 2001) sowie der Verband Luzerner Gemeinden (VLG) vertreten. Geleitet wurde er vom Vorsteher der Gruppe Volksschule im BKD, Charles Vincent. Die Projektteams wiederum setzten sich aus den Trägern und aus Personen zusammen, die als Betroffene oder Expertinnen mit der bearbeiteten Materie vertraut waren (im Falle der Elternmitwirkung etwa der Verband Schule & Elternhaus Luzern). Die Verbindung zum Projektausschuss wurde einerseits durch Einsitz mindestens eines seiner Mitglieder im Projektteam gewährleistet, andererseits durch rollende Berichterstattungen der Projektteams in den halbtägigen Ausschusssitzungen, die mindestens vierteljährlich stattfanden.

KOMMUNIKATION . «Schulen mit Profil» war ein Kommunikationsprojekt. Es betonte damit, was es in Zeiten der Veränderung besonders braucht: Austausch.

Nur, wie kommuniziert man mit 4500 Lehrpersonen an rund 250 Schulstandorten in 107 Gemeinden? Die ultimative Antwort darauf hat auch dieses Projekt nicht gefunden. Es setzte – neben der üblichen Medienarbeit – im Wesentlichen die folgenden Mittel ein:

- *Thesen* «Schulen mit Profil». Mit dem Faltprospekt, der allen Behörden, Verbänden und jeder einzelnen Lehrperson zugeschickt wurde, war das Projekt im März 1995 lanciert worden. Die fünf Thesen (vgl. S. 165) verstanden sich als Leitbild der Luzerner Volksschulentwicklung – ein vor allem in den ersten Jahren wichtiges Referenzdokument.

- *Wanderausstellung* «Schule mit Profil». Eine unkonventionelle Wanderausstellung sorgte ab Januar 1996 dafür, dass weitere Bevölkerungskreise, namentlich Eltern, mit den Ideen von «Schulen mit Profil» bekannt gemacht wurden. Sie wurde – meist integriert in eine kommunal organisierte Informationskampagne – in über 40 Gemeinden gezeigt.

- *Schulhausgespräche*. Als Reaktion auf die notgedrungen papierlastige und indirekte Informationsarbeit, die gerade Lehrpersonen kaum zu erreichen vermochte, stellten sich die drei Projektträger (jeweils zu dritt) ab Herbst 1996 für sogenannte Schulhausgespräche zur Verfügung. Auf Anfrage der Schulen fanden rund 80 solche drei- bis vierstündige Begegnungen statt: für die kleine Projektleitung viel Aufwand, aber die Wirkung war – so das Echo – vielfach ausserordentlich klärend und motivierend.

- *Tagungen* für Gemeinderäte, Schulpflegen, Schulleitungen. In zahlreichen, meist halbtägigen Veranstaltungen wurden ab Herbst 1997 Mitglieder von Gemeindebehörden, aber auch Schulleitungen eingeladen, sich direkt über «Schulen mit Profil» zu informieren und dazu selber Stellung zu nehmen.

- *Netzwerk*. Unterstützt von der privaten Jacobs-Stiftung, Zürich, wurde 1998 das «Netzwerk Schulen mit



alt Kant. Schulinspektor

Seit gut drei Jahren im beruflichen Ruhestand, versuche ich aus Distanz und in Kürze zu schildern, wie ich den Übergang vom Schulinspektorat zur Fachstelle für Schulevaluation erlebte. Zusammen mit sechs Kolleginnen und Kollegen im Kantonalen Schulinspektorat und 150 nebenamtlichen Bezirksinspektor/-innen wurde die Schulaufsicht ab 1990 nach zeitgemässen Führungsgrundsätzen wahrgenommen: Angemeldete Schulbesuche vor Ort, Zielvereinbarungen, Qualifikation des Unterrichts und der Lehrpersonen mittels Selbst- und Fremdbeurteilung. Wir alle erfüllten unseren Auftrag überzeugt und freudig, von Behörden und Lehrer/-innen anerkannt.

Ab 1995, mit der Initiierung des Projekts «Schulen mit Profil» und der Totalrevision des Erziehungsgesetzes, gingen wir loyal und konstruktiv an die Arbeit, das Neue anzupacken, zu entwickeln. Andererseits galt es, das 200-jährige bewährte Aufsichtssystem gezielt und geordnet abzuschaffen, den Weg für die Reform zu ebnen, innere und äussere Verunsicherungen, Ängste und Widerstände aufzufangen – und in vielen öffentlichen und schulinternen Veranstaltungen des Projekts Mut zu machen.

Persönlich überzeugt von der grundsätzlichen Richtigkeit von «Schulen mit Profil», habe ich dennoch immer wieder gegen eigene Zweifel ankämpfen müssen, vor allem bezüglich der Notwendigkeit des Systemwechsels innert so kurzer Zeit. Loslassen war geboten, auch für mich. Parallel zur Abbauarbeit musste das neue System «aufgegleist», die Grundlage für die Schulevaluation erarbeitet werden. Dies erforderte in hohem Masse Kraft, Ausdauer, Belastbarkeit – von allen Beteiligten.

Profil» eingerichtet – eine horizontal ausgerichtete Form des organisationalen Lernens (vgl. Beitrag S. 80).

– *Orientierungs- und Umsetzungshilfen*. Im Laufe des Projekts wurden rund ein Dutzend «Orientierungshilfen» zu den wichtigsten Projektthemen erarbeitet, gestaltet und publiziert, dazu eine Reihe weiterer «Umsetzungshilfen» (vgl. Anhang S. 176 ff.).

BERUFSAUFTRAG DER LEHRPERSON. Wenig bekannt dürfte sein, dass «Schulen mit Profil» durch das NWEDK-Projekt «Amtsauftrag und Arbeitszeit der Lehrpersonen» anfangs der 90er-Jahre mit ausgelöst wurde. Im BKD hatte man sich entschlossen, diese Thematik nicht *lehrpersonenorientiert*, sondern im Rahmen der *Schulorganisationsentwicklung* weiter



Tagungen, Schulungen >>>

zu klären. Im Verlauf der Projektarbeiten rief namentlich der LLV immer bestimmter nach einer Klärung: Zunächst unabhängig voneinander definierten LLV und BKD die Aufgaben des Lehrberufs, schlüsselten die Arbeitszeit auf und ordneten beides einander zu. Der Projektausschuss führte die beiden Berechnungen in eine einvernehmliche Formel zusammen, die schliesslich auch von der Standespolitischen Kommission des LLV verabschiedet wurde (zentrale Projektergebnisse wurden regelmässig auch noch von den Gremien der Projektträger begutachtet).

Der Berufsauftrag ist nun so gegliedert und gewichtet:

- Arbeitsfeld Klasse 82,5 %
- Arbeitsfeld Lernende 5,0 %
- Arbeitsfeld Schule 7,5 %
- Arbeitsfeld Lehrende 5,0 %

Das Dokument wurde im Mai 1997 publiziert und half, die entsprechenden Paragraphen im Gesetzesentwurf zu konkretisieren sowie die Richtpositionen im neuen Besoldungsrecht für Lehrpersonen zu beschreiben. Es ist bis heute nicht verändert, nur ergänzt und verfeinert worden.

KADERBILDUNG . Von 1995 an konnten sich Lehrpersonen zu Schulleiterinnen und Schulleitern ausbilden lassen. Drei Angebote, die der Kanton Luzern schuf bzw. mittrug, standen zur Auswahl (vgl. Beitrag S. 44). Bis zum Frühjahr 2005 wurden rund 370 Schulleiterinnen und Schulleiter aus Luzerner Schulen zertifiziert, zahlreiche weitere haben einzelne Module dieser Ausbildungen besucht oder stehen noch vor dem Zertifikatsabschluss: 218 (Kramis), 131 (LWB), 20 (AEB). Sie haben, insbesondere über die in der Ausbildung geforderten Projektarbeiten, wesentlich dazu beigetragen, «Schulen mit Profil» zu vervielfältigen und zu verankern.

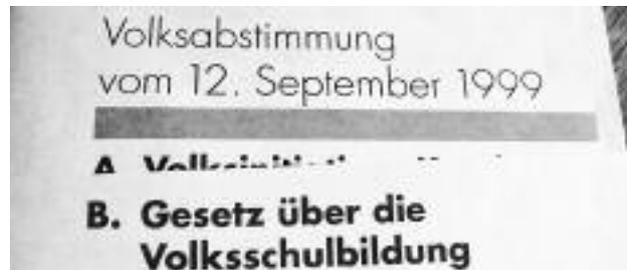
LOKALE PROJEKTE . Was vom Projekt «Schulen mit Profil» bleiben wird, ist an den Schulen geschaffen worden. Die lokalen Projekte nahmen zwar Bezug auf das kantonale Rahmenprojekt, setzten jedoch häufig eigene Akzente: Im Sinne einer willkommenen Allianz nutzten etliche Schulen die Vision von «Schulen mit Profil», um eigene Vorhaben voranzubringen.

MATTHIAS DIENER > Seite 93

«Nein. Gewartet auf 'Schulen mit Profil' hat man nicht. Nicht in Schenkon. Aber eine Leitplanke für die eigene Entwicklungsarbeit war das kantonale Projekt, und damit von Nutzen.»

Mit dem Kanton waren die lokalen Projekte nur lose verbunden. Insbesondere die erwähnten Schulleitungsausbildungen, in denen die Realisierung eines Schulprojektes vorgegeben war, die Projektdokumente und die Beratungsangebote waren Berührungspunkte. Nicht wenige Schulen riefen anspruchsvolle Projektorganisationen ins Leben, welche die kommunale Entwicklungsarbeit ähnlich angingen wie das kantonale Projekt. Die einen begannen mit Teamentwicklung, andere mit der Entwicklung eines Schulleitungsmodells, wieder andere mit der Erarbeitung eines Schulleitbilds. Die Anfänge und Verläufe waren so vielfältig wie die Schulen eben damals bereits waren. So wurden Profile von Schulen sichtbar schon bei der Profilsuche (die ja im Grunde nie abgeschlossen sein wird).

Jedenfalls gab es zunehmend Anzeichen dafür, dass die «urpädagogische» Absicht der kantonalen Projektverantwortlichen in Erfüllung gehen könnte – dass nämlich das angepeilte Ziel (hohe Autonomie der Schulen) am besten erreicht, wer es als Methode (Selbstorganisation) bereits aktiv anwendet.



Fachliche Mitwirkung bei der Erarbeitung der Gesetzesvorlage >>>

III.

ZWISCHENBILANZ. Das Projekt hat bis heute in der Luzerner Volksschule viele, aber auch viel bewegt (vgl. Evaluationsergebnisse S. 165ff.). Ausgelöst wurde diese Bewegung von der Spitze des Bildungssystems aus (BKD), Wirkung erzielt hat sie durch das eigenwillige Understatement der initiativen Behörde, die stets zu verstehen gab: Initiative top-down, Realisierung bottom-up. Durch die seither wahrnehmbare Entwicklungsdynamik wird Schule sowohl von innen wie von aussen anders wahrgenommen – vor allem die Organisation Schule, die zuvor eine völlig unterschätzte Grösse darstellte (vgl. Beitrag S. 55). Vorhandene Autonomie- und Freiheitsräume waren zuvor mangels Steuerungsinstrumenten und -kenntnissen nur zurückhaltend wahrgenommen worden, was zu einer Fixierung auf kantonale Vorschriften und Verlautbarungen führte, die grösser war als Gesetze und Weisungen es formell nötig gemacht hätten.

Die schulische Organisationsentwicklung im Zeichen von «Schulen mit Profil» hat bewirkt, dass heute einerseits die *Instrumente für die Organisation* von Schule (hauptsächlich Leitungs- und Teamstrukturen, Beurteilungs- und Evaluationsverfahren) vielerorts anerkannt und entwickelt sind und dass andererseits die *Wahrnehmung bestehender und neuer Gestaltungsfreiräume* an den Schulen erheblich geschärft ist. Damit sind die Hauptvoraussetzungen für Schulen mit Profil gegeben, mithin die Hauptziele von «Schulen mit Profil» erfüllt.

Ziel von «Schulen mit Profil» war es bekanntlich nicht, die Profile der Einzelschulen so zu schärfen, dass sie als unverwechselbare Anbieter auf dem freien Schulmarkt für den Bildungswettbewerb gerüstet wären. Die Autonomisierung erfolgte im Kanton Luzern nie mit dem Ziel der freien Schulwahl oder gar der Privatisierung, vielmehr in der Absicht, sowohl der politischen Forderung nach Gemeindeautonomie (um-

gesetzt im Gesetzgebungsprozess) als auch der pädagogischen Forderung nach *Schulautonomie* (umgesetzt im Schulentwicklungsprozess) ausgewogen Rechnung zu tragen. Hauptmerkmal dieser Prozesse war die Stärkung einerseits der kommunalen, politisch verantwortlichen Schulbehörde (Schulpflege), andererseits der pädagogischen Führung an der Einzelschule (Schulleitung, Schulteam). Diese Akzentuierung der Selbstorganisation der jeweiligen Systembeteiligten, die Kehrseite der Zurücknahme zentraler Regelungen, fand ihren sichtbarsten Ausdruck im Umbau des kantonalen Inspektorats in ein Evaluations- und Controlingsystem, das die Autonomiebereiche von Schule, Gemeinde und Kanton respektiert, ihnen Selbststeuerungswissen zugänglich macht und damit der Fortentwicklung der Schul- und Systemqualität gleichermaßen dient (vgl. Beiträge S. 136 bzw. 139).

Hat dies zu einer weiträumigen Umverteilung von Kompetenzen vom Kanton an die Schulen geführt? Kaum. Wie erwähnt sind die Schulen durch die jüngsten Entwicklungen auf dem Papier zwar um *einiges autonomer*, aber hauptsächlich um *vieles autonomiebewusster und autonomiefähiger* geworden. Wie stark dies künftig zu einer tatsächlich profilierten Luzerner Schullandschaft führen wird, ist heute schwer abzuschätzen. Es ist eine von vielen offenen Fragen, die das Projekt nicht – wie Skeptiker meinten – grundsätzlich problematisch machen, sondern spannend und herausfordernd noch in naher Zukunft. ■



ULRICH FÄSSLER

Dr. iur., alt Regierungsrat, Bildungs- und Kulturdirektor des Kantons Luzern (1999–2003)

Bei der Übernahme des Bildungs- und Kulturdepartements im Sommer 1999 durfte ich mit Befriedigung feststellen, dass sich die Volksschulen mit dem Projekt «Schulen mit Profil» in einem grundlegenden, zukunftsgerichteten Entwicklungsprozess befanden, der sich im Einklang mit der von mir in Luzern eingeleiteten Verwaltungsreform (WOV) befand. Es hatte sich die Überzeugung durchgesetzt, dass unsere Volksschulen Führung, gepaart mit Verantwortung und Kompetenzen, brauchten. Tatsächlich wurde vielerorts eine neue Schulkultur entwickelt.

Gut zwei Monate nach meinem Amtsantritt fand bereits die Abstimmung zum neuen Gesetz über die Volksschulbildung statt, für die ich mich aus voller Überzeugung einsetzte. Umstritten waren weniger pädagogische und didaktische Neuerungen als vielmehr die neuen Steuerungselemente zur schulinternen Führung und Organisation. Zudem sollte auch das Verhältnis von Kanton und Gemeinden im Sinne der Erhöhung von Autonomie und Freiräumen neu gestaltet werden. Die Annahme des Gesetzes durch das Luzerner Volk im September 1999 ermöglichte die flächendeckende Umsetzung von «Schulen mit Profil».

Danach zeigte es sich immer mehr, dass wir den richtigen und zukunftsweisenden Ansatz für die Volksschulentwicklung gefunden hatten. Schulen begannen, wirksame Führungen zu installieren, zukunftsweisende Leitbilder und entsprechende Mehrjahrespläne zu schaffen. Und nicht zuletzt wurden im Rahmen des Projekts klare Leistungsaufträge entwickelt, ein Führungsinstrument, das in Schulen und Verwaltungen von zentraler Bedeutung ist. Die Schulen des Kantons Luzern wurden damit zu eigentlichen Pionieren moderner Schulführung und Organisation. Das hohe Engagement der Verantwortlichen und die gute Qualität der Projektarbeit haben mich beeindruckt. Der Veränderungsprozess hatte den Schulen Freiraum verschafft, in welchem sie eigene Kultur und eigenes Profil entwickelten und so gesamthaft an Qualität gewannen.

Schon während des Projekts wurde deutlich, was mit einem zukunftsgerichteten Ansatz, mit guter Zusammenarbeit, bestimmter Führung und Durchsetzungsvermögen geleistet werden kann. Ich war zum Zeitpunkt meines Rücktritts überzeugt, dass in den verbleibenden zwei Jahren die Ziele des Projekts weitestgehend erreicht werden können.



KLAR, KINDERGARTEN IST SCHULE – SPIELEND LERNEN, LERNEND SPIELEN

Erika Achermann

Martina Büchels Kindergarten ist Malstudio, Werkraum, kreatives Spielzimmer und Puppenstube zugleich. Also nicht einfach nur spielen? Das Vorurteil, Kindergärtnerinnen würden «einfach nur spielen», gilt längst nicht mehr; durch «Schulen mit Profil» wurde es ganz aus der Welt geschafft. Denn nicht bloss, dass der Mensch die wahre Freiheit nur im Spiel erfährt, wie der berühmte Schiller sagte, sondern auch, weil der Kindergarten spielend eine optimale Basis für die Schule schafft. Er ist jetzt für alle Kinder obligatorisch. Allein geht das Kind die ersten Schritte aus der vertrauten Familie hinaus und wird im Kindergarten seine Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz entwickeln. Die Kindergärtnerin unterstützt das Kind darin, achtet auf die gegebenen Voraussetzungen und fördert es, damit es den Übertritt in die Schule spielend schafft. Zum Beispiel, indem es sich über eine längere Zeit konzentrieren lernt oder die Merkfähigkeit durch genaues Beobachten schult.

Ich beobachte, wie Martina Büchel acht 2-dl-Flaschen aufstellt mit Flüssigkeiten von transparent über hellgelb bis dunkelrot. Die Kinder sollen sie der Farbskala entsprechend aufreihen. Frech und schnell hat es der kleinste der Kindergärtler innert Sekunden geschafft. Einem anderen Kind will es nicht gelingen, die Schattierungen zu erkennen. Erstaunlich ist, dass die schnelleren Kinder nicht über das langsame Mädchen lachen, auch kaum ungeduldig werden. Eine Leistung, die ich auf die sanfte und kundige Anleitung von Martina Büchel zurückführe.

ZIELORIENTIERT. «Ich empfinde mich als eher ausgeglichen, doch wenn ich mal einen schlechten Tag habe, sollten das nicht die Kinder büssen, ich muss meine Gefühle also im Griff haben. Die Arbeit mit den

Kindern erlebe ich als sehr bereichernd und lebendig, da sie weniger kontrolliert und berechenbarer funktionieren als Erwachsene. Es braucht aber auch viel Energie, eine Gruppe von Kindern sich frei entfalten zu lassen und zugleich in Schach zu halten.»

Die eigenen Kinder sind aus dem Kindergartenalter hinaus. Martina Büchel hat zwei Söhne von 16 und 17 Jahren und eine 10-jährige Tochter. Deshalb hat sie ihr Pensum schon lange auf 50 Prozent reduziert; dieses zunächst mit ihrer Schwester geteilt, seit 11 Jahren nun mit Verena Linke. Die Kindergärtler gewöhnen sich bei zwei Lehrpersonen schnell an eine gewisse Flexibilität.

Gemeinsam mit Verena Linke arbeitet sie bereits seit drei Jahren nach dem neuen Lehrplan, der ab 2005 für alle Kindergarten-Lehrpersonen als verbindlich gilt. Sie hat sich schon früh damit beschäftigt, einen Kaderkurs besucht und Kindergärtnerinnen in diesen neuen Lehrplan eingeführt. Neu ist: Der Unterricht wird mit Blick auf die Ziele gestaltet, was bedeutet: Die Inhalte werden im Hinblick auf die zu erreichenden Ziele gesucht. «Das ist genau das Gegenteil von dem, wie wir früher vorgingen, als wir Themen wählten und am Ende fragten: Was hat uns das gebracht? So stellt man sich heute zum Beispiel die Frage: Was für ein Ziel will ich mit diesem einen Kind oder einer Gruppe von Kindern in der Sozial- oder Sachkompetenz erreichen? Folglich prägen auch die Kinder die Lernziele stark mit.»

TEAMORIENTIERT. Im Schulhaus Steinhof haben die Lehrpersonen der sechs Primarklassen und die beiden Kindergärtnerinnen die Schulentwicklung relativ schnell angepackt. «1996 habe ich zum ersten Mal von 'Schulen mit Profil' gehört», erzählt Martina Büchel. Da war sie auch gleich neugierig geworden. «Oh schön»,

meinte sie, weil auf dieser ersten Broschüre lauter Kinder abgebildet waren, die bei ihr den Kindergarten besucht hatten. «Wir hatten Früherfassungs-Sitzungen», zum Teil begleitet durch einen Supervisor. Nicht ganz einfach waren manche Prozesse, weil es immer wieder Wechsel bei den Lehrpersonen gab. In einem kleinen Team macht sich das stark bemerkbar, da die einzelne Stimme mehr Gewicht hat als in einer grösseren Gruppe. Andererseits bringt das kleine Team auch Vorteile: «Wir sind sehr beweglich, und Entscheide können schnell umgesetzt werden.»

Martina Büchel war offen für die Reform. «Ich bin jemand, der Herausforderungen liebt. Lange geisterte der Begriff 'Schulen mit Profil' in meinem Kopf herum ohne konkrete Vorstellungen, wie sich die Reform auswirken würde. Aber der Gedanke, dass den einzelnen Schulen mehr Autonomie zuerkannt werden sollte, und eigene Visionen und Träume umgesetzt werden könnten, hat mich fasziniert und beflügelt. Natürlich waren manche meiner Ideen ein bisschen unrealistisch.» Allmählich sei dann die Schulentwicklung ein Teil des Alltags geworden. «Schrittweise wurden die kantonalen Vorgaben und unsere eigenen Ideen aufgegleist. Jetzt kann ich kaum noch auseinanderhalten, was aus unserer eigenen Schulentwicklung hervorgegangen ist und was aus den Vorgaben von 'Schulen mit Profil' entstand. Zentral ist für mich nach wie vor, welche Inhalte damit angestrebt und verwirklicht werden.»

SCHMERZLICHER MOMENT. Dennoch habe es für sie im Prozess der Schulentwicklung mühsame, auch schmerzliche Momente gegeben in der Diskussion um die Frage: Wer kann und will unsere Schule leiten? Obwohl sich Martina Büchel nicht für die Aufgabe der Schulleitung interessierte, stiess es ihr sauer auf, als eine Lehrperson meinte, sie könne sich nicht vorstellen, von einer Kindergärtnerin in ihrer Leistung als Lehrperson beurteilt zu werden.» Sie ärgerte sich über die simple, unüberlegte Bemerkung. Wie stark sich Hierarchien doch in den Köpfen festsetzen! «Schulen mit Profil» hat jedoch das Bewusstsein sensibilisiert, dass Kindergarten-Lehrpersonen ebenso gute

Voraussetzungen für die anspruchsvolle Aufgabe der Schulleitung mitbringen.

Die Auswahl an Personen, die für die Schulleitung in Frage kamen, ist im kleinen Schulhaus Steinhof sehr begrenzt, obwohl einige Lehrpersonen Teilpensen haben. Sie wurden vor die Tatsache gestellt, entweder eine Schulleitung aus dem Team zu wählen oder es würde extern eine Schulleitung gesucht. «Ich war nicht der Ansicht, dass unbedingt jemand aus unserem Team die Schulleitung übernehmen muss, nur damit wir uns gegenseitig unseren Job sichern.» Bettina von Holzen hat dann die Schulleiter-Ausbildung gemacht und die Leitung übernommen. «Ich bin froh darüber und schätze ihre Arbeit.»

RUTH ZEMP > Seite 83

«Eine wichtige Erfahrung war, dass die Kindergarten-Lehrpersonen dank 'Schulen mit Profil' in das Lehrerkollegium integriert wurden. Es ist erfreulich festzustellen, wie Kindergarten-Lehrpersonen heute einbezogen werden und sich eingeben können.»

Seither sind die Entscheidungs- und Informationswege kürzer als früher. Die Steuergruppe und die Schulleitung planen gemeinsame Entwicklungsschritte und stellen sie dem Team vor. Ganzheitliches Beurteilen und Fördern wurde auf verschiedenen Stufen eingeführt, Qualitäts-Gruppen wurden eingesetzt – auch Martina Büchel ist Mitglied einer dieser Gruppen. Momentan nimmt das Schulhaus Steinhof an einer externen Evaluation teil. In so einem kleinen Schulhaus muss jede Lehrperson in mehreren Arbeits- und Projektgruppen mitarbeiten. «Manchmal hatten wir so viele Vorlagen zu diskutieren, so viele Berichte, Evaluationen über dies und jenes, da gab es schon Momente, in denen ich dachte, jetzt geht es nicht mehr. Ich will Kindergarten geben, mich auf das Kerngeschäft konzentrieren.» Sie hatte Angst, vor «lauter Qualitätssicherungsdiskussionen» mit immensem Zeitaufwand die Qualität in der eigenen Arbeit zu verlieren.

ARBEIT AM LEITBILD . 2001 war das Leitbild fertig. «Bei der Entwicklung des Leitbildes mitzuwirken, war anregend und spannend, denn sie löste viele pädagogische und philosophische Diskussionen über Werthaltungen an der Schule aus. Dabei zeigte sich, wie unterschiedlich die Charaktere der Lehrpersonen sind. Manchmal ging es sehr emotional zu und her.» Inzwischen spüre man ganz praktisch den Wandel an ihrer Schule: «Wir haben ihr ein eigenes Profil gegeben, haben Schülerpartizipation umgesetzt und Elternmitsprache individuell gestaltet.» Schulhausprojekte werden stufenübergreifend durchgeführt. Es passiere viel im zwischenmenschlichen Bereich, sowohl im Schulteam als auch bei den Kindern. Am Sporttag spielen Kinder aus dem Kindergarten bis zur 6. Klasse gemeinsam in einer Mannschaft. Man bekommt den Eindruck, die Schule Steinhof sei nun eine durchlässige Gemeinschaft, sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den Kindern.

STUFENÜBERGREIFEND . «Für mich ist es wichtig, dass die Schule nicht nur eine Bildungsstätte ist, sondern Kinder, Eltern und Lehrpersonen sie auch als Lebensraum wahrnehmen», meint Martina Büchel. Die Schule Steinhof liegt in einem privilegierten Quartier der Stadt Luzern. Den Kindergarten findet man etwas versteckt zwischen Sportplatz und Wald, daneben den Werkraum, die Turnhalle sowie die Klassenzimmer der Fünft- und Sechstklässler. In einem Gebäude auf der unteren Seite der Strasse lernen die Erst- bis Viertklässler. Die Eltern können nach Voranmeldung jederzeit den Kindergarten besuchen, so wie ich es jetzt tue. Die Kinder hören ziemlich aufmerksam einer Geschichte zu. Dann legen sie sich ruhig mit einem Kissen und bei leiser Musik auf den Boden. Autogenes Training würde man es bei Erwachsenen nennen. Zwei Kinder legen sich, die Arme ausgebreitet, mitten in den grossen Raum, andere suchen sich ein geschütztes Plätzchen unter einem Möbel. Fünf Minuten lang ist es mucksmäuschenstill.

Etwas später eilen die kleinen Mädchen, die in der Puppenstubenecke gespielt und geplaudert haben,

aufgeregt zum Fenster, klopfen an die Scheibe, rufen hinaus. Draussen machen die Sechstklässler Pause. Martina Büchel erklärt und erzählt: «Da die Kindergärtler und die Sechstklässler ihre Schulzimmer so nah beieinander haben, beschlossen wir, jedes Jahr im Advent zusammen ein Projekt zu machen. Gemeinsam machen die Kleinen und die Grösseren Weihnachtsaktionen, backen Guetzli, beschenken sich mit Zeichnungen, schreiben sich Briefchen. Es liegt ein guter Altersunterschied zwischen den beiden; die Grossen geben den Kleinen nicht um die Ohren, sondern übernehmen soziale Verantwortung. Das zieht sich dann über das ganze Jahr hin weiter. Als Folge solch stufenübergreifender Projekte ergeben sich zwar alltägliche, aber doch anrührende Momente: «Ich habe beobachtet, wie ein Sechstklässler nochmals zurückrannte, um einem ängstlichen Kindergärtler über die Strasse zu helfen. Einfach deshalb, weil er ihn kennt.» ■

WAS IST EINE GUTE SCHULLEITUNGS-AUSBILDUNG? ERFAHRUNGEN UND FOLGERUNGEN

Martin A. Riesen

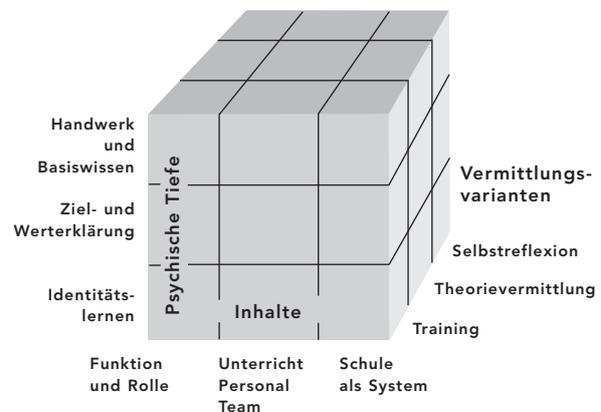
Schulleiterinnen und Schulleitern kommt eine Schlüsselfunktion zu, wenn es um die Wirksamkeit und Entwicklung von Schulen geht. Dieses Fazit, das auch für «Schulen mit Profil» gilt, legen zahlreiche Studien der internationalen Schulqualitätsforschung¹ nahe. Welche Art von Qualifizierung Schulleiter/-innen brauchen, ist über die Landesgrenzen hinaus zu einer wichtigen Frage geworden². In diesem Beitrag weise ich zuerst auf die bisherigen Qualifizierungsangebote hin. Dann skizziere ich ein Rahmenkonzept für die Aus- und Weiterbildung von Schulleiter/-innen als Grundlage dafür, die Ausbildungserfahrungen einzuordnen und daraus Lehren zu ziehen.

BISHERIGE ANGEBOTE. Der Kanton Luzern hat auf eine fundierte Qualifizierung von Schulleiter/-innen grossen Wert gelegt. Drei unterschiedliche Lehrgänge sind Interessierten offen gestanden: Die sogenannte «Kathrin-Kramis-Ausbildung», die Bausteinkurse der kantonalen Lehrer/-innenweiterbildung LWB Luzern und die Schulleitungsausbildung der Akademie für Erwachsenenbildung AEB Luzern, die im Auftrag der Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz (BKZ) auch Luzerner Schulleiter/-innen ausgebildet hat. Jeder Lehrgang hat sich auf seine Art profiliert: Unter anderem durch die Kontinuität der professionellen Begleitung (Kathrin-Kramis-Ausbildung), durch die Modularisierung (Bausteinkurse LWB) oder durch die befruchtende Heterogenität der interkantonalen Kursgruppen (AEB). Alle drei Angebote erhalten aus der Sicht der Zertifizierten beste Noten. Wer eine differenziertere Beurteilung vornehmen möchte, kommt allerdings rasch in Verlegenheit. Dies aus zwei Gründen: Zum einen weil man selber Partei³ ist, zum anderen weil ein eigentlicher Referenz-

rahmen dazu fehlt. Mit dem nachfolgenden Modell versuche ich, die Dimensionen einer umfassenden und professionellen Aus- und Weiterbildung von Schulleiter/-innen so zu beschreiben, dass Qualifizierungsangebote besser einschätzbar werden.

REFERENZRAHMEN. In Analogie zu Modellen, wie sie in der Beratung zur Beschreibung von Interventionen angeführt werden (z.B. Reedy, 1999⁴), entwickle ich hier ein Rahmenkonzept für die Qualifizierung von Schulleitungen, das drei Dimensionen unterscheidet: Psychische Tiefe, Inhalte und Art ihrer Vermittlung.

Qualifizierungswürfel



Die Dimension der psychischen Tiefe unterscheidet drei Stufen, nämlich:

Stufe 1: Handwerk und Basiswissen. Es geht um Wissen und Können, das sich an Standards der jeweiligen Disziplin orientiert. Beispiele: Projektmanagement, Organisationsinstrumente, Qualitätsevaluation, Moderationstechnik.

Stufe II: Ziel- und Wertklärung. Es geht darum, für das eigene Führungshandeln wertvolle Ziele zu entwickeln bzw. um die Reflexion und kritische Bewertung vorgegebener Ziele: Worauf will ich Wert legen, wenn ich führe? Welche Ziele will ich in der Führung erreichen? «Hüter welcher Güter» will ich sein?

Stufe III: Identitätslernen. Es geht um die tiefere Auseinandersetzung mit der eigenen Person: Wer bin ich, und wie ist es dazu gekommen, dass ich so bin, wie ich bin? Warum will ich in die Führungsrolle gehen? Welche Stärken zeichnen mich aus? Welche Entwicklungspotentiale liegen brach?

Die zweite Dimension bezieht sich auf die Inhalte einer Schulleitungsausbildung:

Ebene I: Funktion und Rolle. Inhaltlich geht es um die Klärung der Funktion und Aufgabenfelder einer Schulleitung und der damit verbundenen Rollen und Rollenkonflikte.

Ebene II: Unterricht, Personal, Team. Fragen der Unterrichts-, Personal- und Teamentwicklung stehen im Vordergrund. Es geht um die sorgfältige Gestaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen im Hinblick auf die Ansprüche der Schulqualität einerseits und den individuellen Bedürfnissen nach beruflicher Zufriedenheit andererseits.

Ebene III: Schule als System. In den Blick genommen wird die Schule als Ganzes und als gesellschaftliche Institution: Schule als System, Funktionen der Schule, Schule als lernende Organisation werden verständlich gemacht.

Die dritte Dimension bezieht sich auf Varianten der Vermittlung und Aneignung von Qualifikationen:

Variante I: Training. Das Vermittlungsmodell orientiert sich an der «Meisterlehre»: Erfahrene Praktiker/-innen geben ihr bewährtes Wissen und Können weiter. Dabei wird berücksichtigt, dass diese Erfahrungen eng an die spezifischen Situationen gebunden bleiben, in welchen sie möglich geworden sind.

Variante II: Theorievermittlung. Die Vermittlung von wissenschaftlichen Konzepten (Theorien, Modellen, In-

strumenten) muss, um im Denken und Handeln von Leitungspersonen wirksam zu werden, auf die eigene Führungspraxis angewendet werden können.

Variante III: Selbstreflexion. Vorrang hat hier die reflektierende Offenlegung von persönlichen und aufgabenbezogenen Themen. Es geht um die redliche Auseinandersetzung mit der eigenen Person.

Eine professionelle Qualifizierung von Schulleiter/-innen erfordert ein Ausbildungskonzept, das ein Lehren und Lernen in allen drei Dimensionen des «Qualifizierungswürfels» ermöglicht.

LEHREN ZIEHEN. Welches sind die bisherigen Erfahrungen mit der Aus- und Weiterbildung von Schulleiter/-innen? Welche Lehren sind daraus zu ziehen? Diese beiden Fragen möchte ich entlang der Struktur des «Qualifizierungswürfels» persönlich beantworten.

– *Insistierendes statt oberflächliches Lernen.* Das Bild der psychischen Tiefe könnte suggerieren, dass auf der Stufe I, wo es um Handwerkliches und Basiswissen geht, eher oberflächliches Lernen stattfindet. In der Tat: Die Gefahr besteht! Angehende Schulleiter/-innen lechzen geradezu nach Instrumenten, Modellen und Rezepten. Man kann sich an etwas halten; sie scheinen Halt zu geben. Die Gefahr ist jedoch gross, dass Instrumente um ihrer selbst willen angewendet werden. Bevor Führungsinstrumente zur Anwendung kommen, müssen die Ziele und Wirkungsabsichten sowie die dahinter liegenden Werte geklärt werden (Stufe II). Eine zweite Gefahr liegt in der oberflächlichen Aneignung von Instrumenten, weil sie zu wenig eingeübt werden. In Zukunft muss dem insistierenden, zielreichenden Lernen mehr Beachtung geschenkt werden. Das macht die Teilnehmenden möglicherweise im Moment nicht zufriedener (Üben ist anstrengend), aber nachhaltig besser.

– *Sinn muss gefunden werden!* Auf der zweiten Stufe geht es um die Ziel- und Wertklärung, also um

Sinnfragen. «Sinn kann nicht gegeben, sondern muss gefunden werden!» Dieser Leitsatz von Viktor Frankl soll nicht nur in einer Schulleitungsausbildung, sondern auch in den Schulen selbst beherzigt werden. Seufzer vom Typ «Ach! Nun müssen wir auch das noch ...» verweisen darauf, dass man sich nicht ausreichend Zeit genommen hat zu klären, worin der Sinn dieses vermeintlichen Müssens bestehen könnte. Denn Schulen werden zur Zeit mit externen Bestellungen und Ansprüchen geradezu überhäuft. Das heisst: Führung

CAROLINE ZWAHLEN > Seite 28

«Ich wollte organisieren, führen, managen, Verantwortung

übernehmen, neue Gestaltungsmöglichkeiten kennen

lernen. Als Lehrerin gibt's wenige Aufstiegsmöglichkeiten.

Also entschloss ich mich für die Schulleitung.»

muss Prioritäten setzen! Dazu ist es erforderlich, dass Schulleiter/-innen sowohl für sich als auch mit dem Kollegium und den Behörden Ziele und Werte klären.

– *Sich riskieren müssen*. Auf der dritten Stufe der psychischen Tiefe geht es um führungsrelevante Erfahrungen mit sich selbst. Sich exponieren, seine Meinung geistig unabhängig vertreten, sich nicht nur beliebt machen, sich der öffentlichen Meinung aussetzen, mit Nähe und Distanz einen guten Umgang finden, auch scheitern (dürfen), gehören zum Führen. Eine Schulleitungsausbildung muss sich auch als Labor verstehen, wo im geschützten Rahmen alle (und nicht nur die Freiwilligen) solche Erfahrungen machen können. Grund: «Nur der Täter lernt!» (Friedrich Nietzsche)

– *Neue Ansprüche und zusätzliche Angebote*. Die inhaltlichen Ansprüche (Ebene I–III) an eine Schulleitungsausbildung sind in den letzten Jahren gewachsen, weil sich das Aufgabenspektrum von Schulleitungen erweitert hat. Dieses «Job enlargement» bzw. «Job enrichment» spiegelt sich in den Themen wie Personalentwicklung, Unterrichts- und Schulentwicklung oder Evaluation, die in kurzer Zeit an Bedeutung



MARTIN A. RIESEN

Biel/Bienne, ist Studienleiter des NDS «Leiten und Entwickeln von Bildungsorganisationen» der PHZ und der AEB

gewonnen haben. Bisher kaum bearbeitet blieben Aspekte der betriebswirtschaftlichen Schulführung. Im Rahmen des bisherigen Ausbildungsumfangs können diese Inhalte nicht mehr seriös abgedeckt werden. Es braucht zusätzliche Bildungsangebote.

– *Von Babylon nach Pisa*. Der Menüplan einer modernen Schulleitungsausbildung umfasst Themengebiete, die für Schulen zum Teil Neuland bedeuten oder zumindest keine grosse Tradition haben. (So führte beispielsweise noch vor sechs Jahren eine Literaturrecherche zum Thema «Personalentwicklung in Schulen» im deutschsprachigen Buchhandel zu keinem Treffer.) Neue Themen produzieren neue Begriffe: Von Qualitätssicherung, -kontrolle, -entwicklung, -evaluation, -sorge, -management oder -politik ist dann die Rede. Die Desorientierung ist programmiert; Babylon lässt grüssen. Zudem entwickelt jeder Kanton noch eine eigene Begrifflichkeit. Mich schaudert es, wenn mir ein Schulleiter (kein Luzerner!) sagt: «Wir fahren jetzt die Schulentwicklung zurück, damit wir mehr Zeit für die vom Kanton vorgeschriebene Qualitätsentwicklung haben.» Eine Schulleitungsausbildung soll Begriffe auf wissenschaftlicher Grundlage definieren, damit Leitungspersonen als Fachleute für die Schule über eine gemeinsame Begrifflichkeit verfügen.

– *Wille zur Führung*. Wie ein «fil rouge» zieht sich die Thematik «Funktion und Rolle der Schulleitung» (Ebene I) durch die verschiedenen Aufgabengebiete. Schon die Unterscheidung zwischen Funktion und Rolle ist nützlich. Die Funktion ist unabhängig von der jeweiligen Person definiert, es geht um den for-

WACHSENDE BEDEUTUNG DER SCHULLEITUNG

bb. Das Kernstück der seit zehn Jahren laufenden schulischen Organisationsentwicklung ist der Auf- und Ausbau der geleiteten Schule. Die Schulleitungen haben im Laufe des Projekts «Schulen mit Profil» schrittweise an Bedeutung gewonnen. Äusserlich ablesbar ist dies vorab an drei Merkmalen: Erstens gibt es mittlerweile in allen Schulen bzw. Schulhäusern des Kantons Luzern ausgebildete Schulleiterinnen und Schulleiter, zweitens haben sich die Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Schulleitungen stetig erweitert (bis hin zur Personalverantwortung), und drittens sind parallel dazu die Leitungspensen etappenweise vergrössert worden.

Letzteres wird deutlich, wenn man sich die im Laufe der Jahre ständig angepassten Empfehlungen bzw. Vorgaben des Kantons zur Berechnung von Schulleitungspensen vor Augen führt. Noch 1995 gingen die Empfehlungen von $\frac{1}{2}$ bis $\frac{3}{4}$ Lektion pro Abteilung aus, um bis 2001 auf 1 Lektion anzusteigen. Ausgelöst durch Evaluationsergebnisse, wurden einerseits die Empfehlungen in verbindliche Vorgaben umgewandelt und andererseits der Berechnungsfaktor erneut angepasst: In der Personalverordnung

des Kantons Luzern vom 24. September 2002 wurde dieser verbindlich auf $1\frac{1}{8}$ Lektion pro Klasse festgelegt, ab 2005/06 auf $1\frac{1}{4}$ Lektion pro Klasse. Dies entspricht 4,46 Stellenprozenten, ausgehend von einem 100%-Pensum von 28 Lektionen. Die konkrete Ausgestaltung der Anstellungsbedingungen für die Schulleitung bestimmt die kommunale Schulpflege.

Die Anstellung von Schulleitungspersonen soll in Stellenprozenten, nicht in Lektionen definiert werden. Aufgrund bisheriger Erfahrungen wird ein Mindestpensum von 40–50% empfohlen – was einer Schulgrösse von neun Klassen entspricht. Das bedeutet für die Zukunft: Kleinere Schuleinheiten sollten die Leitungsfrage im Verbund mit anderen Schulen lösen; die Vor- und Nachteile von Leitungsteams sind genau zu bedenken; die gleichzeitige Übernahme einer Klassenverantwortung liegt für ein Schulleitungsmitglied nicht drin. Bilanz: Der Beruf der Schulleiterin bzw. des Schulleiters hat sich in Kürze stark profiliert. 1997 ist der Verband der Schulleiterinnen und Schulleiter Kanton Luzern (VSL LU) gegründet worden, der die Interessen des neuen Berufsstands vertritt.

mellen Auftrag. Wie die Funktion ausgestaltet wird, ist eine Frage der Rollenwahrnehmung. Mit Funktion und Rolle der Schulleitung sind nicht harmlose Loyalitätskonflikte verbunden, die nur gut gelöst werden können, wenn es Schulleiter/-innen gelingt, unabhängig zu bleiben. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob es gut ist, wenn beispielsweise eine Schulleiterin als frühere Kollegin ihr Team leitet. Oder ob es besser wäre, wenn jemand von aussen käme. Beides kann funktionieren, beides kann scheitern. Entscheidend ist die Bereitschaft und der Wille einer Person, die Führung zu sich zu nehmen und sich Rollenkonflikten bewusst zu stellen.

– *Über die Schule hinaus blicken* . Die Schule ist ein soziales, kulturelles und betriebswirtschaftliches System, dessen Erhaltung (Pflege) und Entwicklung (Erneuerung) vorrangige Aufgabe von Schulleiter/-innen ist (Ebene III). Ihr Blick ist in Zukunft verstärkt auch auf das weitere Umfeld von Schulen zu richten: auf die lokalen und globalen Entwicklungen und deren mögliche Auswirkungen auf die Schulen von morgen. Dieser in die Zukunft gerichtete Blick über die Schule hinaus, so meine Erfahrung, ist gewöhnungsbedürftig.

– *Stärkung der Autonomie* . Neben dem Lernen an Modellen und Praxisbeispielen (Variante I) und



Stellvertretende Leiterin der Bildungsplanung Zentralschweiz (BPZ)

Das Projekt «Schulen mit Profil» hat Lehrerkollegien, Schulbehörden und Verwaltungsleute herausgefordert. Dabei wurden die je eigenen Vorstellungen mit denjenigen der Kolleginnen und Kollegen, der Vorgesetzten, der Eltern und der Öffentlichkeit konfrontiert. Der Umgang mit Differenzen hat die beteiligten Menschen besonders beansprucht, sie aber gleichzeitig im Zusammenspiel in ihren veränderten Aufgaben und Rollen gestärkt. Das Projekt «Schulen mit Profil» ist ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Menschen und ihrer Institutionen.

der Vermittlung und Anwendung von theoretischen Konzepten (Variante II) braucht es personbezogene Lernsituationen. Ohne die persönliche Auseinandersetzung bleibt eine Führungsausbildung stumpf. Formen der Selbstreflexion (Variante III), z.B. Supervision, sind darum wichtig. Dazu braucht es die Begleitung durch qualifizierte Ausbilder/-innen, die darauf achten, dass keine Abhängigkeiten entstehen – weder von den Kursleitungs- oder Supervisionsgurus noch von Kolleg/-innen. Sonst wird das Ziel, Führungskräfte in ihrer Autonomie zu stärken, verfehlt.

EINE VORLÄUFIGE BILANZ ... Wenn ich auf meine persönlichen Erfahrungen mit der Ausbildung von Schulleiter/-innen zurückblicke, dann meine ich, tendenziell drei Schulleitungsgenerationen ausmachen zu können: die «Pioniere», die «Delegierten» und die «Schulleiter/-innen von Beruf».

Die «Pioniere» nahmen schon vor der Entwicklung hin zu Schulen mit Profil teils patronal-fürsorglich, teils patronal-streng Einfluss auf die Schulführung. In der Ausbildung wollten sie mehr darüber wissen, was unter

einer geleiteten Schule verstanden werden könnte und wie eine Schulleitung mit erweiterten Aufgaben und Kompetenzen eingerichtet werden müsste. Basiswissen und vor allem Organisationsinstrumente, um Struktur-, Funktions- und Rollenklärungen vornehmen zu können, standen im Vordergrund.

Die Verantwortlichen für die Schulleitungsausbildungen hatten in dieser ersten Epoche ihrerseits Pionierstatus: Von der Kathrin-Kramis-Ausbildung oder der Strittmatter-Ausbildung war die Rede.

Die «Delegierten» kamen auf sehr unterschiedlichen Wegen zu ihrer Leitungsfunktion und somit zu einer Schulleitungsausbildung. Die einen wurden vom Kollegium geschickt, die anderen von der Behörde. Ziel- und Wertklärungen rund um die Funktion und Rolle der Schulleitung im Verhältnis zum Kollegium einerseits und zu vorgesetzten Stellen andererseits waren bedeutsam gewesen. Funktionsbezeichnungen wie «Schulhaus- oder Teamleitung» spiegeln, worum es vorrangig ging: um den Aufbau einer funktionalen Zusammenarbeit im Schulhaus, um Teamentwicklung also. Viele dieser «Delegierten» haben unterdessen eine

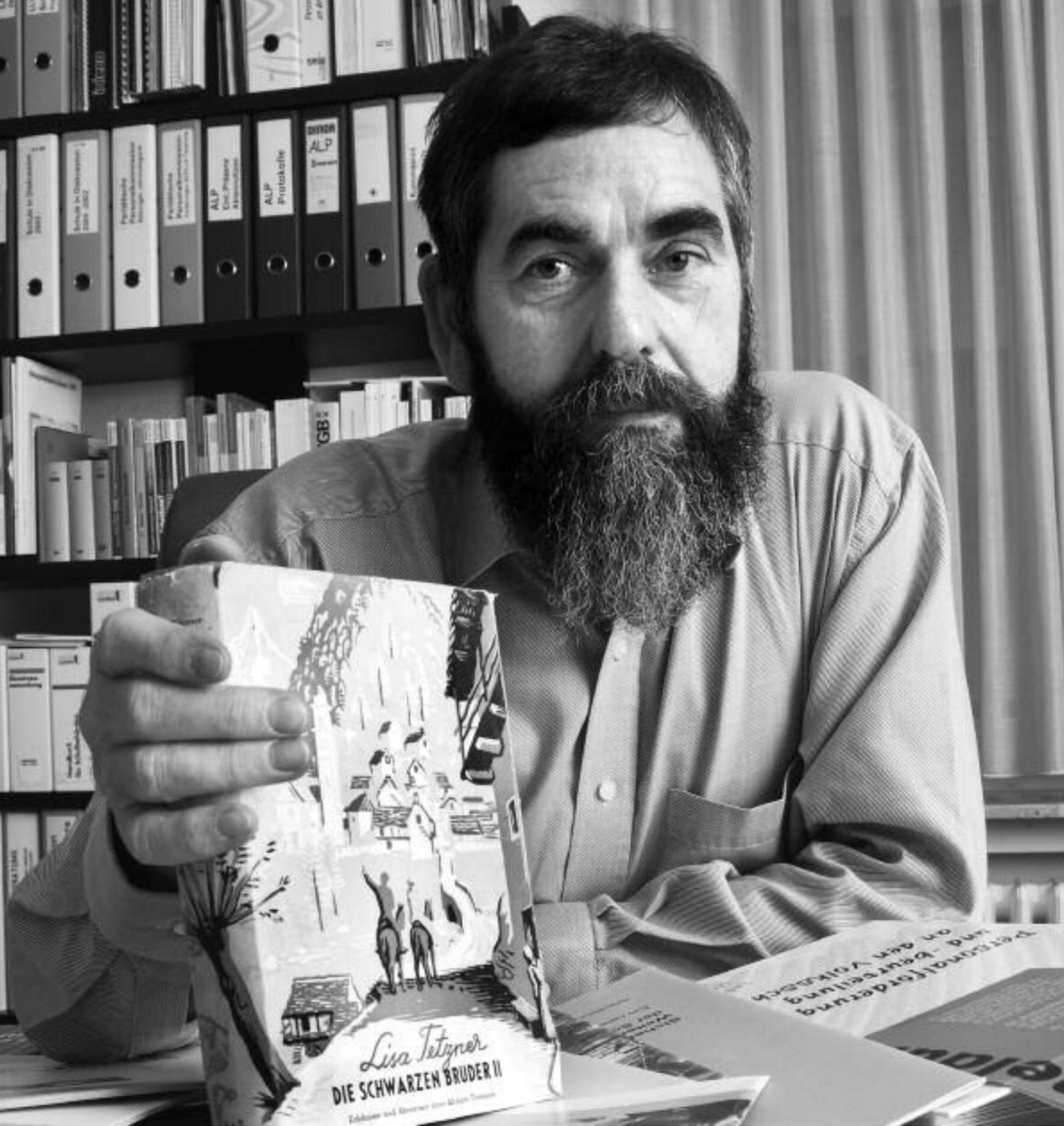
persönliche Führungsidentität entwickelt und haben, wie auch viele der «Pioniere», ein Interesse daran, sich weiter zu professionalisieren. Entsprechend haben die Schulleitungsausbildungen einen inhaltlichen Ausbau erfahren; Themen wie Personalführung und Personalentwicklung oder die interne Evaluation von Schulen sind hinzugekommen. Eine neue, dritte Generation prägt zunehmend das Bild der Ausbildungsgruppen: Lehrpersonen streben eine Leitungsfunktion an, weil sie damit persönlich attraktive Entwicklungsperspektiven verbinden. Sie haben bereits Schulleitungsmodelle erlebt. Sie sind mit Führung vertraut und können sich vorstellen, von Beruf Schulleiter/-in zu sein. Sie sind an einer möglichst vollständigen, professionellen Ausbildung interessiert.

... UND EIN AUSBLICK . Die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz PHZ und die Akademie für Erwachsenenbildung AEB haben miteinander die bestehenden Aus- und Weiterbildungen weiterentwickelt. Das modulare Angebot bietet einen Nachdiplomkurs NDK an, der mit einem Zertifikat abgeschlossen werden kann, das den schweizerischen Richtlinien zur Akkreditierung von Schulleitungsausbildungen entspricht. Weiterbildungsmodule vermitteln Zusatzqualifikationen für Funktionen im Bildungsbereich (z.B. Q-Verantwortliche, Weiterbildungsbeauftragte, Mentor/-innen). Diese können auch zur Weiterbildung von bereits ausgebildeten Schulleiterinnen und Schulleitern sowie von Lehrpersonen besucht werden. Die einzelnen Module, die nach dem European Credit System (ECTS) ausgewiesen werden, ergeben im Verbund das Nachdiplomstudium NDS «Leiten und Entwickeln von Bildungsorganisationen». Die Zertifikats- und die Diplomarbeit, die Supervision und weitere Lernformen (Tandemarbeit, Job-Shading, kollegiale Praxisberatung, Lerngruppen) unterstützen die Integration der vermittelten Konzepte und deren wirksamen Transfer in die Praxis. Welche Art von Schulleitungsausbildung jemand braucht, ist davon abhängig, wie weit die Schulleitungs- und Schulentwicklung in einem Kanton fortgeschritten ist. Der Kanton Luzern nimmt im Be-

reich der «geleiteten Schule» eine Vorreiterrolle ein. Seine Schulleiterinnen und Schulleiter verdienen darum auch weiterhin eine umfassende, professionelle Aus- und Weiterbildung auf anspruchsvollem Niveau.

In der ganzen Schweiz sind seit rund zehn Jahren Bestrebungen im Gange, die einzelnen Schulen zu stärken. In den meisten Kantonen sind deshalb Schulleitungen aufgebaut worden oder werden aufgebaut. Dies erweist sich als anspruchsvolles, langfristig angelegtes Reformvorhaben, das auf gut qualifizierte Führungspersonen angewiesen ist. ■

¹ Zusammenfassend Holtappels, H.G.: *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation*. München 2003 (Luchterhand). / ² Huber, S.G.: *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich*. Innsbruck 2002 (Studien-Verlag). / ³ Ich habe mehrere Jahre als Ausbilder in den Schulleitungskursen der LWB Luzern mitgewirkt. In den letzten Jahren bin ich für die Führungskurse der AEB Luzern zuständig gewesen. Im Rahmen des Nachdiplomstudiums NDS «Leiten und Entwickeln von Bildungsorganisationen», welche die AEB und die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz gemeinsam durchführen werden, wirke ich in der Studienleitung mit. / ⁴ Reedy, W.B.: *Prozessberatung von Kleingruppen*. Leonberg 1999 (Rosenberg Fachverlag).



Lisa Tetzner
DIE SCHWARZEN BRÜDER II
Erlebnisse und Abenteuer von Alison Tomson

Personalberatung
und -beratung
an der Volkshochschule

elmu

«ES GIBT DIE LEHRERKÖNIGE NICHT MEHR, WIR MÜSSEN ZUSAMMENHALTEN, EINE GEMEINSCHAFT SEIN.»

Erwin Koch

WAS ZUERST AUFFÄLLT – sein zeitloser Bart, lang und geföhnt, ein Gewöll wie die Väter es trugen, mächtiger und froher als das Haar, das aus der Kopfhaut spriesst, keiner Mode verlobt.

Ruhig, fast erhaben sitzt Pius Egli auf dem Stuhl und spricht den Satz, der ihm so wichtig ist: «Wenn das Projekt 'Schulen mit Profil' die Qualität des Unterrichts gefährdete, würde ich mich gegen diese Entwicklung wehren. Denn Lehrer sind wir erst durch die Schüler. Und bei allem, was wir tun und versuchen, stehen die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt.»

Dann sagt er: «Ja, ich bin stolz auf dieses Projekt.»

Pius Egli lächelt und schaut hinüber zu dem Haus, das ihm einst Heimat war, Mühlestrasse, Ermensee. Dort, geboren am 17. August 1951, ist er gross und bärtig geworden, jüngstes von sieben Kindern des Dorfschullehrers Josef Egli, den manche im Dorf Gletscherseppi riefen, weil er kaum Haar auf dem Schädel trug.

«Ich litt darunter», sagt Pius Egli, Geschäftsführer des Luzerner Lehrerinnen- und Lehrerverbands LLV.

Dass man ihn Gletscherseppi nannte?

«Ja.»

Hat dieses Leiden Sie geprägt?

Pius Egli wiegt den Kopf und überlegt, sagt schliesslich: «So kräftig, glaube ich, war dieses frühe Leiden nicht, dass es mich geprägt hätte. Geprägt haben mich wohl andere Dinge.»

Was, Herr Egli, ist Ihre früheste Erinnerung?

Er schweigt und wartet.

Im Garten neben dem Haus an der Mühlestrasse stand eine Betonröhre, darin die Familie das Regenwasser sammelte, Sommer für Sommer, und eines Tages stürzte das Kind Pius in das Gefäss, kopfvoran und stumm, die Mutter, zum Glück, war in der Nähe und rettete.

«Ich erinnere mich, wie das Wasser über meinem Kopf zusammenschlug, erinnere mich genau. Und noch heute träume ich manchmal diese Situation, vor allem dann, wenn Stress mich belagert, träume, wie dieses Wasser der frühen Jahre über meinem Kopf zusammenschlägt.»

Auch im Zusammenhang mit dem Projekt «Schulen mit Profil»?

Nun lacht er kurz und schüttelt den Kopf, den mächtigen Bart, nicht mehr ganz schwarz.

DER VATER war ein bekannter Mann im Dorf, Lehrer der vierten, fünften, sechsten Klasse, Gründer des Musikvereins, dessen Präsident und Dirigent, Vorstandsmitglied des kantonalen Schützenverbands, Versicherungsagent, er konnte zornig werden und laut.

«Ich beneidete die anderen Kinder darum, dass die einen Vater hatten, der morgens früh aus dem Haus ging und erst abends wieder kam. Meiner war auch am Morgen und Mittag zu Hause, am späten Nachmittag.»

Die Mutter, eine Frau von überlegener Gelassenheit, führte den Haushalt und einen Spezereiladen, Mühlestrasse, Ermensee, vierhundert Einwohner am Aabach, der den Baldeggersee mit dem Hallwilersee verbindet, und kam ihr Mann im Grimm nach Hause, brauchte sie wenige Sätze, ihn zu beruhigen, den Dorfmächtigen, an dem wenig vorbeiführte.

Kurz nach Ostern 1958 wurde Pius Egli Schüler, einer von achtundfünfzig, die bei Lehrer Müller im Zimmer sassen, dem einzigen Kollegen von Lehrer Egli, erste, zweite, dritte Klasse. Pius Egli lächelt und schaut hinüber zum grauen Haus, das ihm Nest und Heimat war.

«Ich vermute», sagt er, «dort drüben entstand in mir, was ich eigentlich heute noch bin, eine menschl-

che Glucke, jemand, der gern andere um sich hat und der für andere etwas tut, etwas anreisst, organisiert. Ja, irgendwie bin ich eine Glucke, die Gloggere des Luzerner Lehrerinnen- und Lehrerverbandes.»

Er streichelt seinen Bart.

LEHRER GINGEN EIN UND AUS im Haus an der Ermenseer Mühlestrasse, nicht nur der Vater, sondern auch die Seminaristen aus Hitzkirch, die Pius' ältere Schwestern umwarben, die Verlobungen, die resultierten, waren grossartige Feste, unvergessen und wichtig, und als die Erste heiratete, trug der Jüngste, acht Jahre alt, brav sein Gedicht vor und begann dann zu weinen aus Schmerz darüber, dass die Familie nun kleiner wurde, er war nicht zu trösten.

Spielt dieses Gluckenhafte, das Sie behaupten, auch eine Rolle beim Projekt «Schulen mit Profil»?

Pius Egli überlegt lange, spielt mit einer Briefklammer, die ihm endlich aus den Fingern springt, er bückt sich, hebt sie vom Boden auf.

«Ja», sagt er mit fester Stimme.

«Ja, eine Glucke will wohl beschützen und bewegen, will das Gute, das Gelingen. Lässt sich so schnell nicht entmutigen. In all den Jahren fehlte ich an einer einzigen Ausschusssitzung. In die Schulhäuser, oft dreimal die Woche, ging ich immer gern und warb dort für das Projekt, ich machte Mut, machte Mut, und meist ging ich weg im Gefühl, die Welt bewege sich doch.»

Was macht Sie so stolz?

«Dass es uns, den drei Beteiligten, also Bildungsdepartement, Lehrerschaft, Schulpflege, gelungen ist, das grosse Ganze nie aus den Augen zu verlieren, das Ziel, eine bessere Schule zu gewinnen.»

«Trotz aller Ängste und Unsicherheiten auf allen Seiten.»

In der vierten Klasse, 1962, die Karte des Kantons vor sich, Geografie, verband Pius Egli die mittleren Buchstaben des Wortes Willisau mit Bleistift zu einem D. Wildsau statt Willisau. Sein Vater, Gletscherseppi, geriet in Zorn und jagte den Sohn nach Hause. Die gute Mutter beruhigte das Kind, dann ihren Mann.

War Ihnen, als Sie selber Lehrer waren, Ihr Vater ein schlechtes Vorbild?

So kitschig es klinge, antwortet Pius Egli, so wahr sei der Eindruck, sein Vater sei ein strenger, aber gerechter Lehrer gewesen.

«Zu seinen Kindern war er strenger als zu den anderen. War im Klassenzimmer Unbotmässiges geschehen, verdächtigte er zuerst die eigene Brut, ja, das war schwierig, und schon damals schwor ich mir: Sollte ich je Lehrer werden und je eigene Kinder unterrichten – ich werde das Verhalten meines Vaters nicht wiederholen.»

«Und ich glaube, ich hielt dieses Versprechen.»

Herr Egli, was hat Sie, abgesehen vom Haus an der Mühlestrasse zu Ermensee, wirklich geprägt?

Wieder springt ihm die Briefklammer aus den Fingern. Leise wiederholt er die Frage: Was hat mich geprägt? Er schweigt.

«DIE SCHWARZEN BRÜDER. Dieses Buch von Lisa Tetzner, Band zwei, der das Los von Tessiner Buben beschreibt, die als Kaminfeger nach Mailand verkauft werden und dort nur überleben, indem sie zusammenstehen, zusammenhalten, eine Gemeinschaft sind, eine kleine Gewerkschaft. Ich habe», sagt Pius Egli fast feierlich, «dieses Buch wohl zwanzig Mal gelesen.»

«Es hat mich geprägt.»

«'Schulen mit Profil' kann und wird gelingen, wenn die Beteiligten zusammenstehen. Wenn die Beteiligten erkennen, dass in der heutigen Zeit Gemeinschaft, Austausch, Solidarität Erfolg bringen.»

Was, Herr Egli, ist Ihre schönste Kindheitserinnerung?

«Nichts Bestimmtes. Meine schönste Erinnerung an die Jahre in Ermensee, dort drüben in diesem Haus, ist eine Grundstimmung: Das Dasein im Verband, der mir damals meine Familie war. Die Familienfeste. Weihnachten. Die Verlobungen der Schwestern, eine wurde Lehrerin, die beiden anderen heirateten Lehrer, Lehrer Lehrer Lehrer.»

Und Ihre traurigste Erinnerung?

«Wie einer aus der Klasse starb, elf Jahre alt. Wie mein Vater, der Lehrer, mit uns das Lied 'Im Grabe ist Ruh' übte. Das wir dann auf dem Friedhof sangen. Mehr weinten als sangen. Das geht mir nicht aus dem Kopf.»



NIK RIKLIN

Präsident des Verbands Schulleiterinnen und Schulleiter Kanton Luzern (VSL LU)
und Leiter der Schulen Malters

Das Projekt «Schulen mit Profil» ist für mich im Rückblick zukunftsweisend. Die wertvollen Erfahrungen im wohl umfassendsten Reformprojekt der Luzerner Volksschule bilden zusammen mit den umgesetzten Teilprojekten die Basis für die weitere Schulentwicklung. «Schulen mit Profil» hat neu den Beruf des Schulleiters, der Schulleiterin geschaffen. Schulleitungen übernehmen die gesamte operative Verantwortung der Schule. Durch eine fundierte Ausbildung haben sie die Fähigkeit erlangt, diese anspruchsvolle Aufgabe auch wahrnehmen zu können. Schulleiterinnen und Schulleiter sind zu Schlüsselfiguren geworden und sind verantwortlich dafür, dass die Schule vermehrt auf das gesellschaftliche Umfeld reagieren kann. Das Berufsfeld der Lehrpersonen wurde neu definiert und umfasst neben dem Unterrichten auch wesentliche Teile in den Bereichen Schulentwicklung, Teamarbeit und Weiterbildung. Die Schulen haben eine Organisationsentwicklung durchgeführt und gelernt, dass Unterricht und Schulentwicklung zusammengehören. Die Arbeit in Q-Gruppen, die förderorientierte Beurteilung und die interne Evaluation tragen zur Qualitätssicherung bei. Somit haben eine Professionalisierung und eine Profilierung stattgefunden. Mit der Einführung von Leistungsaufträgen haben die Schulen auch teilweise wirtschaftliche Aspekte aufgenommen. Die nun umgesetzten Teilprojekte haben erwiesenermassen die Schulen vor Ort im Sinne der gelebten Teilautonomie gestärkt. Die Luzerner Volksschulen stehen dank «Schulen mit Profil» im Vergleich mit anderen deutschsprachigen Kantonen klar in einer führenden Position: Darauf dürfen wir uns zwar nicht ausruhen, aber mit Bestimmtheit können wir stolz sein auf das Erreichte.

Pius, noch Kind, wollte nichts anderes werden als Lehrer. Doch das Leben hielt ihm eine Variante parat: Pius Egli, der Sekundarschule entkommen, wurde Kaufmann.

Sommers leitete er die Lager der Jungwachtchar Hitzkirch, arbeitete dann im Büro von Rast & Fischer, Radio/TV, verkaufte dann Autos, er heiratete früh,

1972, wurde früh Vater, war ausser sich vor Glück, als seine Frau Monika, die heute mit ihm die Geschäftsstelle des LLV betreut, an einem Ostersonntag Claudia gebar, die Tochter, und ein Jahr später Fabian, den Sohn.

Arbeitete dann bei Philips in Zürich, bei Brunex in Hochdorf – und wollte endlich Lehrer sein.

Pius Egli, dreiundzwanzig, lieb sich Geld von Staat und Verwandtschaft, besuchte den Lehramtskurs und erfuhr, was die Schwarzen Brüder gerettet hatte: Gemeinschaft, Rücksicht, Anteilnahme – ein Mechaniker in der Klasse brachte denen, die schlecht in Mathematik und Physik waren, Formeln bei, ein Bilingue vermittelte Französisch, ein Musiker Notensysteme, Pius Egli war Klassenchef.

WURDE LEHRER.

Altwis, Nachbardorf von Ermensee.

Nun erhellt sich Pius Eglis Gesicht.

«Was wir dort machten, machen konnten und durften, war Schule mit Profil. Die Schulpflege, der Gemeinderat stützte uns, wir waren unbelastet, hatten ein relativ neues und grosses Schulhaus, man liess uns machen. Unsere Schultheatervorstellungen wurden zum Dorf-fest, die Bauern, als sie es frühmorgens verliessen, gingen direkt in den Stall zum Melken, es war eine grosse Zeit.»

Wurde Mitglied des Lehrervereins Hitzkirchertal, ein Jahr später dessen Präsident.

Wurde Vorstandsmitglied des Luzerner Lehrerinnen- und Lehrerverbandes LLV, Kassier, auch Delegierter im schweizerischen Verband.

Schliesslich, nach zwölf Jahren als Dorfschullehrer in Altwis, Geschäftsführer des LLV.

WAS IST DER LLV, Herr Egli?

«Wir sind, pflege ich zu sagen, eine Gewerkschaft, die berufspolitisch arbeitet, und gleichzeitig sind wir ein Berufsverband, der gewerkschaftliche Interessen wahrnimmt.»

Und der LLV war allzeit begeistert vom Projekt «Schulen mit Profil»?

Pius Egli lächelt, kraust sich den Bart.

«Sagen wir es so: Der Verband machte einen Prozess der Entscheidungsfindung durch.»

Der Vorstand und er, sagt Pius Egli, seien von Anbeginn für das Projekt eingestanden, vor allem deshalb, weil es mit Sicherheit besser war, mitzuwirken statt bewirken zu lassen. Klar, sagt er, hätten manche Lehrer

gefragt: Hatten wir denn bisher kein Profil, dass Ihr nun eine Schule mit Profil predigt? Da habe er, Egli, jeweils geantwortet: Ihr habt Profil, aber es ist immer gut, mit anderen zusammenzustehen, statt allein und einsam vor sich hinzuwirken wie es immer schon war.

«Und wenn sie fragten: Ja, was bringt das für den Unterricht?, sagte ich: Nichts, für den Unterricht bringt es noch nichts. Aber das Projekt 'Schulen mit Profil' schafft ein neues Fundament, auf dem sich bauen lässt. Es ist, lieber Kollege, liebe Kollegin, in Gottes Namen nicht mehr so, dass jede Lehrerin, jeder Lehrer die Verantwortung allein wahrnehmen kann, es braucht Schulleitungen, es braucht Teams, es braucht Austausch, nicht jede Lehrperson soll und muss jederzeit alles vermitteln können, die Zeiten haben sich geändert, da eine Lehrerin gleichsam allwissend war, es gibt die Lehrerkönige nicht mehr, wir müssen zusammenhalten, zusammenstehen, eine Gemeinschaft sein.»

Pius Egli holt Luft.

«Miteinander statt Nebeneinander.»

Dann sagt er: «Aber Lehrer sind wir erst durch die Schüler. Und bei allem, was wir tun und versuchen, stehen die im Mittelpunkt.»

Pius Egli, wenn Sie einen Wunsch frei hätten – was wünschten Sie sich?

«DASS MAN SICH ZEIT NIMMT und Zeit lässt. Die Schule mit Profil ist nicht zu Ende geführt, wird es nie sein. Sie ist in ständiger Bewegung, und wäre sie dies nicht, gliche sie einem Fluss, der austrocknet.»

Träumen Sie manchmal von «Schulen mit Profil»?

Er schaut hinüber zum Haus, in dem er wurde, Egli schüttelt den Kopf, den Bart, der langsam grau wird und keiner Mode folgt.

Sagt: «Ein Scheitern, nach all den Jahren, wäre mir wie das Zusammenschlagen des Wassers über meinem Kopf.» ■

PERSON, ORGANISATION, PROFESSION – EIN DELIKATER UND ATTRAKTIVER DREIKLANG

Beat Bucher

WO BLEIBT DAS KIND ? Wie oft wurde ich das gefragt, wenn ich mit Lehrpersonen über «Schulen mit Profil» diskutierte oder von ihnen auf Projekttexte – und ihre Lücken! – angesprochen wurde. Natürlich ist das eine berechtigte Frage für Pädagoginnen und Pädagogen, die das Kind in ihrer Berufsbezeichnung führen. Aber sie wurde regelmässig in bestimmter Absicht gestellt: als eine entlarvende Frage, welche die Projektanliegen als unpädagogisch und daher als für die Schule irrelevant überführen wollte. Eine Killerfrage, die das Projekt grundsätzlich in Frage stellte – das konnte ich als Widerstandsphänomen zwar einordnen und verstehen, aber ernstnehmen? Das Bild von Schule und Lehrberuf, das diese Frage stark macht, ist tatsächlich ein anderes als das, mit dem das Projekt antrat, um Schulen mit Profil anzuregen. Hier lautete die Frage vielmehr:

WO BLEIBT DIE ORGANISATION ? Für Lehrpersonen eine Frage wie von weit her, denn wer Schulen mit Profil verlangt, nimmt eine Aussenperspektive ein: Die Vorstellung der Schule als einer eigenständigen, profilierten pädagogischen Organisation ist – für Aussenstehende seltsam genug – kein Wunschprogramm aus dem Innern der Schule. Vielmehr gibt sie die wissenschaftlich gestützte Erwartung einer bildungspolitisch orientierten Öffentlichkeit wieder, ihr Versuch, die Schule als sozialen und kulturellen Dienstleistungsbetrieb neu zu denken (mit dem Vokabular der Organisationslehre, nicht der Pädagogik) und neu zu verankern (mit den Methoden der Organisationsentwicklung, nicht der herkömmlichen Schulentwicklung). Insofern war das Projekt «Schulen mit Profil» eine Provokation, stellte seinerseits jedoch nie in Fra-

ge, dass im Zentrum der Schule die Schülerinnen und Schüler stehen. Nur, dass an den Rändern der Schule auf die Schulbeteiligten neue Aufgaben warteten, deren Geringschätzung letztlich auch «das Kind» im Zentrum gefährdete, diese deutliche Fokussierung des Projekts war für viele Lehrpersonen Zumutung genug.

PERSON UND ORGANISATION. Können diese beiden Positionen überhaupt zusammen kommen? Ja, gewiss, aber davon später. Zunächst mussten sie einfach aufeinanderprallen, und erfahrungsgemäss tun sie es noch heute. Im Kanton Luzern nach und dank «Schulen mit Profil» zwar spürbar schwächer als vor zehn Jahren, doch haben wir es hier nicht mit einer Luzerner Spezialität zu tun. Das Verhältnis von Pädagogik und Organisation hat nämlich ganz allgemein eine lange und spannungsreiche Geschichte: Organisation ist ein «pädagogisches Ärgernis»¹, seit in der modernen Gesellschaft Erziehung nicht mehr zufällig und privat, sondern systematisch und öffentlich betrieben wird, also seit es Schulen gibt. Zwar wurde im Laufe der Geschichte die Notwendigkeit einer staatlich organisierten Schule kaum ernsthaft in Zweifel gezogen, doch sind die Erfahrung unmittelbarer personaler Erziehung («Ich und mein Zögling») und der Abwehrreflex gegenüber organisationalen Erziehungsmitteln dem pädagogischen Denken bis heute eingraviert, sozusagen als sein traditionelles Erbe. «Diese ambivalente Haltung – man verdankt der Grossorganisation Staatsschule Absicherung und Prestige, sieht in ihr aber zugleich eine Behinderung bei der praktischen Realisation des Berufsethos – führte schliesslich zu einem gespaltenen Bewusstsein» der Lehrpersonen², die sich im Alltag einmal als Pädagoginnen, dann wieder als «Unter-

richtsbeamte» gefordert sehen. Die bis heute kultivierte Ansicht, Pädagogik und Organisation seien unvereinbar, ist selber eine Reaktion auf diese teils schwierige, aber unvermeidliche Alltagserfahrung: Das personalistische Erziehungsverständnis reduziert, ja ignoriert das in der Tat spannungsreiche Verhältnis statt es zu bewältigen und zu gestalten, es ist reaktiv statt proaktiv.

Unzulässig reduziert wird dabei auch der Organisationsbegriff: Er wird mit «Bürokratie» und «Hierarchie», mit blosser «Administration», fremdgesetzten, einschränkenden «Strukturen» gleichgesetzt, während der Schule doch «Lehrfreiheit» und «Autonomie», pädagogische «Interaktionen» und selbstinitiierte «Prozesse» wesentlich sind – dort die zielorientierte, unsoziale und entmündigende Maschinerie der Organisation, hier Beziehungsgestaltung und kommunikatives Handeln mittels einer auf Mündigkeit abzielenden Pädagogik. Solche schwarz-weiss eingefärbte, in der Schule teils bis heute verbreitete Vorstellungen von Organisation sind durch die neuere Organisationstheorie längst überholt. Diese nimmt selbst Unternehmen, die ungleich planender und zweckgerichteter unterwegs sind als Schulen, als lebendige, widersprüchliche und lernende soziale Gebilde wahr, in denen informelle Prozesse ebenso bedeutsam wirken wie formelle³.

Soweit in abenteuerlicher Kürze die Grundspannung zwischen Lehrperson und Organisation, auf die das Organisationsentwicklungs-Projekt «Schulen mit Profil» zu Beginn in den Schulen traf: Mit welcher Haltung sind die Projektträger an die Gestaltung der Organisation Schule herangegangen? Zwei Punkte waren entscheidend: erstens der Respekt vor den Besonderheiten der Organisation Schule, aber auch die sorgfältige Fortentwicklung da, wo diese offensichtliche Schwachstellen aufwies; und zweitens die Stärkung der einzelnen Schule hinsichtlich ihrer Selbstorganisation, und zwar nach innen und nach aussen.

BESONDERHEITEN DER SCHULE. Schon die breite und also felderprobte Projektträgerschaft verhinderte, dass in «Schulen mit Profil» die Besonderheiten

der schulischen Organisation unterschätzt wurden. In der Schulforschung hatte sich im Laufe der 80er-Jahre zudem die Einsicht durchgesetzt, dass schulische Innovationen – egal, ob sie die System- oder die Unterrichtsebene betreffen – nur gelingen, wenn sie auf der Ebene der einzelnen Schule angenommen und umgesetzt werden. Die Diskussionen um die «Gute Schule» bzw. die «Qualität der Schule» zielten stets auf eine Stärkung der Einzelschule in organisatorischer Hinsicht ab, was dazu führte, Schulentwicklung nicht zuletzt als schulische Organisationsentwicklung aufzufassen. Damit gewann die bisher eher prinzipiell und defensiv abgehandelte Frage nach der Organisation Schule Bodenhaftung: Wie ist die Schule praktisch organisiert?

Fazit: Sie ist eine Organisation wie jede andere, nur anders. Dieses Besondere, nachfolgend auf der Basis internationaler Studien stichwortartig zusammengefasst, galt und gilt es zu beachten⁴:

– *Bildungsauftrag*: Schule ist ein Ort der Bildung, nicht ein Ort blosser Weitergabe quantifizierbarer Informationen.

– *Beziehung Lehrperson-Schüler/in*: Bildung ist letztlich das Ergebnis komplexer Leistungen, die häufig in direktem Kontakt zwischen Lehrperson und Schüler/-innen erbracht werden; die Qualität dieser Beziehung beeinflusst die Qualität der Leistung.

– *Schüler/-innen im Zentrum*: Gemäss pädagogischem Anspruch sind die einzelnen Lernenden als Individuen ernst zu nehmen, nur: Die Lehrperson hat in der Regel eine oder mehrere Klassen vor sich – die institutionelle Realität bringt sie mit dem pädagogischen Anspruch in Widerstreit. Eine tägliche professionelle Herausforderung.

– *Lehrpersonen zwischen Autonomie und Kontrolle*: Die Lehrperson ist durch Vorgaben geregelt, entzieht sich aber präziser Kontrolle – der Kontrollentspricht eine Erfolgsunsicherheit; Fremdkontrolle wird eher abgelehnt, in der Qualitätssicherung ist ein hohes Mass an Selbststeuerung angesagt.

– *Offene Ziele*: Als öffentliche Einrichtung hat die Schule offene Grenzen – ihre Ziele sind entsprechend

allgemein (z.B. gesetzliche Bildungsziele), widersprüchlich (z.B. Selektion und Förderung) und daher deutungsbedürftig (von den direkt Beteiligten). Sie ist als Folge davon auch nicht rechtsfähig (ohne eigene Rechtspersönlichkeit).

Die folgenden Besonderheiten erscheinen aus heutiger Perspektive kaum mehr plausibel, aber als traditionelle schulische Arbeits- und Verhaltensmuster sind sie präsent zumindest noch als mögliche Risiken, die es im Auge zu behalten gilt:

– *Einzelarbeit und fix gefügte Kooperation:* Lehrpersonen sind Einzelarbeiter/-innen – die Vorstellung «Ich und meine Klasse» ist stark, «Wir und unsere Schule» schwach verankert. Sie interessieren sich mehr für das Gelingen ihrer eigenen Arbeit (Person, Profession) als für die übergeordneten Gesamtziele (Organisation) – fachliche Leistung gilt viel, organisatorische Leistung wenig. Kooperationen im «Team» ergeben sich kaum und müssen «organisiert» werden, d.h. sie werden tendenziell als Muss empfunden.

– *Schwach ausgebildete Führungskultur:* Die Gestaltung der Organisation Schule als Führungsaufgabe wird eher beiläufig, kollegial und meist ohne spezielle Ausbildung wahrgenommen. Wird die institutionelle Autonomie, die deutlich kleiner ist als die individuelle, ausgedehnt, zeigt sich häufig, dass die Fähigkeiten, diese auch zu nutzen, spärlich vorhanden sind. Das macht die Schule träge, ihre Weiterentwicklung schwierig. Hierarchie und straffe Leitung sind verpönt (dabei übersieht das Kollegium häufig, wie stark sozial hierarchisiert es tatsächlich ist).

Beschreibt man die Schule nicht von ihren Besonderheiten her, sondern entlang von Strukturelementen, wie sie jeder Organisation eigen sind, wird man auf «unterentwickelte» bzw. in Entwicklung begriffene Bereiche der Schule aufmerksam, die nicht zwingend »besonders« bleiben müssen. Feststellbar ist gewissermaßen eine «Normalisierung» der Schule als Organisation. Zwei zentrale Strukturelemente einer «normalen» Organisation sind die Kooperation und die Arbeitsteilung⁵. Im Folgenden stelle ich knapp dar, wie das traditionelle Bild von Schule sich dazu verhält und

was eine Schule von heute und morgen diesbezüglich verlangt. Daraus leite ich ab, wo das Projekt «Schulen mit Profil» seine Entwicklungsziele setzte:



KOOPERATION... Wie sieht die Kooperation bzw. Koordination von Aufgaben aus, die in Schulen anfallen? Entlang von fünf Grundstrategien, die in Organisationen zum Zuge kommen, um das notwendige Zusammenspiel ihrer Einheiten zu gewährleisten, skizziere ich die traditionellen Annahmen zur Organisation Schule – und die inzwischen veränderten Ansprüche:

① *Standardisierung der Qualifikation.* Angenommen wird, dass von allen anerkannte Arbeitsergebnisse (z.B. Schülerleistungen) sich sozusagen automatisch ergeben, wenn die Lehrpersonen «einheitlich», eben: standardisiert aus- und weitergebildet werden (z.B. staatlich geregelte Aus- und Weiterbildung) – so kann der Abstimmungsbedarf bei der Erzeugung der Ergebnisse (z.B. Unterricht) als gering eingestuft werden. Diese Inputfrömmigkeit ist durch die tägliche Erfahrung längst widerlegt: Die Heterogenität der Lehrpersonen wird zwar nicht so prominent thematisiert wie die Heterogenität der Schüler/-innen, aber

sie dürfte wie diese in Zukunft noch zunehmen – und gewiss nicht zum Schaden der Schule, wenn sie aktiv genutzt wird! Es gilt daher, den *Mythos von der Gleichheit der Lehrpersonen* über Bord zu werfen und gleichzeitig zuzugestehen, was sich daraus an Handlungsbedarf in der Schulpraxis ergibt: die Notwendigkeit von Team- und Zielkonsensarbeit (siehe unten).

② *Vorgaben der Führung*. Angenommen wird, dass Schulen kaum Führung benötigen, und wenn doch: dass dann Schulleitungen nur begrenzt Vorgesetzte sind, also keine Personalverantwortung tragen, und dass sie nur begrenzt Weisungsbefugnisse besitzen, also die pädagogische Führung den einzelnen Lehrpersonen überlassen, die dafür schliesslich qualifiziert und darin autonom sind. Dieser Glaube an die Kollegialsteuerung der Schule erweist sich heute als naiv: Der vom republikanischen Geist der politischen Schweiz genährte pädagogische *Mythos von der basisdemokratischen Verfassung* der Schule erscheint untauglich in einem kunden- und wirkungsorientierten Umfeld, das mittlerweile bekanntlich auch die soziale Welt einschliesst. Wollen Schulen auf diesen Kontext nicht bloss defensiv reagieren, brauchen sie operative Leitungen, die pädagogische Kernanliegen nach innen und aussen stark machen können.

③ *Abstimmung im Team*. Angenommen wird, dass der persönliche Austausch und die informelle Kommunikation genügen, um über die wesentlichen Schulziele und die Wege dorthin Einigkeit herzustellen – das Pausengespräch im Lehrerzimmer ist entsprechend wichtig, Lehrerkonferenzen sind es weniger. Dieses Vertrauen auf die Minimalorganisation wird von den pädagogischen, gesellschaftlichen, politischen und administrativen Anforderungen im Schulalltag längst erschüttert: Die Vielfalt an Aufgaben, ob unterrichtsbezogene oder nicht, verlangt nach kollektiven Strukturen, nach einer im Team zusammengeführten Arbeitsteilung. Diese muss jedoch weiter reichen als nur bis zum blossen Abschied vom inzwischen ohnehin entzauberten *Mythos des heroischen Einzelkämpfers*. Was eine Schule vermag, die auf Teamarbeit setzt, indem sie sie zum Ausgangs-, nicht zum Endpunkt pädagogischen Arbeitens erklärt, bleibt allenthalben zu entdecken – aber die guten Beispiele gibt es, auch bei uns, und sie erzeugen Lust auf mehr davon!

CHRISTINE WEBER > Seite 152

«'Durch die Sensibilisierung – vor allem auch durch Teamarbeit – und die geforderte Projektarbeit ist in den letzten Jahren viel mehr möglich geworden', sagt Hanspeter Brügger. Überhaupt ist die Teamarbeit etwas, was er im Verlaufe des Projekts als Highlight erlebt hat und noch immer erlebt.»

④ *Standardisierung der Arbeitsprozesse*. Angenommen wird, dass die ausgeprägte Gleichförmigkeit der Arbeitsprozesse, die sich seit den Anfängen öffentlicher Schule bis heute als kaum angefochtener Standard gehalten hat, Qualität und Chancengleichheit in der Schule gewährleistet: Unterrichtsfächer, Unterrichtszeit, Lehrpläne, Lehrmittel, Wochenstundentafel, Lektionenmass, Notengebung, Versetzung, Jahrgangsklassen und vieles mehr sind teils so fix und abschliessend geregelt, dass nur mehr die persönlichen Unterrichtsstile der Lehrpersonen – hinter verschlossenen Türen allerdings – Profildpotenzial versprechen. Diese Strukturgläubigkeit übersieht, dass heute die Lehr- und Lernstandards professionell, nicht politisch-administrativ gesetzt werden müssen: Mit der Verabschiedung des *Mythos von bürokratisch herstellbarer Schulqualität und Chancengleichheit* ist allerdings erst wenig gewonnen, wenn nicht gleichzeitig die Lehrprofession sich der wichtigen Anliegen mit ihren eigenen Mitteln bemächtigt – und das bürokratisch Verfestigte pädagogisch «flexibilisiert» (z.B. das Lektionenmass: Weder die Lerninhalte noch die Lern- und Lehrprozesse, weder die Bemessung der Lehrerbearbeitungszeit noch deren Entlohnung rechtfertigen die bis heute amtlich verordnete Orientierung an diesem Mass).

⑤ *Standardisierung der Arbeitsergebnisse*. Angenommen wird, dass Arbeitsergebnisse nur grob

umschrieben werden müssen, wo standardisiert aus- und weitergebildete Berufsleute in fixen Strukturen und mit vorgegebenen Mitteln tätig sind. Im Bildungssystem ist daher die Vorstellung des zu erreichenden Leistungsniveaus von Schüler/-innen ziemlich vage, das Bild vom Zusammenspiel der verschiedenen schülerorientierten Prozesse diffus. Diese Outputblindheit ist – siehe oben – heute längst als hinderlich erkannt, aber noch keineswegs behoben: Der *Mythos von der Unfasslichkeit (Nichtstandardisierbarkeit) von Bildung* bröckelt ab mit jedem Bildungsstandard, der – zum Wohle der Lehrpersonen ebenso wie der Schüler/-innen – erreichbare Mindestkompetenzen konkret definiert, ohne gleichzeitig die dafür notwendigen pädagogischen Interaktionen unzulässig zu vereinheitlichen. Die Erhöhung der Zielgenauigkeit von Bildungsprozessen wird die Freiheiten bei der Prozessgestaltung steigern – sie pädagogisch zu nutzen, erfordert indessen kooperative Arbeitsstrukturen.

... UND ARBEITSTEILUNG. Der Blick auf die Art und Weise der Arbeitsteilung in Schulen – immer noch bezogen auf den Entwicklungsstand in den 90er-Jahren – bestätigt die Befunde zur Kooperation. Danach ist die Arbeitsteilung

- funktional *wenig ausdifferenziert*: Die Lehrpersonen erfüllen die Lehr- und Unterrichtsaufgaben entlang einem identischen, meist sogar ungeschriebenen Berufsauftrag, der sich – wenn überhaupt – nur nach Schulfächern unterscheidet; Leitung, Verwaltung und Hauswartdienste sind Ausprägungen der Schularbeit, die insgesamt nicht ins Gewicht fallen;

- mit Blick auf die schulischen Gesamtziele *wenig zielorientiert*: Die erwähnte geringe Arbeitsteilung leitet sich nicht aus gemeinsamen Zielen ab, Schulfächer und entsprechende Fachdidaktiken sind sozusagen vor den allgemeinen Bildungszielen traditionell etabliert;

- stark *extern bestimmt*: Die Arbeitsteilung ist in Gesetzen und Verordnungen weitgehend festgeschrieben; die Schule kann ihre Fächer- und Zeitstruktur in der Regel nicht selber bestimmen, die Gewichtung der Fächer nur sehr beschränkt.

Für die Organisationsentwicklung im Zeichen von «Schulen mit Profil» ergab diese – hier nachträglich systematisierte – Analyse zwei Entwicklungsschwerpunkte (vgl. Thesen S.165 ff.):

- *Stärkung der Schulleitung* ② : Aufbau von Leitungsstrukturen und Leitungskapazitäten an der einzelnen Schule (d.h. Schulhaus); Delegation der Verantwortung über die Schul- und Personalqualität an die Schulleitung im Rahmen eines operativen Leistungsauftrags; Qualifikation von Schulleiterinnen und Schulleitern für ihre neuen Führungsaufgaben (> These 4); Anpassung der kantonalen Strukturen bezüglich Schulentwicklung und Schulaufsicht (Fachstellen für Schulberatung bzw. Schulevaluation, Bildungscontrolling); Neupositionierung der Schulpflege mittels Zuordnung von strategischen und operativen Aufgaben auf kommunaler Ebene (> These 5); Klärung der kantonalen und kommunalen Zuständigkeit zwecks Ermöglichung schulischer Profilbildung (> These 1)

- *Stärkung des Teams* ③ : Klärung des Berufsauftrags der Lehrpersonen; Gewichtung ihrer Aufgaben für die gesamte Schule (> These 3); Entwicklung von Verfahren und Instrumenten für die Erarbeitung bzw. Abstimmung gemeinsamer Zielsetzungen hinsichtlich Schulqualität und Schulprogramm: Leitbild, mehrjährige Schulplanung, schulinterne Evaluation, Qualitätsgruppen, regelmässige Teamsitzungen (Sperrzeiten); Etablierung zusätzlicher Spezialfunktionen im Schulteam (z.B. für Evaluation, Begabungsförderung, Schülerpartizipation u.a.); Entwicklung von Partizipationsstrukturen für Schüler/-innen und Eltern (> These 2)

Ein dritter Entwicklungsschwerpunkt der Analyse, nämlich die Standardisierung der Arbeitsergebnisse (sofern damit mehr gemeint ist als die im zweiten Schwerpunkt erwähnte gemeinsame Zielfindung auf Schulebene), war für die kantonale Projektarbeit eine Nummer zu gross: An den *Bildungsstandards* ⑤ für fachliche Kompetenzen wird gegenwärtig im Projekt HarmoS der EDK (vgl. S. 162) gearbeitet. Voraussichtlich wird in wenigen Jahren die Konkretisierung dieser Bildungsziele auf Schul- und Unterrichtsebene zu einem weiteren Entwicklungsschwerpunkt führen, der

die *Lehr- und Lernstandards* ④ stärker in den Brennpunkt rückt: «Schulen mit Profil» sollte bis dann die organisatorischen Voraussetzungen dafür geschaffen haben, dass Schulen hinsichtlich dieses Kernprozesses sich stärker profilieren bzw. voneinander abweichen können – und Lehrpersonen in ihnen. Zu hoffen ist, dass im Bereich der *Qualifikation* ① die Pädagogischen Hochschulen die Lehrpersonen dabei unterstützen, Schule auch als eine Teamaufgabe wahrzunehmen sowie die Integration von Person und Organisation biografisch akzentuiert vorzunehmen (vgl. unten).

SELBSTORGANISATION ALS SCHLÜSSEL.

Im Verständnis von «Schulen mit Profil» ist die organisatorische Stärkung der einzelnen Schule für die Qualität der Schule und die Professionalität des Lehrberufs gleichermaßen von zentraler Bedeutung: Durch den Abbau von Fremdbestimmung und die Erhöhung ihrer Kapazitäten zur Selbstorganisation gewinnt die Schule auch im gesellschaftlichen Kontext an Kontur. Das ist notwendig. Denn ohne Organisationen ist heute weder das berufliche noch das private Leben vorstellbar. Was nicht von Organisationen bearbeitet wird, wird in der Gesellschaft, zumindest im öffentlichen Raum, kaum wahrgenommen. Oder positiv gewendet: Die Fähigkeit der Gesellschaft, anstehende Probleme zu bewältigen, ist in einem hohen Masse auf leistungsfähige Organisationen angewiesen. Der gesellschaftliche Wandel wird in Organisationen am wirkungsvollsten aufgefangen und bearbeitet, nicht (mehr) in Familien, losen Gruppen oder gar von Einzelpersonen.

Daher lässt sich behaupten, dass Gesellschaftsreform heute als Organisationsreform zu denken ist, als Reform gesellschaftlich relevanter Organisationen mit dem Ziel, ihre Kapazitäten zur eigenen Weiterentwicklung – eben: ihre Selbstorganisation – zu erhalten und zu steigern. Dass die teilweise radikalen Eingriffe in bestehende Organisationen für die heutige Zeit geradezu charakteristisch sind, kann aus dieser Optik nicht erstaunen. Auch dass die Menschen darauf weder mental noch emotional noch sozial angemessen vorbe-

reitet sind, ist aus historischer Sicht schnell nachvollziehbar – jahrtausendlang waren sie gewohnt, Probleme in kleineren Gruppen zu lösen. Die Organisation ist jedenfalls als der gesellschaftliche Ort wahrzunehmen, wo das Herkömmliche und das Neue, die gesellschaftlichen Herausforderungen und die persönlichen Bedürfnisse prominent aufeinander prallen und wo deren Widerstreit – sozusagen stellvertretend für die Gesellschaft und die einzelnen Personen – bewältigbar (was

BRUNO ACHERMANN > Seite 85

«Es braucht jetzt Hände, die zugreifen und gestalten können. Zur Zeit stelle ich aber bei nicht wenigen Lehrpersonen eher so etwas wie eine kollektive Depression fest. Wir müssen rausfinden, ob die Weiterbildung Lehrkräfte unterstützt, aktuelle Herausforderungen anzunehmen.»

noch nicht heisst: bewältigt) werden kann. Schulen sind vermutlich in besonderem Masse herausgefordert, solche Orte zu sein. Dies bedeutet natürlich auch, dass sowohl Schulleitungen wie Lehrpersonen stark gefordert sind, einerseits die für die Bildung der Jugend relevanten Umweltanforderungen zu erkennen und diese andererseits so auf die Möglichkeiten und Bedürfnisse der eigenen Organisation abzustimmen, dass deren Zukunftsfähigkeit⁶ gesichert ist.

Die «fragmentierte Schule», welche die pädagogischen Einzelarbeiter/-innen nur sehr locker miteinander verbindet, weil sie in ihrer ausschliesslichen Personenorientierung sowohl die einzelne Lehrperson als auch «das Kind» ähnlich heroisiert⁷, vermag diesem Anspruch nicht mehr zu genügen. Die personalistische Reduktion von Schule gilt es zu überwinden durch Arbeitsbedingungen, die Innovationen auf Schul- und Unterrichtsebene in Teamarbeit möglich machen und auch honorieren. Die Zukunft gehört der «Problemlöseschule», wo Person, Team und Organisation zentrale Kategorien des Handelns sind: Diese «lernende Schu-

le» kann sich weitgehend selber organisieren, verfügt über Strukturen und Verfahren, um Veränderungsprozesse «zu initiieren, zu implementieren und zu steuern. Sie besitzt Personal mit einer Vielzahl von Fähigkeiten und Fertigkeiten, um den erforderlichen Entwicklungsprozess zu bewältigen, und sie hat Normen und Werte, die diese Bemühungen untermauern»⁸.

Das Projekt «Schulen mit Profil» war der Versuch, den Übergang von der herkömmlichen zur neu gedachten Schule zu erleichtern, Schulen organisatorisch so auszustatten, dass sie die bürokratischen Fesseln allmählich abwerfen und sich selber nach professionellen Masstäben organisieren können. Da sind zweifellos noch Wege zu gehen, auch steinige: Zu hoffen ist, dass Bildungspolitik und Bildungsverwaltung die Schulen auf ihren Wegen (der Plural ist wesentlich!) sowohl unterstützen (Stichwort: Ressourcen) als auch weiter loslassen (Stichwort: Selbstorganisation).

PROFESSION. Was bedeutet das nun für die Profession bzw. die Professionalität der Lehrperson? Zweifellos ist sie gefordert, Person und Organisation zu integrieren⁹. Das ist keine Beiläufigkeit, weil die ganze Person und ihr Organisationsverständnis involviert sind. Zu diesem weiten Feld führe ich abschliessend lediglich zwei Überlegungen¹⁰ an, welche die zehn Jahre schulische Organisationsentwicklung im Zeichen von «Schulen mit Profil» gleichzeitig bestätigen und relativieren. Der eine Gedanke betrifft die für das professionelle Handeln notwendige interessiert-proaktive Haltung gegenüber Fragen der Organisation, der andere skizziert die Notwendigkeit, dieses unter Bezug auf die je eigene Lebens- und Berufsgeschichte zu tun.

Proaktives Schulkonzept. Schule wird dabei nicht als Organisation gesehen, die dem beruflichen Handeln fremd und hinderlich ist, sondern als eine Ressource und ein Werkzeug des eigenen Handelns, als veränderbar und entwicklungsdienlich. Person und Organisation, Handeln und Struktur stehen in einem konstitutiven Verhältnis zueinander. Wer ein proaktives Schulkonzept besitzt, will in der Organisation persönli-

che Spuren hinterlassen und gleichzeitig einräumen, dass auch diese in seiner persönlichen Biografie Spuren hinterlässt. Leitungs- oder Lehrpersonen dieses Typs sind «change agents» (Fullan), die Unvorhergesehenes kreativ und durchaus eigenwillig bewältigen; sie sind «Projektgestalter/-innen»¹¹, für die nicht nur Teile von Unterricht und Schule, sondern Schule und Lehrberuf als solche «Projekte» sind. Und dies eben nicht allein: Schule ist für sie eine Aufgabe, die nicht notfalls, sondern am besten im Team erfüllt wird. Zu dieser Haltung passt die Formel von der «gebundenen Improvisation». Ganz anders das reaktive Schulkonzept, das eher ein «Spiel nach Noten» beschreibt: Das eigene Handeln wird als eine blosser Funktion von Institution erlebt – Leitungs- und Lehrpersonen sehen sich als Opfer, dem Geschehen ausgeliefert, und finden Halt in bewährten Rezepten; wenn diese nicht mehr taugen, orten sie Schuldige im bedrohlichen Organisationsumfeld.

Arbeit an der «inneren Institution». Der Lehrberuf teilt mit anderen Professionen die Bedeutung der eigenen Person für das berufliche Handeln, die konstitutive Verwicklung von Person und Institution: «Für Professionen bedeutet die Institution keine äusserer Verfassung, sondern eine innere Verfassung der Person»¹². Mit welchem Schulkonzept, ob eher proaktiv oder eher reaktiv, eine Lehrperson unterwegs ist, entscheidet sich an ihrem seit Kindheit, nicht erst mit Berufseintritt angereicherten Schatz an Schul- und Lebenserfahrungen, der sich zu einem inneren Bild der Schule, sozusagen zur «inneren Institution» verfestigt hat. Gerade in Zeiten des Wandels, wenn Reformen und Veränderungsprozesse Handlungsroutrinen in Frage stellen, werden diese inneren Bilder besonders beansprucht. Lehrpersonen sind herausgefordert, diese besondere Anspannung als Lernchance zu begreifen, als Chance, Beruf und Gesellschaft, Person und Institution professionell (wieder) in ein Gleichgewicht zu bringen. «Im Ausweichen vor dieser Balance-Problematik liegt das zentrale Professionalisierungsproblem der Pädagogik.»¹³



Direktor der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ)

«Schulen mit Profil» ist eine Pionierleistung des Kantons Luzern mit Ausstrahlung auf die ganze deutschsprachige Schweiz und – wie ich in Deutschland und Österreich immer wieder feststellen darf – auch auf Teile des deutschsprachigen Europas. «Schulen mit Profil» hat recht eigentlich der Idee der «teilautonomen geleiteten Schule» zum Durchbruch verholfen, durch Information, Überzeugungskraft, Weiterbildung, Praxisanleitung auf den Ebenen Lehrperson, Schulleitung, Schule, Gemeinde und Kanton. Die Projekt-Publikationen sind von hoher Qualität. Die vielfältige Auseinandersetzung mit dem Begriff «Schulqualität» hat dazu geführt, dass das Qualitätsbewusstsein der Schulen merklich gestiegen ist. Das Projekt hat fördernden Einfluss auf die moderne Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die alles unternehmen muss, um Lehrpersonen auszubilden, die sich bewusst und darauf vorbereitet sind, künftig in «teilautonomen geleiteten Schulen» zu arbeiten. «Schulen mit Profil» wird mit dazu beitragen, dass das Ansehen des Lehrberufs in der Gesellschaft steigen wird. Und letztlich profitieren unsere Kinder von der Profilierung ihrer Schule. Ich gratuliere den Verantwortlichen des Projekts «Schulen mit Profil» zu ihrem Erfolg.

PROJEKT ALS ANFANG . Mit anderen Worten: Ob «Schulen mit Profil» ein gelingendes Entwicklungsprojekt wird, hängt zwar auch davon ab, dass äussere Strukturen geschaffen und reorganisiert sind. Vermutlich noch bedeutsamer dürfte jedoch sein, dass die Schulbeteiligten auch an ihre «inneren Bilder» der Organisation Schule heranreichen, an ihnen arbeiten und wachsen können. Dafür sind Zeitgefässe notwendig, die Bereitschaft, die «innere Institution» gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen für sich zu erschliessen, aber auch professionelle Unterstützung und Beratung. Wenn es wahr ist, was unsystematische Beobachtungen ebenso erweisen wie empirische Untersuchungen,

nämlich dass Lehrpersonen ihr berufliches Handeln aus ihren lebensgeschichtlichen Bezügen schöpfen und nicht nur aus bewusster Planung und Einsicht, dann markiert das Projekt «Schulen mit Profil» erst einen Anfang. Und wenn ich die Stellungnahmen der organisierten Profession oder die Lehrmeinungen in Leserbriefspalten zum Mass nehme, dann wird diese Einschätzung bestätigt: Die verzweifelte bis polemische Rede vom «Kerngeschäft Unterricht» dient optimal einer in der Tat wenig professionellen Abspaltung von Person und Organisation zu, von Berufshandeln und Institution, von inneren und äusseren Ansprüchen. Nach einer längst fällig gewesenen Phase der *Organi-*

sationsentwicklung ist in den Schulen als nächste Phase nun nicht einfach *Unterrichtsentwicklung* im Sinne einer schieren Rückkehr zum «eigentlich Pädagogischen» angesagt, sondern vielmehr eine *Professionsentwicklung*, die beides anpackt und integriert. Denn noch ist die Schule für viele Schulbeteiligte ein verfestigtes System fremdgesetzter Bedingungen, eine äussere Organisation mehr als eine innere, jedenfalls nicht eine, die den Lehrpersonen Sicherheit gäbe beim Ausbalancieren der vielfältigen Erwartungen und Zumutungen an sie und an sich selber. In diesem Sinne – und nur so meine ich es – steht gegenwärtig eine Frage im Raum, die wie keine andere darauf angewiesen ist, dass Schulleitungen und Lehrpersonen sich Zeit und Energie dafür im Wesentlichen selber organisieren:

WO BLEIBT DIE PROFESSION ? Schulen mit Profil haben sich in den letzten zehn Jahren Antworten darauf hart erarbeitet. Und weil, nein: obwohl sie wissen, dass sie damit nie fertig werden, bleiben sie dran. Denn sie arbeiten am Profil einer Schule, die auch morgen dazu beitragen will, dass Kinder und Jugendliche zusammen mit ihren Lehrpersonen «für ein Leben lernen, das ein anderes geworden ist». Eine solche Schule ist, wie Hartmut von Hentig es formuliert hat, «ein Modell dessen, wofür sie erziehen will», ein modellhafter Lern- und Lebensraum als praktische Einübung ins unbekanntere Morgen. Dass in diesem Gemeinwesen die Schülerinnen und Schüler den prominentesten Platz einnehmen, steht ausser Frage; wie viel Gewicht den Kategorien von Organisation und Profession in der Schule zustehen, damit dies auch in Zukunft so bleiben kann, war hier die Frage. Die im Rahmen von «Schulen mit Profil» weiter entwickelten Schulen im Kanton Luzern sind vitale Antworten auf diese Frage. Ich wünschte mir, dass sowohl die Frage als auch die Antworten periodisch erneuert würden. ■

¹Böttcher, Wolfgang: Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim und München 2002 (Juventa), S. 48 / ²Terhart, Ewald: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik (32) 1986, S. 205-223, hier: S. 207 / ³Von Weick, Karl E.: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly (21) 1976, S. 1-19, der mit dem Begriff der «lockeren Koppelung» etliche Besonderheiten der Organisation Schule organisationstheoretisch beschreibbarer gemacht hat, bis hin zu Senge, Peter M.: Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart 1996 (Klett-Cotta), der dem Konzept der «lernenden Organisation» den Boden bereitet hat. Die Literatur zur Schule als einer lernenden Organisation ist in den letzten zehn Jahren beträchtlich gewachsen, ausgehend von Fullan, Michael: Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart 1999 (Klett-Cotta) / ⁴Vgl. Rolff, Hans-Günter: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim und München 1993 (Juventa), S. 121ff.; Grossmann, Ralph (Hg.): Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität. Wien/New York 1997 (Springer), S. 24-36; Böttcher 2002 (s. Fussnote 1), S. 60ff. / ⁵Ich beziehe mich auf Böttcher 2002 (eda.), S. 65ff., ohne ihm im Einzelnen zu folgen; die Beschreibung der Schule entlang den Kriterien von Koordination und Arbeitsteilung sehe ich kritischer und stelle sie teilweise als zwar wirkkräftige, aber überholte Annahmen, sozusagen als «Mythen» in Frage. / ⁶Was Zukunftsfähigkeit für die Schule und insbesondere für den Lehrberuf bedeuten kann, habe ich an anderer Stelle dargelegt: Bucher, Beat / Nicolet, Michel: Leitbild Lehrberuf. Bern 2003 (Studien+Berichte 18A der EDK), v.a. Kap. 3 und 4 / ⁷Vgl. Oelkers, Jürgen: Das Bild des Kindes. In: Zeitschrift für Pädagogik (44) 1998 (38. Beiheft) / ⁸Dalin, Per/Rolff, Hans-Günter/Buchen, Herbert: Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch. Soest ³1996, S. 37 und 238ff. / ⁹Die Literatur dazu ist vielfältig, gute Einstiege bieten die Publikationen von Ewald Terhart, namentlich Terhart Ewald: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1996 (Suhrkamp), S. 448-471; ders.: Zur Neuorientierung des Lehrens und Lernens – Kultureller Wandel als Herausforderung für die Professionalisierung des Lehrberufs. In: Helsper et al. (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim 1996 (Deutscher Studien Verlag), S. 319-332; ders.: Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg 2002 (Europäische Verlagsanstalt) / ¹⁰Vgl. Fauser, Peter: Personalität oder Professionalität? Zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrerbildung (14) 1996, S. 9-28; der Artikel thematisiert differenziert das unvermeidliche Spannungsverhältnis von ganzheitlicher Person (Personalität) und spezialisierter Fachperson (Professionalität) in der modernen Gesellschaft und zeigt am Beispiel des Lehrberufs, wie beide sich gegenseitig bedingen. / ¹¹Bucher/Nicolet 2003, S. 108-113 / ¹²Fauser 1996, S. 15 / ¹³Koring, B.: Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. Eine empirisch-hermeneutische Fallstudie. In: Zeitschrift für Pädagogik (35) 1989, S. 787, zit. in: Fauser 1996, S. 22.



DAMIT DIE SCHULE IM DORF BLEIBT

Ruth Schneider

Ausgerechnet Romoos. Eine der kleinsten Schulen im Kanton Luzern wird zum Vorzeigemodell, zum Vorbild für Blockzeiten und Halbtageschule. Sie erhält 2003 sogar einen Anerkennungspreis für die innovative Umsetzung des Reformprojekts «Schulen mit Profil». «Schuld» an dieser reformfreudigen Schulentwicklung ist ein Problem, die sinkenden Schülerzahlen. Die Romooser haben aus der Not eine Tugend gemacht. «Wir haben unseren Freiraum genutzt. 'Schulen mit Profil' hat das unterstützt, was wir sowieso hätten machen müssen», sagt die Schulpflegepräsidentin. «Schulen mit Profil» hat die Existenz und die Eigenständigkeit der Gemeindeschule Romoos gestärkt. Das Projekt hat auch das Bewusstsein der Romooserinnen und Romooser für die Bedeutung ihrer Schule geschärft. Wie sonst würde der für die Finanzen und die Schule zuständige Gemeindeammann sagen: «Die Bildung muss uns etwas wert sein. Unsere Bürger stehen dahinter.»

Romoos ist mit 37 Quadratkilometern eine flächenmässig grosse, mit 747 Einwohnerinnen und Einwohnern aber eine kleine Gemeinde im Entlebuch. 1600 Einwohner zählte Romoos im Jahr 1850. Bevölkerungsrückgang, kleinere Familien, wenig Arbeitsplätze im Dorf, wenig Bauland und Bautätigkeit sind Ursachen für die sinkenden Schülerzahlen. Da hilft nur eines: Kreative Lösungen erarbeiten. Dafür kämpfen, dass die Schule im Dorf bleibt.

SCHRITT FÜR SCHRITT GEPLANT. Ein später Novembernachmittag, im Gemeindesaal des 1963 erbauten Schulhauses. Alle, die Verantwortung tragen für die Romooser Schule, sind zum Gespräch über «Schulen mit Profil» gekommen. Sie erinnern sich, wie





>>> 3 jeweils zweiklassige Primarschulabteilungen und 1 Kindergarten >>> 56 Schüler/-innen und 11 Kindergärtler im Schuljahr

das war, als das Reformprojekt 1995 vom Kanton angekündigt wurde. Die 1./2. Klassenlehrerin Rita Herger sagt offen: «Ich konnte zuerst nicht viel damit anfangen. Erst als ich in einer Qualitätsgruppe mitgemacht habe und nach und nach ins Projekt hineingewachsen bin, auch durch Weiterbildung, habe ich die Vorteile gesehen. Zum Beispiel die tolle Teamarbeit, die enge gute Zusammenarbeit mit der Kindergärtnerin.» Franz Gehrig, 3./4. Klassenlehrer seit 1989 und seit 1998 Schulleiter, hat damals «zuerst gefragt: Was ist Teilautonomie? Wir haben uns dann gesagt, wir wollen gemeinsam etwas machen, hinter dem wir stehen können. Wir waren von Anfang an offen für das Projekt, haben es aber auch kritisch hinterfragt. Wir sind nicht 'driigschosse', sondern haben Schritt für Schritt geplant, in einem angenehmen Tempo. Ich habe das Projekt in doppelter Funktion miterlebt, als Lehrer und dann mit der Weiterbildung auch als Schulleiter.»

Peter Schwarzentruher, der seit 1976 in seiner Heimatgemeinde Lehrer ist und die 5. und 6. Klasse unterrichtet, fasst zusammen: «Es war eine rechte Umstellung. Früher hatten wir im Turnus einen Schulobmann für das Organisatorische und einen Bezirksinspektor für die Aufsicht. Heute haben wir den Schulleiter. Das Projekt bedeutet Mittragen, Verantwortung übernehmen. In der Weiterbildung setzen wir Schwerpunkte. Was ich an einem Kurs lerne, gebe ich im Team weiter. Unsere Schule ist so, dass es für mich stimmt.»

Margrit Emmenegger-Schwarz arbeitet in einer anderen Gemeinde als Lehrerin. Sie wurde 1997 Schulpflegepräsidentin in Romoos. «Ich hatte mit 'Schulen mit Profil' einen günstigen Einstieg in mein neues Amt. Ich stand diesem Projekt offen gegenüber. Andere Mitglieder der Schulpflege mussten sich schrittweise anpassen. Der Aufwand war gross. Zuerst kam mir das Projekt wie ein Berg mit vielen Steinen vor. Wir haben dann die Steine genommen, die am greifbarsten waren,

und haben begonnen, sie zu sortieren. So ging es je länger je besser.» Die Romooser Schulverantwortlichen haben andere, ähnliche Schulen angeschaut und dann entschieden, wie sie es anpacken wollten. Zum Beispiel wurden ein Leitbild für die Schule, ein Reglement für die Schulpflege und ein Reglement für die Schulleitung geschaffen. Die Schulpflege wurde von 7 auf 4 Mitglieder verkleinert (plus Schulleiter, ohne Stimmrecht). Jedes Schulpflegemitglied steht einem Ressort vor und hat klar zugewiesene Aufgaben. Die Schulpflege hat zusammen mit der Schulleitung zuhanden des Gemeinderates erstmals einen Leistungsauftrag für die Schule erarbeitet. Die Beziehung zwischen Gemeinderat, Schulpflege, Schulleitung und Lehrerteam sei gut, betonen alle.

NEUE VERANTWORTUNG . Walter Birrer, seit 1990 Gemeindeammann und Schulverwalter, stellt fest: «Durch 'Schulen mit Profil' hat der Kanton viel Verantwortung an die Gemeinden abgegeben.» Das sei positiv. Kritisch war er vorerst gegenüber der Schulleitung: «Mit dem Bezirksinspektor kam früher jemand von aussen, um die Arbeit der Lehrpersonen zu beurteilen. Ich überlegte, wie geht das, wenn jetzt der Schulleiter, der zugleich Lehrer ist, seinen Kollegen auf die Zehen treten muss, das könnte doch Spannungen geben. Ich habe jedoch erlebt, dass das gut geht.»

Schulleiter Franz Gehrig, der zuerst zwei und heute vier Schullektionen für die Schulleitung einsetzen kann, sagt dazu: «Es läuft tatsächlich gut. Wir haben ein gemeinsam erarbeitetes Schulleitbild. Alle an der Schule Beteiligten haben dazu ja gesagt. Es ist verbindlich, wir setzen es gemeinsam um. Mitarbeitergespräche finde ich nicht schwierig. Natürlich gibt es Konflikte oder heikle Situationen. Ich spreche das an, und es funktioniert.» Rita Herger bestätigt: «Als Lehrerin bin ich froh um Rückmeldungen.»



2004/05, Tendenz sinkend >>> Schulweg bis zu 8 Kilometer lang >>> seit 1956 sieben Aussenschulen sukzessive aufge-

Die Schulleitung hat die Qualität der Schule verbessert. Darüber sind sich alle am Tisch einig. Schulpflegepräsidentin Margrit Emmenegger: «Die Stufe der Schulleitung, zwischen Lehrperson und Schulpflege, ist sehr wertvoll, was ich auch aus meiner Sicht als Lehrerin bestätigen kann. Viele Fragen aus dem Schulalltag können zwischen Lehrerteam und Schulleitung rascher

BEAT MUFF > Seite 153

«Das Unterrichten ist nach wie vor das Herzstück jeder Schule. Ein Schulleiter kann den Lehrpersonen nicht didaktische oder pädagogische Vorschriften diktieren, aber er kann die Schulentwicklung und die Teamarbeit so lenken, dass sie gelingen können.»

und leichter gelöst werden und müssen gar nicht an die Schulpflege herangetragen werden.» Das Lehrerteam ist froh, weil es durch den Schulleiter von vielen administrativen Aufgaben entlastet wird. In regelmässigen Teamsitzungen werden Fragen und Probleme besprochen und rasch gelöst. Teamarbeit wird im Schulhaus Romoos sehr gross geschrieben.

Ist es in einer kleinen Gemeinde leichter, «Schulen mit Profil» umzusetzen? Pragmatisch sagt Walter Birrer, der finanzverantwortliche Gemeinderat: «Die Kleinheit unserer Gemeinde hat auch Vorteile. Man ist aufeinander angewiesen.»

BLOCKZEITEN... Angewiesen darauf, dass alle am gleichen Strick ziehen, wenn's Probleme gibt. Und die gibt es in Romoos: Der Rückgang der Schülerzahlen ist die grösste Sorge. Er führte dazu, dass Romoos als erste Gemeinde im Kanton Luzern konsequent Blockzeiten und die Halbtageschule einführte. In Romoos gehen alle Kinder, bis zur 6. Klasse, von Montag

bis Freitag von 8 bis 12.20 Uhr zur Schule und haben in dieser Zeit fünf Lektionen; für die Kindergärtler gelten dieselben Zeiten, ausgenommen am freien Mittwoch. Ab der dritten Klasse kommt ein Schulschulnachmittag dazu. Am Dienstag und Donnerstag kocht Hauswartin Vreni Stadelmann für jene jeweils rund 20 bis 30 Kinder, die am Nachmittag auch Schule haben, ein einfaches, schmackhaftes Zmittag. Sie sagt: «Ich habe Spass am Kochen. Die Kinder sind dankbar, ich bekomme viele positive Rückmeldungen. Ich fühle mich auch gut integriert ins Team.» Das gilt auch für ihren Mann Peter – seit fünf Jahren warten sie das Schulhaus in Romoos.

... UND HALBTAGESSCHULE. Was hat sich mit der Halbtageschule verändert? In den betroffenen Familien gibt's später Zmittag. – Die Kinder besuchen am Nachmittag den Musikunterricht, machen die Hausaufgaben und haben mehr Freizeit. – Für die Lehrpersonen wurde wegen des Unterbestandes die Lektionenzahl von 25 auf 22 reduziert. – Der Schulbus fährt weniger Kilometer.

Die Halbtageschule kommt gut an: bei den Schülern und bei den Eltern, wie eine Elternumfrage kürzlich bestätigte. Romoos hat sich an das spätere Zmittag gewöhnt... und die Kinder schätzen den langen freien Nachmittag.

Trotzdem die Frage: Fünf Lektionen am Vormittag für Erst- und Zweitklässler, die grosse Pause erst nach der dritten Lektion um 10.25 Uhr, wie geht das? Wie reagieren die Kindergärtler? Die Romooser Lehrpersonen sind sich diese Fragen gewohnt, denn inzwischen beantworten sie häufig genau solche Anfragen aus anderen Schulen. Rita Herger, Lehrerin seit 1982, seit 2002 in Romoos, sagt: «Ich gebe heute anders Schule als früher. Im Rahmen der neuen Schulzeiten wird der Unterricht noch konsequenter rhythmisiert. Wochenziele bieten sich an.»



hoben (zuletzt 2002 in Hintereg, weil kein Lehrer zu finden war) >>> 26 Kinder besuchen die Schule in drei Nachbargemeinden,

GUTER UNTERRICHT . Schulleiter Franz Gehrig deutet auf den Stundenplan. «In den ersten drei Lektionen setzen wir jene Fächer an, die viel Konzentration verlangen. Man kann den Unterricht besser einteilen, man kann länger an einem bestimmten Lerninhalt dran bleiben. Es ist kein 'Lektönl', denn nicht die einzelne Lektion, sondern der Lernblock steht im Vordergrund.» Auch neue Lern- und Sozialformen würden gefördert. Der Schulleiter und Lehrer bilanziert: «So hat 'Schulen mit Profil' bei uns die Voraussetzungen geschaffen für guten Unterricht. Es ist ein anderer Fokus, von 8 bis 12.20 Uhr zu unterrichten. Das muss einem bewusst sein.»

HANS-RUDOLF SCHÄRER > Seite 87

«Die inhaltliche Entwicklung ist für mich in hohem Masse eine Angelegenheit, die von den einzelnen Schulen und den Lehrpersonen zu gestalten ist. Meine Vision ist die, dass sie dieses Potenzial erkennen und nutzen.»

Konzentrationsschwierigkeiten und Ermüdung gibts auch in Romooser Schulzimmern. «Ich kann zwischenhinein ein Spiel machen, ich kann eine Kurzpause etwas ausdehnen und beispielsweise für interessante Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern nutzen», sagt Franz Gehrig. Bei der Kindergärtnerin Ruth Widmer kann sich ein müdes Kind im Ruheraum hinlegen, ein zappeliges kann seine Energie auf dem Mini-Trampolin austoben, «oder ich lasse die Kinder in der Pause einen Moment länger draussen spielen». Sie achtet darauf, dass sich ruhige Phasen, intensive Beschäftigung und freies Spielen gut ergänzen.

Ruth Widmer ist stolz, «dass hier in Romoos der Kindergarten voll in der Schule integriert ist, sowohl räumlich als auch organisatorisch». Die Kindergärtnerin ist

Teil des Lehrerteams und hat vor allem eine enge Zusammenarbeit mit der 1./2. Klassenlehrerin – ein Vorteil für beide Lehrpersonen, vor allem auch für die Kinder. Weil Rita Herger für den Förderunterricht ausgebildet ist, können Defizite rechtzeitig erkannt und geeignete Fördermassnahmen frühzeitig vorgeschlagen und eingeleitet werden.

MITWIRKEN, MITTRAGEN . «Schulen mit Profil» bringt in Romoos mehr Mitsprache für Eltern, für Schülerinnen und Schüler. Rita Herger erzählt begeistert vom Klassenrat und von der Vollversammlung der Schüler und Schülerinnen, wie sie im April 2004 erstmals stattfand. Verhalten auf dem Pausenplatz und im Schulbus waren Themen, die lebhaft diskutiert wurden und in der Erkenntnis mündeten: «Trotz vielen Regeln muss es den Schülerinnen und Schülern wohl sein. Sie wollen sich im und ums Schulhaus entfalten können.» Für die Eltern soll es neu – neben den Elternabenden – zweimal im Jahr einen Elternstamm in ungezwungener Form geben, wo allgemeine Schulfragen und -probleme diskutiert werden können. Seit 2002 bringt das Informationsblatt «Romooser Schulbote» zweimal im Jahr Schulinformationen in schriftlicher Form. Schulleiter Franz Gehrig betont, dass der Satz im Leitbild «Elternhaus und Schule unterstützen sich gegenseitig in Erziehungsaufgaben» gelebt wird. «Die Eltern sind gut informiert und unterstützen unser Schulteam.»

FREUDE AM SCHULEGEBEN . Zwei Wochen später, Schulbesuch in Romoos. Aufgeweckte, fröhliche, lernfreudige Kinder. Irgendwann fällt an diesem Vormittag im Lehrerzimmer der Satz: «Wir haben Freude am Schulegeben.» Peter Schwarzentruher ist seit bald 30 Jahren Lehrer in Romoos. Fällt es ihm nicht schwer, sich dauernd auf neue Projekte und Veränderungen einzustellen? «Im Gegenteil,» sagt er, «diese



weil Schulweg kürzer oder bequemer >>> 33 Schülerinnen und Schüler der Orientierungsstufe fahren täglich nach Wolhusen >>>

neuen Herausforderungen sind doch gerade der Reiz an meiner Arbeit.» Er pflegt rege Kontakte mit den Lehrpersonen in Wolhusen, an die er «seine» Sechstklässler abgibt. Er weiss auch, dass es für die Romooser Schüler «eine rechte Umstellung ist», von Romoos nach Wolhusen zu wechseln. Sie wechseln nicht nur die Schulstufe, «sie kommen auch in eine grössere Schule. Im Gegensatz zu Wolhusen ist bei uns in Romoos alles überschaubar, jeder Schüler, jede Schülerin kennt alle anderen.» Dass dieser Wechsel gut gelingt, ist dem erfahrenen Schulmann ein grosses Anliegen.

ZUKUNFT IST THEMA . Franz Gehrig, der vor 15 Jahren fast zufällig nach Romoos kam, ist gerne geblieben. «Schüler, Eltern, Lehrpersonen haben mich wohlwollend aufgenommen.» Er engagiert sich auch im Dorfleben, obschon er mit seiner Familie in Willisau wohnt. Er spielt B-Bass (Tuba) in der Musikgesellschaft Romoos, ist in der Musikschulkommission und in der Feuerwehr. Rita Herger sagt: «Mir ist es wohl in dieser Schule, und das überträgt sich auf die Kinder. Ruth Widmer und ich wälzen schon Zukunftsprojekte, einen Waldkindergarten und eine Waldschule.»

Romoos in ein paar Jahren: wird es die Schule noch geben? Für Margrit Emmenegger ist diese zentrale Frage zugleich «eine grosse Chance, dass wir gemeinsam wieder eine Lösung finden.» Vielleicht, wie schon früher einmal, zwei Schulabteilungen mit je drei Klassen. Rita Herger sagt: «Wir müssen uns bewegen. Not macht erfinderisch.» Walter Birrer steht auch in Schulfragen in engem Kontakt mit der Nachbargemeinde Doppleschwand.

Schulleiter Franz Gehrig nennt eine weitere Herausforderung: «Wir wollen Schülerinnen und Schüler mit Defiziten ebenso wie Begabte auch künftig integrieren. Zurzeit haben wir fünf Schüler, die eigentlich Kleinklassenschüler wären, bei uns in den Regelklassen inte-

griert. Wir wollen diese Förderung gut bewältigen. Und dann kommt bald Englisch in der Primarschule, auch das werden wir schaffen. Wir packen Veränderungen an.»

Das Stichwort Geld fällt erst am Schluss des Gesprächs. Gemeindeammann Walter Birrer sagt: «Von der Schulleitung und von der Schulpflege erlebe ich grosses Verständnis für die finanziell knappe Situation unserer Gemeinde. Andererseits habe ich mit dem Schulbudget nie Probleme im Gemeinderat und bei den Bürgerinnen und Bürgern. Was die Zukunft betrifft, müssen wir das Beste aus der Situation machen. Bildung, eine selbstständige Schule, die muss uns Romoosern etwas wert sein.» ■

«DRUM PRÜFE, WER SICH (EWIG) BINDET ...» – DIE STÄRKE SCHWACHER BEZIEHUNGEN

Anton Strittmatter

«Denn wo das Strenge mit dem Zarten,
wo Starkes sich und Mildes paarten,
da gibt es einen guten Klang.
Drum prüfe, wer sich ewig bindet,
ob sich das Herz zum Herzen findet.
Der Wahn ist kurz, die Reu ist lang.»
Friedrich Schiller : «Das Lied von der Glocke»

Das «Luzerner Modell» der Partnerschaft zwischen dem Bildungs- und Kulturdepartement, dem Verband der Schulpflege-Präsidentinnen und -Präsidenten sowie dem Luzerner Lehrerinnen- und Lehrerverband war eine Premiere. Andere Kantone haben – angeregt durch das Luzerner Vorbild – ähnliche «joint ventures» erwogen oder eingerichtet. Grund genug für eine Betrachtung auf Meta-Ebene: Was findet hier eigentlich statt? Welche Interessen sind im Spiel? Welcher Art ist ein solcher «contrat social»? Kann wirklich von einer Partnerschaft gesprochen werden? Worauf ist zu achten, wenn Verbindungen nicht als «kurzer Wahn mit langer Reue» enden sollen? Ich fasse mein Nachdenken in sechs Thesen.

THESE 1 «Irgendwie» muss man sowieso miteinander. Kein Mitspieler auf der Bühne der Schulentwicklung kann so tun, als wenn er mit dem Stück nichts zu tun hätte. Man kann passiv rumstehen, ein anderes Stück mimen, die anderen an die Wand spielen und auf die Gegenzüge reagieren. Oder sich der Regie unterordnen und den Rest des Lebens die Rollen spielen, die einem zugeteilt werden. Oder selbst die Regie übernehmen – wenn man das Theater besitzt.

Die Berliner Philharmoniker wählen ihren Dirigenten selbst. Nur sie. Aber auch die anderen Dirigenten können nicht gegen ihr Orchester dirigieren.

Irgendwie muss man miteinander, wenn die Partner gegeben sind. Der für Schulen typische Mix aus Laien und Professionellen, aus multiplen und überlappenden Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten erlaubt jedoch nur ganz besondere Kooperationsmodelle.

THESE 2 Konsensmodelle sind oft überlegen. Wo Über- oder Unterordnung unangebracht sind, müssen Konsensmodelle praktiziert werden. Sie können bei voller Nutzung des Potentials der Partner zu überlegenen Resultaten führen. Sie erlauben eine angemessene Komplexität, das Durchspielen der verschiedenen Interessen, Optionen, Kehrseiten und Gegenargumente. Es entsteht hohe Identifikation mit der erungenen Lösung und eine entsprechende Aussicht auf Nachhaltigkeit.

Nur ist Konsens nicht gleich Konsens. Nicht wenige Konsensprozesse führen in Scheinkonsens, «faule» Kompromisse, Lähmung und Ergebnislosigkeit. Und kippen dann rasch in andere «Erledigungsmodelle». Konsensmodelle, welche diesen Namen verdienen, verfügen über Regeln und unterscheiden sich bezüglich

– ihrer Modellflexibilität: Man bleibt konsequent beim Konsenszwang oder aber wechselt bewusst und funktional zwischen Konsens, Präsidialentscheid, Mehrheitsentscheid und anderem;

– Ausmass und Art von bewusst gepflegten Argumentationsregeln, zum Beispiel: «Wer argumentiert, sagt was über seine Interessen und legt die nachprüfbaren Quellen seiner Informationen offen.» oder «Wer argumentiert, nimmt Bezug auf das Gehörte.»;

– Ausmass und Art der gemeinsam anerkannten normativen Bezugssysteme, zum Beispiel: Bildungsauftrag im Lehrplan, Leitbild, wissenschaftliche Erkenntnis, Mehrheitsfähigkeit, momentane Finanzierbarkeit und anderes.

Manche Gremien behaupten einen Konsensstil, können jedoch in keiner der drei Regeldimensionen eine ausgehandelte Kultur nachweisen.

THESE 3 **Stabile Konsensmodelle verfallen leicht dem «Group Think».** Auch oder gerade qualitätsvoll zusammengesetzte Gruppen sind einer Gefährdung ausgesetzt, welche als «Group Think» bekannt ist. Vor allem dann, wenn die Gruppe länger besteht und eine hohe Kohärenz aufweist, entwickelt sie – im Streben nach Einmütigkeit – eine Tendenz der eingeschränkten Wahrnehmung, Meinungsbildung und Entscheidungsfindung.

Unter Umständen werden riskantere Entscheidungen akzeptiert, die ein einzelnes Mitglied allein nie gefällt hätte (Risikoschub). Das Gefährliche am «Group Think» ist, dass es den Gruppenmitgliedern – zumindest eine Zeit lang – dabei sehr wohl ist. Man erfährt viel Bestätigung und Harmonie – und realisiert oft sehr spät den Preis dafür: den Ausschluss wichtiger, aber unbequemer Informationen und Loyalitätskonflikte, wenn die Gruppenmitglieder aus dem Rausch des Gruppenkonsenses wieder in die Nüchternheit ihrer Stammlande zurückkehren.

Paradox: Gute, leistungsfähige Gruppen brauchen eine hohe innere Übereinstimmung, Sympathie und Konsensbereitschaft, aber auch so viel Distanz, dass sie nicht in den «Group Think» verfallen. Darauf hatte schon 1973 der Stanforder Soziologieprofessor Mark Granovetter mit seiner «Theorie der Stärke schwacher Beziehungen» («The strength of weak ties») hingewiesen. Gute Konsensgruppen finden hier die Balance.

THESE 4 **Respektvolle Partnerschaft vermeidet die klassischen Täuschungsfallen.** Eine zentrale Bedingung für das Gelingen von Konsensgruppen, vor allem wenn sie aus Delegierten verschiedener Organisationen



ANTON STRITTMATTER

Dr. phil., ist Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH), Biel/Bienne

bestehen, ist die gegenseitige Anerkennung der unterschiedlichen Stärken und Schwächen, Interessen, Machtmöglichkeiten und Freiheitsgrade.

Die Kontraktformel könnte heissen: «Wir wollen das Projekt gemeinsam steuern und zum Gelingen bringen. Wir wissen und anerkennen, dass wir neben Gemeinsamkeiten auch unterschiedliche Interessen, Möglichkeiten und Grenzen haben. Wir schützen das Recht der Partner, diese auf den Tisch zu legen, als Ressource in unsere Arbeit einzubringen und gleichzeitig als Loyalitätsgrenze zu beachten.»

So logisch und einfach das tönt, so schwierig ist es manchmal, diesen Kontrakt auch zu leben. Es gelingt umso besser, wenn einige nahe liegende Täuschungsfallen vermieden werden.

Täuschungsfall 1: Den unterschiedlichen Freiheitsgrad der Delegierten ignorieren. Wenn Konsensbeschlüsse mitgetragen und umgesetzt werden sollen, braucht es zuvor Bewegungen durch die Gruppenmitglieder. Sie müssen ihre Standpunkte annähern oder miteinander Lösungen finden. Dies setzt Freiheit der Gruppenmitglieder für solche Bewegungen und zum Eintritt in daraus resultierende Loyalitäten und «Haftungen» voraus.

Nun ist es typisch für Gruppen, welche aus Delegierten verschiedener Organisationen bestehen, dass sie ihrer eigenen Organisation gegenüber loyal sein müssen und deren Interessen nicht ungestraft «verraten» dürfen. Deshalb muss der «Freiheitsgrad» von Gruppenmitgliedern immer wieder thematisiert werden und Anerkennung finden. Aus dem Gruppenprozess heraus notwendige Bewegungen von Mitgliedern

erfordern Rücksprachen, Lernprozesse und Mandatsveränderungen in deren eigener Organisation. Das braucht seine Zeit. Es wäre (und ist oft) ein grober Fehler, einer Partnerschaftsharmonie zuliebe diese Realitäten auszublenden, die Gruppenmitglieder einem Zeit- und Loyalitätsdruck zu unterwerfen.

Täuschungsfall 2: Die unterschiedliche Machtausstattung ignorieren. Eine kitschige Partnerschaftsideologie ist zudem versucht auszublenden, dass die verschiedenen Partner mit sehr unterschiedlichen Machtmitteln ausgestattet sind. Man kann zwar gönnerhaft auch «Habenichtsen» einen partnerschaftlichen Platz in der Gruppe anbieten, spätestens beim ersten Konflikt und bei schwierigen Umsetzungsfragen wird dann in frustrierender Weise die reale Macht und Ohnmacht wieder sichtbar. In einer Konstruktion wie bei «Schulen mit Profil» liegen die Machtunterschiede auf der Hand: Da sitzen einerseits «Vorgesetzte» und andererseits «Untergebene» am gleichen Tisch; da haben die einen die Gesetzgebung und das Geld, die anderen die Personalhoheit und die dritten eine enorme «Sabotagemacht» spätestens bei der Umsetzung von Projekten. Hinzu kommen häufig Unterschiede im Sachwissen, in der zeitlichen Verfügbarkeit oder im Zugang zu den Medien. Es gilt auch hier diese Unterschiede zu erklären, zu würdigen und anzuerkennen.

Täuschungsfall 3: Die unterschiedlichen Verantwortlichkeiten / Betroffenheiten ignorieren. Schliesslich muss anerkannt werden, dass die Zustimmung von Gruppenmitgliedern zu gemeinsamen Beschlüssen unterschiedliche Konsequenzen im «Haftungsbereich» auslöst. Die einen müssen es finanziell «ausbaden», die andern als betroffene Anwender, die dritten als Verkäufer einer ungeliebten Botschaft, die vierten als erfolgreiche Vertreter ihres Mandats oder aber als «Verräter», die hernach «zu Hause» belohnt oder bestraft werden. Es lohnt sich nicht, diesen Aspekt dem Frieden zu liebe zu übersehen. Es ist zumutbar und gar für den gruppenspezifischen Prozess förderlich, wenn bei Beschlüssen die einzelnen Mitglieder

deklarieren, welche Gewinne oder aber Belastungen ihnen jeweils daraus entstehen. Damit erhöht sich die Empathie für die Situation der Partner, was sich für künftige Prozesse wiederum förderlich auswirken wird.

THESE 5 Die Nagelprobe: Bestrafungsfreier Umgang mit Konflikten und Loyalitätsgrenzen. *Ob alle diese Ansprüche einigermaßen erfüllt werden oder nicht, zeigt sich spätestens an unvermeidlichen Konfliktthemen: wenn etwa ein Dissens bleibt oder wenn ein scheinbarer Konsens im «Heimatland» der Delegierten nicht akzeptiert wird und diese dann in der Gruppe «zurückkriechen» müssen.*

Rechnet die Gruppe zum Vorneherein mit den oben geschilderten Einschränkungen, wird man solche Schwierigkeiten in professioneller Art neutral als Probleme und Dilemmata akzeptieren und bearbeiten. War jedoch der «Gruppenkitsch» stark entwickelt, kommt es unweigerlich zu Erpressungen durch Loyalitätsappelle oder gar zu Bestrafungen von Gruppenmitgliedern. Diese können von leichter Häme über Marginalisierung bei nächsten Geschäften oder Wiedergutmachungs-Ablasshandel bis zum Ausschluss aus der Gruppe reichen. Es ist wichtig, dass Gruppen solche Mechanismen frühzeitig erkennen und allenfalls Kontraktprozesse, welche verpasst wurden, nachholen.

THESE 6 Die guten Alternativen zumindest im Hinterkopf haben. *Es tut einem Arbeitsbündnis gut, wenn alle Beteiligten wissen, dass man nicht zur momentanen Art der Beziehung «verdammte» ist, dass man auch anders könnte.*

Wenn Partner aus dem Bewusstsein potentieller Freiheit (auch des Gehenkönnens) heraus miteinander arbeiten, entstehen paradoxerweise produktivere und konfliktfreiere Kooperationen. Das Wissen um die «Stärke schwacher Beziehungen» (Granovetter) kann helfen, die nötige Balance zwischen Gruppenkohäsion und Distanz (wieder) zu finden. Es muss möglich sein, zwischendurch mal aus dem eigenen Boot auszusteigen und nicht minder seriös und lustvoll eine Regatta konkurrierender Boote zu segeln. ■

bb. Wie kommen die grundsätzlichen Überlegungen von Anton Strittmatter zur partnerschaftlichen Kooperation ungleicher Partner bei jenen an, die in der Trägerschaft des Projekts «Schulen mit Profil» tatsächlich und konkret zusammengearbeitet haben? Wir haben drei Exponenten der Projektträger gebeten, die Ausführungen aus ihrer Erfahrung zu kommentieren.

WALTER RÖLLIN

Walter Röllin, Präsident des VSPL von 1999 bis 2004

«Drum prüfe, wer sich ewig bindet ...» – im Rahmen einer persönlichen Freundschaft oder einer Lebensgemeinschaft ist dieser Satz sicher berechtigt. In unserem Zusammenhang erachte ich ihn aber als gefährlich: Im Projekt «Schulen mit Profil» ging es grundsätzlich um die Entwicklung der gesamten Luzerner Volksschule. Aus dieser Sicht musste lediglich garantiert sein, dass alle an der Schule beteiligten Partner sich im Projektausschuss finden konnten. Dies ist aus meiner Sicht äusserst gut gelungen. Dass der von Anton Strittmatter als schultypisch dargestellte «Mix aus Laien und Professionellen» nur beschränkt für Kooperationen taugt, sehe ich nicht ein. Je nach Funktion im Unternehmen Schule sind andere Kompetenzen gefordert. Ich akzeptiere die Lehrpersonen im Unterricht als Profis, aber in anderen Bereichen der Schulentwicklung benötigt es durchaus auch andere Kompetenzen. Wenn schon von den Berliner Philharmonikern die Rede ist, vergleichen wir doch die Schule mit einem Orchester: Damit ein Konzert überhaupt aufführbar ist, benötigt es mehr als nur Musiker und Dirigenten, es braucht auch die Kassafrau und den Werbemanager. Eine «unterschiedliche Machtausstattung» habe ich eigentlich nie gespürt. Entscheide wurden so gefällt, dass die Betroffenen sie akzeptieren und die Beteiligten sich darin erkennen konnten. Die Zusammensetzung war ja so, dass keine Abhängigkeiten unter den Partnern entstehen konnten. Während der Zeit im

Projektausschuss habe ich immer wieder festgestellt, dass sich alle Beteiligten zur Konsensfindung bereit zeigten. Jeder Träger hat seine Sicht der Schulentwicklung eingebracht und zur Diskussion gestellt. Was aber am Schluss des Projekts passiert ist, als ein Träger Projektteile boykottierte, ist für mich unverstänlich: Die Vermischung von Politik (Protest gegen Sparmassnahmen) und Projekt liess negative Gefühle aufkommen. Am Schlussbild von Strittmatter anknüpfend, meine ich: Der Zeitpunkt des Ausstiegs aus dem Boot während der Regatta muss gut gewählt sein. Ist das Boot nämlich bereits am Start, ist ein Aussteigen für den Rest der Bootsmannschaft unfair. Steigt man aus, obwohl das Boot bereits gestartet ist, bekommt man zumindest nasse Füsse. Und steigt man demonstrativ aus, obwohl das Boot bereits am Ziel ist, wird der Ausstieg zum fragwürdigen Akt.

FRANZ GASSMANN

Präsident des LLV von 1994 bis 2001

Was das Mittragen der Schulentwicklung betrifft, liess ich mich als Präsident des Luzerner Lehrerinnen- und Lehrerverbands von folgender Einsicht leiten: Schule als Organisation ist ein starres, nur langsam veränderbares Gebilde. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verändern sich so rasant, dass auch die Schule sich verändern muss. Wie und wo, war vielleicht zu Beginn nicht einmal klar. Nach ersten Äusserungen aus dem zuständigen Departement (etwa zu Berufsauftrag und Arbeitszeit der Lehrpersonen) sah ich zwei Alternativen: Entweder wählt der LLV die Verteidigungs- oder die Kooperationsrolle. Er wählte die Kooperations-, damit aber nicht immer auch die Konsensrolle. Es spricht gerade für die Qualität der Projektpartnerschaft, dass die «Täuschungsfallen» allen bewusst waren, auch wenn sie sich erst in der konkreten Zusammenarbeit zeigten. Im Projekt «Schulen mit Profil» stand zudem immer die Sache, nicht die Taktik im Vordergrund. Durch die Konsensfindung wurden sich

die Projektträger dieser Fallen bewusst, ohne sie für je eigene Zwecke zu missbrauchen. Gerade deswegen sind mir die Sitzungen des Projektausschusses in so guter Erinnerung, weil dort ernsthaft und echt verhandelt, ausgehandelt, abgewogen wurde. Ich war überzeugt, dass die gemeinsamen Projektentscheide dem nahe kamen, wie wir selber auch entschieden hätten. Das half, den Täuschungsfallen nicht zu verfallen. Das Mitwirken bedeutete ein riesiges zeitliches Engagement, aber auch die reizvolle Aufgabe, die je eigene Basis überzeugen zu dürfen – was vor allem in meinem Fall, bei den Lehrpersonen, nicht einfach war. Gerade weil im Projekt für die Aushandlung und Erarbeitung der Inhalte viel Zeit eingeräumt wurde, konnten Fehlentscheide der Projektträger nie zum Scheitern des Projekts führen. Niemand hat ein Spiel gespielt – zu wichtig war allen die Sache. Dass Berufsverband und Lehrpersonen heute nicht mehr so stark mittragen und skeptischer geworden sind, liegt vor allem daran, dass Parlament und Regierung der Volksschule nicht mehr so viel Bedeutung zugestehen wie noch zu Beginn von «Schulen mit Profil». Die heutige Regierung denkt vor allem ans Sparen, an Personaleinsparung, Schuldenabbau und Steuersenkung. Wen wundert's, dass viele den Glauben und das Vertrauen verloren haben. Und wer Macht hat, lernt schwer!

CHARLES VINCENT

Vorsteher des Amtes für Volksschulbildung, BKD

Die sechs Thesen zur gemeinsamen Trägerschaft von Schulentwicklungsprojekten kann ich weitgehend nachvollziehen. Gewisse Gefahren bei einer solchen Form der Zusammenarbeit bestehen, das ist sicher. Ich denke zum Beispiel an die Gefahr eines zu frühen Kompromisses, damit die Zusammenarbeit nicht gefährdet oder in Frage gestellt werde. Ich denke aber auch an das Risiko, unliebsame Entscheidungen hinauszuschieben oder ganz zu unterlassen, womit notwendige Klärungen bei den Projektinhalten ver-

hindert werden. Und nicht zuletzt denke ich auch an zeitliche Verzögerungen, welche einzelne Partner der gemeinsamen Trägerschaft bei den Umsetzungsarbeiten bremsen bzw. scheinbar unnötig beeinträchtigen können.

Allen diesen Problemen sind wir auch im Projekt «Schulen mit Profil» begegnet, und sie haben die Projektarbeiten beeinflusst. Weil das Projektmandat für «unvorhersehbare» Schwierigkeiten in der Regel keine Lösung enthielt, mussten im Einzelfall Vorgehensweisen neu definiert werden. Ich glaube, dass in den meisten Fällen für die Projektziele und für die Projektarbeit gute und nachvollziehbare Regelungen gefunden worden sind. Ich bin auch überzeugt, dass das Fehlen vorgängig definierter Regelungen und der Mangel an Vorerfahrungen aufgrund des pionierhaften Trägerschaftsmodells für die gemeinsame Schulentwicklungsarbeit eine Chance waren. Zum Vorteil und Gelingen des Projekts wurde die Chance von allen genutzt. Trotzdem erachte ich als richtig und wichtig, dass im Hinblick auf eine Fortsetzung der partnerschaftlichen Trägerschaft für neue Schulentwicklungsprojekte die Stärken und Schwächen dieser Lösung hinterfragt werden: Gewisse offene Fragen bzw. «Fallen» gilt es, falls nötig, in einem neuen Mandat explizit anzusprechen und zu klären. Das heutige Wissen um mögliche Probleme – zum grössten Teil zu Projektbeginn den Trägern und Auftraggebern nicht wirklich bekannt – soll bei der weiteren Zusammenarbeit bewusst genutzt werden. In diesem Sinne betrachte ich die Überlegungen von Anton Strittmatter als wertvoll, sie helfen, im Verbund unterschiedlicher Partner Projektarbeiten zu optimieren.



M I C H A E L Z U T A V E R N

NOTIZ

Dr. phil., Leiter der Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I
und Prorektor der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Luzern

Kaum mit der Arbeit in Luzern begonnen, fand ich mich am Sempacher See wieder inmitten Hunderter Lehrerinnen und Lehrer, die argumentierten, musizierten, feierten – eingeladen von Bildungsdepartement, Schulpflegen und Lehrerverband. Gemeinsame und klar definierte Verantwortung für ein Bildungswesen übernehmen und ein Netzwerk von Schulen mit Profil weiter aufzubauen – als Lehrerbildner freue ich mich natürlich über solche Vorgaben einer Region und helfe gerne mit, angehende Lehrpersonen auf diese Aufgaben vorzubereiten. Unsere PHZ-Kooperati-onsschulen sind ein gutes Beispiel für diesen Geist einer kritisch-konstruktiven Zusammenarbeit. Vielleicht kann die Hochschule mithelfen, dass das Netz der Schulen mit Profil noch ein wenig dichter wird und auch nach zehn Jahren «Abrieb» noch genügend Profil zu finden ist im Bemühen um guten Unterricht und faire Erziehung.



NEUGIERIG, BESONNEN, ENGAGIERT: «ES GIBT ZU TUN – PACKEN WIR'S AN!»

Christine Weber

Ein Neugieriger sei er schon immer gewesen: einer, der Veränderungen mag und gerne über den eigenen Gartenhag hinaus schauet. Entwicklungen gehörten zu seinem Leben wie die Flügel zum Vogel. Mit ein Grund, dass ihn das Projekt «Schulen mit Profil» von Beginn an interessiert hat.

Benno Guts berufliche Karriere hat ganz woanders begonnen, als Elektroniker in der Privatwirtschaft. «Schon als Kind faszinierte mich die Technik», meint Benno Gut, «nach einigen Berufsjahren als Elektroniker verblasste die Faszination der Technik und ich entschied mich umzusteigen – in einen Beruf, der viele Optionen zulässt und neue Herausforderungen birgt: Lehrer.» Benno Gut absolvierte von 1987 bis 1990 den Lehramtskurs am Kantonalen Lehrerseminar in Luzern. Im Anschluss unterrichtete er an der Integrierten Orientierungsstufe der Freien Volksschule Luzern. Seit 1995 arbeitet er als Klassenlehrer der 5./6. Primarklasse im Schulhaus Hübeli in Emmen, seit zwei Jahren in einem 66%-Pensum. Das gibt Raum und Zeit für die Familie mit den zwei Kindern Aaron (7) und Anna (5). Der gebürtige Emmer wohnt seit einiger Zeit in Sem-pach – zur Arbeit fährt er mit dem Auto, hin und wieder auch mit dem Fahrrad.

KEINE ZEIT FÜR BURNOUT! «Emmen ist anders. Anders, als es oft von aussen wahrgenommen wird: Da gibt es die ruhigen Quartiere mit typischen Einfamilienhäusern und Gartenzweigen genauso wie die Quartiere mit hohem Anteil an fremdsprachigen Kindern in den Schulklassen», erzählt Benno Gut. «Und eben auch die Quartiere dazwischen: Das Einzugsgebiet für das Schulhaus Hübeli beispielsweise ist durchmischt und lebendig. Die Stimmung in den 20 Klassen ist ange-

nehm, das Klima im Team und an der Schule offen.» 22 Kids besuchen bei Benno Gut den Unterricht. Nur wenige sind fremdsprachig. Er habe während seiner langjährigen Praxis oft bemerkt, dass der Ursprung für Probleme weniger bei der Fremdsprachigkeit als bei einem schwierigen familiären Umfeld liege. «Ein Burn-out ist bei mir hoffentlich noch lange nicht in Sicht», lacht er. «Dazu bietet mir mein Beruf im Moment viel zuviel Abwechslung und Herausforderung». Gegenwärtig absolviert er eine Weiterbildung in Projektmanagement. Das Gelernte wird er im Schulhaus Hübeli direkt in die Praxis umsetzen: 2005 wird dort innerhalb des Projekts «Schüler/-innen-Partizipation» ein Schüler/-innenrat aufgegleist – unter Mitwirkung von Benno Gut.

GELEITETE SCHULE. «Durch die Lancierung von 'Schulen mit Profil' ist viel Bewegung in die Schulhäuser gekommen, vor allem die Strukturen und Organisationsabläufe haben sich extrem verändert: Der Schritt hin zur Professionalisierung war auch für unser Schulhaus bedeutungsvoll.» Dass die einschneidenden Umstrukturierungen nach einer starken Führungspersönlichkeit verlangen, ist für Benno Gut die logische Konsequenz. «In Emmen war die Einführung der Schulleitung 1998 der erste sichtbare Niederschlag von 'Schulen mit Profil', erinnert er sich. Die Stelle des Schulleiters wurde mangels Interesse nicht intern besetzt: Zu unattraktiv seien die Rahmenbedingungen damals gewesen. Das habe sich jetzt allerdings verbessert und sei von allen begrüsst worden: Zwei Drittel der Arbeitszeit stünde den Schulleitern in Emmen für ihre Führungsaufgabe zur Verfügung, der Rest ist für den Unterricht bestimmt. Die Einführung der Schullei-

tungen sei nicht ganz reibungslos verlaufen. «Bei der Leitungsaufgabe spielt halt immer auch Sympathie oder Antipathie mit – so sind denn die Meinungen in einem Team immer wieder vielfältig.» Grundsätzlich hätte sich Benno Gut eine unternehmerische Lösung für die Stellenbesetzung vorstellen können: «Warum nicht ein Manager aus der Privatwirtschaft als Schulleiter? Jemand, der Organisation und Effizienz von der Pike auf studiert hat. Ich glaube, dass die Arbeit und das benötigte Know-how für die Schulleitungsaufgabe oftmals unterschätzt werden», führt er seine Überlegungen aus: Führungsaufgaben, Konfliktmanagement und die Einführung eines Globalbudgets – das erfordere nebst viel Erfahrung auch grundlegendes betriebswirtschaftliches Wissen. Ausserdem könnte ein Manager von aussen unbefangener in die Schulwelt eintauchen, ab und zu auch konfrontativ Themen anpacken. Ein Vorteil, der Schulleitern teils fehle, weil diese als ehemalige Lehrpersonen fast zu viel Rücksicht auf die vertrauten Schulprobleme und die involvierten Personen nähmen.

VERNETZEN IST BEREICHERND . «Für mich ist es wichtig, immer auf der sachlichen Ebene zu diskutieren: Mit guten Argumenten kann ich an unserer Schule immer wieder Einfluss nehmen – sowohl im Team als auch der Schulleitung gegenüber», erklärt Benno Gut. Das Thema «Mitgestalten» ist für ihn denn auch die wichtigste und erfreulichste Entwicklung der letzten Jahre: Verantwortung übernehmen, Neues initiieren und durch Projektarbeiten vermehrt Erwachsenen-Arbeit übernehmen (Elternarbeit, Arbeitsgruppen) – dass diese Entwicklung sich auch in die Zukunft fortsetze, das freue ihn.

«Das bereicherndste Projekt ist und war für mich das 'Netzwerk Schulen mit Profil', das interessierte Schulhäuser miteinander vernetzt. Da war ich von Beginn an dabei und konnte unglaublich viel profitieren», erzählt Benno Gut. «Bis anhin hatten alle Schulen im Kanton mehr oder weniger für sich alleine gearbeitet. Durch die Vernetzung können Schulen, Lehrpersonen und Schulleitungen ihre Erfahrungen austauschen. Gerade

bei so einschneidenden Umstrukturierungen, wie sie 'Schulen mit Profil' verlangt, ist das wichtig: Es bringt ja nichts, wenn jedes Schulhaus ganz von vorne anfängt mit Projekten, die eh alle Schulen einführen und umsetzen müssen.» Die Idee der vernetzten Schulen sei es, sich gegenseitig über die Schulter zu schauen und Beobachtungen auszutauschen. So könne beispielsweise bei Entwicklungsarbeiten die Gefahr vermieden werden, dass man immer wieder über dieselben Fehler stolpert oder dass grosse Ideen an Kleinigkeiten scheitern. «Die Auswirkung der vernetzten Schulen kommt erst jetzt so richtig zum Tragen», ist sich Benno Gut bewusst, «ein Muster, das sich bei Projekt lancierungen immer wieder zeigt. Am Anfang steht ein Papier; bis dieses Papier an ein Team herangebracht wird, langsam konkrete Formen annimmt und sich schliesslich in der Realität entfalten kann, braucht es seine Zeit: Das ist ein langer Prozess, der in Bewegung gesetzt und gestaltet werden will.»

EIN DAMPFER AUF DEM OZEAN . Für den umtriebigen Primarlehrer ist es der Zeitfaktor beim Projekt «Schulen mit Profil», der für ihn manchmal die Grenze des Sinnvollen überschritten hat. Zehn Jahre «Schulen mit Profil» heisst auch zehn Jahre lang hier eine neue Vorlage, da ein aktuelles Projekt und dort wieder eine Evaluation. Das sei über eine lange Strecke konstant viel Neues.

Er könne gut nachvollziehen, dass bei einigen Betroffenen ein Projektüberdruß entstanden sei. Er selbst hätte sich einige Umsetzungen schneller und effizienter gewünscht. Dass dies bei einem Riesenprojekt wie «Schulen mit Profil» aber schwierig sei, das könne er genauso verstehen. Ausserdem scheint ihm auch der Unterschied von kleineren Landschulen und städtischen Grossschulen relevant: «Symbolisch gesehen: Eine Landschule ist wie ein Schlauchboot, das recht wendig agieren kann. Eine Stadtschule hingegen ist eher ein behäbiges Boot, das nicht so schnell und unvermittelt seinen Kurs wechseln kann.» Dass dies Einfluss auf die Effizienz bei der Umsetzung von Änderungen habe, sei daher logisch. Apropos Ozean: Benno

Gut sieht das ganze Bildungsdepartement als Dampfer auf dem Ozean, auf dem verschiedene Kapitäne das Kommando haben, die sich über den Kurs nicht immer ganz einig seien: Politiker, Lehrpersonen, Schulen und Behörden. So gesehen erstaune es ihn nicht gross, dass noch einige Regelungen ambivalent wirkten. «Nicht selten ist von verschiedenen Seiten her der Wunsch zu hören: Die Vorschriften des Bildungsdepartements sollten präziser sein, die Autonomie der ein-

BRIGITTE MÜRNER-GILLI > Seite 19
«Der Ruf von Schulleuten nach Vorgaben, Reglementen und Verordnungen war mir immer ein Gräuel. Nach zehn Jahren ‚Schulen mit Profil‘ würde es mich am meisten freuen, wenn die Schulen konkret sagen würden: Kanton, da und da und da möchten wir mehr selber entscheiden können, gib Verantwortung ab!»

zelnen Schule sei zu gross! Diese Meinung teile ich persönlich nicht, auch wenn ich die Verunsicherung nachvollziehen kann», hält Benno Gut fest. «Das spiegelt in meinen Augen die Realität von grossen Umstrukturierungen generell wieder: Widersprüche sind unvermeidlich.» Als nächsten Schritt wünscht sich Benno Gut allerdings eine gesamtschweizerische Vereinheitlichung des Schulsystems: Gleiche Lehrmittel und Lehrpläne, gleiche Stufenübertritte und gleiche Regelung des Fremdsprachen-Unterrichts.

LEITBILD VERINNERLICHT. Dutzende Themen beschäftigen eine Schule. Hunderte Überlegungen werden von Lehrpersonen und Betroffenen Jahr für Jahr angestellt: Wie geht es weiter? Was will die Schule erreichen? Welche Schwerpunkte wollen wir setzen? Wie soll die Zusammenarbeit mit Eltern, Schülerinnen und Schülern, mit Behörden oder im Team gestaltet werden? «Das Leitbild der Schule fasst diese Überlegungen zusammen – kurz und bündig. Das fasziniert mich und verschafft auch Befriedigung. Da wird mit wenigen Sätzen sichtbar gemacht, was über lange Zeit

diskutiert, ausgearbeitet und beschlossen wurde», formuliert Benno Gut. «Unsere Ziele und Absichten werden auf einigen Zeilen ins Zentrum gesetzt, die pädagogischen Ansichten werden ins Licht gerückt.» Natürlich, auch vorher habe seine Schule jährlich inhaltliche Schwerpunkte gesetzt. Jetzt aber erfolge dies gezielter, die Klassen arbeiteten teilweise auch stufenübergreifend zusammen. Beispielsweise setzt sich im Mai 2005 das ganze Hübeli-Schulhaus mit dem Thema «Natur» auseinander: Hinsehen, was an Natur rings ums Schulhaus und im Quartier vorhanden ist. Lernen, erfahren und wissen, was und warum die Natur unser Leben prägt und ein wichtiger Faktor ist.

«Das Leitbild hilft uns dabei, Ideen, Pläne und Projekte auch wirklich anzupacken», meint Benno Gut. «So haben wir immer die Ziele vor Augen, die wir zusammen erarbeitet und zu Papier gebracht haben.» Dass das Leitbild für ihn nicht mehr wegzudenken ist, hat sicher auch mit der intensiven Auseinandersetzung bei seiner Erarbeitung und Entstehung zu tun – sowohl die Grundsatzdiskussionen im Team als auch das Konkretisieren der einzelnen Schwerpunkte hätten den Zusammenhalt im Team gefördert und gestärkt. «Bei der Entwicklung und Umsetzung des Leitbilds war ich von Anfang an dabei: Das war eine intensive und interessante Arbeit. Selber habe ich das Leitbild sozusagen verinnerlicht», sagt Benno Gut.

Noch ist im Hübeli nicht alles vollständig umgesetzt, was gefordert wird: Beispielsweise die Elternmitwirkung oder eben, im Projekt «Schüler-Partizipation», der Schüler/-innenrat. Wie gut, dass Benno Gut dabei ist, dessen Motto lautet: Es gibt zu tun – packen wir's an! ■

«NETZWERK SCHULEN MIT PROFIL» – ENERGIEVERTEILZENTRUM FÜR SCHULENTWICKLUNG

Peter Imgrüth

Das «Netzwerk Schulen mit Profil» ist ein freiwilliger Zusammenschluss von Schulen im Kanton Luzern, welche sich zum Ziel gesetzt haben, bei der Umsetzung der Schwerpunkte des Projekts «Schulen mit Profil» bzw. des neuen Volksschulbildungsgesetzes (VBG) verbindlich zusammenzuarbeiten. 1998 entstanden und anschliessend kontinuierlich ausgebaut, wirken heute – sieben Jahre später – 46 Schulen aktiv im Netzwerk mit. Das Netzwerk ist in dieser Zeit zu einer regelrechten Tankstelle für Schulentwicklung geworden, ein Knotenpunkt im Projekt «Schulen mit Profil», an dem Energien abgerufen und abgegeben werden.

AUSGANGSPUNKT. Die Idee zum Netzwerk reifte 1996 an einer internationalen Schulentwicklungs-Tagung im süddeutschen Marbach. Eingeladen hatte die Johann Jacobs Stiftung, Zürich. Mit dabei waren Delegationen aus fünf Kantonen, unter ihnen auch das BKD Luzern. Auch Verantwortliche des deutschen «Verbunds Selbstwirksamer Schulen» nahmen an der Tagung teil; sie waren damals gerade daran, bundesweit ein Netzwerk aufzuziehen. Angeregt durch diese Begegnung und danach ermutigt im Austausch mit den deutschen Kollegen initiierte Beat Bucher im Projekt «Schulen mit Profil» das Netzwerk. Seinem Engagement ist es zu verdanken, dass dafür auch Finanzmittel zur Verfügung standen: Der Aufbau des Netzwerks wurde möglich dank einem namhaften Betrag der privaten Jacobs Stiftung – eine Premiere in der Geschichte der Luzerner Volksschulen. Was später unter dem Stichwort «Public Private Partnership» als modellhaftes Zusammenwirken öffentlicher und privater Stellen postuliert wurde, durfte damals nur verschämt kommuniziert werden: Auf dem «ordentlichen» Finanzierungs-

weg hätte der Betrag schliesslich deutlich einen Beschluss des Grossen Rats nötig gemacht ...

Das Netzwerk sollte die horizontale Kommunikation und den direkten Erfahrungsaustausch zwischen einzelnen Schulen fördern. Dass diese Idee auch einem Bedürfnis der Schulen entsprach, zeigte sich bald: An einer Informationsveranstaltung nahmen nicht weniger als 80 Vertreter/-innen von Schulen aus dem ganzen Kanton teil. Schulleiter/-innen und Lehrpersonen wünschten sich einen gezielten Austausch über die Erfahrungen anderer Schulen, und sie waren interessiert daran, noch nicht realisierte Schritte gemeinsam zu entwickeln. Ausserdem stellte der Aufbau des Netzwerks für die Projektverantwortlichen gleichzeitig die Möglichkeit dar, dem Projekt «Schulen mit Profil», welches nicht als klassisches Projekt konzipiert und damit für die Schulen bis ins Jahr 2000 nicht verpflichtend war, verbindlichere Strukturen zu geben.

FREIWILLIGER VERBUND. Das Netzwerk versteht sich als ein offener Verbund von sich selbst entwickelnden Schulen, in dem die einzelne Schule ihre Eigenart – ihr eigenes Profil – weiterentwickelt, diese Weiterentwicklung aber in Zusammenarbeit mit den beteiligten Partnerschulen bewusst reflektiert.

Mit 11 Schulen aus 9 Gemeinden startete das Netzwerk 1998. Auf der Basis einer Vereinbarung und unterstützt durch den kantonalen Koordinator «netzwerken» die beteiligten Schulen seither weitestgehend selbständig. In regelmässigen Zusammenkünften, an Tagungen und durch den Besuch einer Netzwerkschule in Deutschland bauten die Netzwerk-beteiligten ihr Netzwerk entlang den eigenen Bedürfnissen auf, um und aus. Namentlich der Kontakt über die Landesgren-

zen hinaus wirkte anregend und klärend für die eigene Zusammenarbeit. Denn was ein Netzwerk leisten kann und soll, liegt nicht einfach auf der Hand – es muss in ernsthafter Auseinandersetzung miteinander erarbeitet werden.

TEILNETZWERKE . Heute umfasst das Netzwerk 46 Schulen aus 43 Gemeinden. Unterteilt in thematische Netzwerke, arbeiten die Beteiligten auf dem Hintergrund der eingangs aufgeführten Zielsetzung an selber gewählten Schwerpunkten verbindlich zusammen. Das heisst, Personen der beteiligten Netzwerkschulen (Projektverantwortliche, Lehrpersonen, Arbeits- oder Steuergruppenmitglieder, Schulleitungen, Schulbehörden, gemischte Gruppen) schliessen sich entsprechend ihren Interessen zu thematischen Teilnetzwerken zusammen und bearbeiten gemeinsam aktuelle Schulentwicklungsschwerpunkte. Sie entwickeln Konzepte und Leitfäden, organisieren Veranstaltungen oder planen die Einführung von Neuerungen an ihren Schulen. Die Ergebnisse der gemeinsam geleisteten Arbeit werden am Ende des Schuljahres reflektiert und mit einem kleinen Bericht zuhanden der kantonalen Koordinationsstelle dokumentiert.

Die Einrichtung solcher Teilnetzwerke in der zweiten Phase des Netzwerkprojekts, hat zum eigentlichen Durchbruch der Idee des Netzwerkes geführt. Die auf der netzwerkeigenen Website deponierten Unterlagen, Konzepte und Arbeitsmaterialien zeugen von der regen Tätigkeit in den verschiedenen Interessengruppen: www.schulen-luzern.ch/netzwerk.

TAGUNGEN . Neben der weitgehend eigenständig funktionierenden Arbeit in den Teilnetzwerken finden jährlich mehrere Austauschtreffen der Netzwerkverantwortlichen der einzelnen Schulen statt. Sie dienen der Reflexion und der Weiterentwicklung des Netzwerkes. Ausserdem organisiert die kantonale Koordinationsstelle jährlich eine Netzwerktagung, an der sich Vertreter und Vertreterinnen der Netzwerkschulen und an der Mitarbeit interessierte Personen vertieft mit einem Schulentwicklungsschwerpunkt auseinandersetzen.

Die zwei Evaluationen zum «Netzwerk Schulen mit Profil» zeigen deutlich, dass sich das «Netzwerken» an den beteiligten Schulen als ein taugliches Instrument erwiesen hat, die Schulentwicklung vor Ort in Gang zu halten. Das Netzwerk verdankt seine Wirksamkeit allen Netzwerkerinnen und Netzwerkern, die bereit waren, ihre Arbeit immer wieder zu hinterfragen und das Netzwerk weiter zu entwickeln. Ein nicht immer leichtes Unterfangen, da viele Erfahrungen selber und erstmalig gemacht werden mussten. Trotz ermutigender Erfahrungen und positiver Resultate, schon nach kurzer Netzwerkzeit tauchten Fragen auf nach der Effizienz

BENNO GUT, EMMEN

> Seite 78

«Das bereicherndste Projekt ist und war für mich das

Netzwerk 'Schulen mit Profil', das interessierte

Schulhäuser miteinander vernetzt. Da war ich von Beginn

an dabei und konnte unglaublich viel profitieren.»

und dem Nutzen der Zusammenarbeit. Zu grosse Unterschiede zwischen den beteiligten Schulen brachten das Gleichgewicht zwischen Nehmen und Geben ins Wanken. Ausserdem fühlten sich die Netzwerkverantwortlichen mit ihrem Anliegen an den Schulen oft allein gelassen. In dieser für das Netzwerk kritischen Phase reflektierten wir im Rahmen einer Weiterbildungswoche die eigene Arbeit gemeinsam mit Netzwerkverantwortlichen anderer kantonalen, nationaler und internationaler Netzwerke. Der Blick über den Zaun hinaus gab auch dieses Mal wichtige Impulse. Vor allem der Besuch der Hauptschule am Stoppenberg in Essen und der damit verbundene Austausch mit Rainer Düchting, Erika Risse und Annette Czerwanski vom «Netzwerk Innovativer Schulen Deutschland» entfachten das Feuer neu.

EINSICHTEN . Auf dem Hintergrund dieses Austauschs formulierten die Beteiligten die folgenden allgemeingültigen Einsichten und Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Netzwerkarbeit. Sie gelten

bis heute als Richtschnur für die gemeinsame Arbeit im «Netzwerk Schulen mit Profil»:

– Netze brauchen *klar umschriebene Ziele*: Diese Ziele sollten weit gesteckt, die Schritte dorthin klein sein, der Weg mit vorzeigbaren Ergebnissen gepflastert. Dann wird die Mitarbeit im Netzwerk allgemein akzeptiert und unterstützt und für die eigene Arbeit als sinnvoll erachtet. Wollen Schulen zusammen arbeiten, müssen sie einen gemeinsamen Nenner finden. Trotz unterschiedlicher Akzentuierung dieses «Nenners» – es ist die gemeinsame Idee, die trägt.

– Netze brauchen *(Schulleitungs-)Unterstützung*: Es können noch so viele Lehrpersonen vom «Netzwerken» überzeugt sein, wenn die Schulleitung Skepsis ausstrahlt, immer auf der Seite der Zweifler steht, dann wird auf die Dauer auch die überzeugteste «Netzwerkerin» müde.

– Netze brauchen *selbstverantwortliche Akteure*: Den Beteiligten muss klar sein, dass das Netzwerk nur dann ein Gewinn ist, wenn sie selber ihren Teil dazu beitragen. In diesem Sinne bietet das «Netzwerken» – sozusagen im Nebeneffekt – die wichtige Erfahrung selbstverantworteten Lernens am eigenen Leib.

– Netze brauchen *klare Regeln und Verbindlichkeiten*: Die Partnerschulen, die Knoten im Netz, fordern gegenseitig die Einhaltung von übernommenen Aufgaben und Terminen und halten so – ganz pragmatisch – die Entwicklungs- und Netzwerkarbeit in Gang.

– Netze funktionieren nur, wenn sich *Geben und Nehmen die Waage halten*, denn Geben und Nehmen ist das Lebensprinzip jedes Netzwerks.

– Netze brauchen – neben virtuellen Kontakten – regelmässige *reale Begegnungen*: Zu Menschen, die man nicht kennt, kann man kein Vertrauen aufbauen. Vertrauen ist aber eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine befriedigende Zusammenarbeit.

– Netze müssen *produkte- und nutzenorientiert* arbeiten: Es macht für eine Schule nur Sinn, sich am Netzwerk zu beteiligen, wenn die tragende Idee des Netzwerks auch ein Bedürfnis der Schule ist, wenn «Produkte» entstehen, die sich für die Arbeit an der eigenen Schule als nützlich erweisen. Das Ineinander-

greifen von Netzwerkaktivitäten und eigener Schulentwicklung muss als kontinuierlich wachsend erlebt werden. Das gelingt nur, wenn die Aktivitäten im Netzwerk als Teil des organischen Ganzen der eigenen Schule gesehen werden. Die Netzwerkarbeit muss deshalb auch in der Schulentwicklungsplanung der einzelnen Schule verankert sein.

– Netze brauchen *Zeit*: Innovative Netzwerke (und Schulen) nehmen sich für ihre Entwicklung Zeit. Sie räumen sich «Aus-Zeiten» ein, gönnen sich Musse für das Nachdenken, und leiten aus dieser Reflexion Konsequenzen für ihre Konzeptarbeit bzw. Weiterentwicklung ab.

– Netze brauchen *Aussenkontakte*: Der «Blick über den eigenen Gartenzaun» ist ausserordentlich bereichernd und erweitert den Horizont. Lebendige Netzwerke schliessen sich nicht ab gegen aussen, um miteinander stark zu sein gegen Andere, sind keine Festungen, sondern Gebilde mit viel Raum für Durchblicke (auf Anderes) und für Durchzug (für Eigenes).

NICHT OHNE NETZWERK. Das wachsende Interesse an der Mitarbeit im Netzwerk und die Tatsache, dass die Netzwerkarbeit heute vielerorts die Schulentwicklung stärkt, ist letztlich die beste Bestätigung dafür, dass das «Netzwerk Schulen mit Profil» auf richtigem Kurs unterwegs ist. Die Erfahrung der direkt Beteiligten, dass die verbindliche Zusammenarbeit gewinn- und nutzbringend ist, spricht sich herum. Den Beteiligten, inklusive den Trägern des Nachfolgeprojekts «Schulen mit Zukunft», ist klar, dass der Luzerner Bildungslandschaft heute ohne das Netzwerk etwas Wichtiges fehlen würde.

Damit ist bereits das Wesentlichste zur Zukunft des Netzwerks gesagt: Das Netzwerk wird unter dem Namen «Netzwerk Luzerner Schulen» über das Projektende hinaus weitergeführt. Es soll als ein tragendes Element der Schulentwicklungsstrategie im Kanton Luzern sozusagen «flächendeckend» institutionalisiert werden. ■

LEHRPERSONEN SO STÄRKEN, DASS SIE FREIRÄUME PÄDAGOGISCH PROFILIERT NUTZEN KÖNNEN

Das Projekt «Schulen mit Profil» war stets, wenn auch lose, mit den Lehrerinnen- und Lehrerseminaren verbunden, dank der Schulleitungsausbildung stärker noch mit der Lehrerweiterbildung. Seit 2003/04 gibt es die Pädagogische Hochschule Luzern. Wir baten sechs Exponentinnen und Exponenten der Hochschule, die – in unterschiedlicher Weise – mit dem Projekt zu tun hatten, zu einem Gespräch über die Frage: Was ist von der PHZ Luzern als Beitrag zu Luzerner Schulen mit Profil künftig zu erwarten? Was hat aus PHZ-Sicht auf das Projekt zu folgen?

«Schulen mit Profil» setzte den Schwerpunkt auf die Organisationsentwicklung der Schule. War das in euren Augen damals die richtige Antwort auf das Problem Schule und ihre Entwicklungsbedürfnisse?

Ruth Zemp: Das Projekt hat die einzelnen Schulen gestärkt. Es erforderte von den Lehrpersonen, sich als ein Team zu verstehen. Heute kann man Probleme nur erfolgreich angehen, wenn man am gleichen Strick zieht. Eine wichtige Erfahrung war, dass die Kindergarten-Lehrpersonen dank «Schulen mit Profil» in das Lehrerkollegium integriert wurden. Es ist erfreulich festzustellen, wie Kindergarten-Lehrpersonen heute einbezogen werden und sich eingeben können.

Annemarie Reber: Für mich war «Schulen mit Profil» eine logische Antwort auf die Individualisierung und Pluralisierung im gesellschaftlichen Wandel. Obwohl das Schulsystem immer differenzierter geworden ist, konnte der Anspruch, eine gleiche und eine gleich gute Schule für alle, beispielsweise für ländliche und städtische Verhältnisse, nicht eingehalten werden. So

ist die Einführung von teilautonomen Schulen oder Schulen mit Profil im richtigen Moment gekommen, weil damit lokale Bedürfnisse und situative Gegebenheiten berücksichtigt werden können.

Gerda Lustenberger: Etwas am System zu machen, erscheint mir zwingend. Dass man mit einer Strukturreform beginnt, ist vielleicht eine Glaubensfrage. Es ist ja auch möglich, dass andere Ebenen der Reformen dadurch angezogen werden. «Schulen mit Profil» hat einiges ausgelöst, und für mich überwiegt eindeutig das Positive. Die Wirkung, die sich heute zeigt, gibt dem damaligen Zugang Recht.

Alois Buholzer: Die Organisationsreform und die inhaltliche Reform hängen zusammen und müssen gestaltet werden. Rückmeldungen von Lehrpersonen zeigen mir, dass dies nicht immer klar verstanden wird. Der Unterricht hat sich nicht grundlegend geändert, aber das war auch nicht im Fokus des Projekts. Die Wirkungen auf den Unterricht zeigen sich indirekt und längerfristig. Diesbezüglich stelle ich bei Lehrpersonen eine gewisse Ernüchterung fest, die sich für ihre Praxis und ihre täglichen Geschäfte mehr erhofft hätten.

Hans-Rudolf Schärer: Ich glaube auch, dass dies der richtige Ansatz war. Aber er ist nur ein erster Teil. «Schulen mit Profil» schafft die Voraussetzungen, dass die Schule und die Lehrpersonen selber entscheiden können, wohin sich die Schule entwickelt. Ich bin aber nicht so sicher, ob sich das im Bewusstsein der Lehrpersonen auch wirklich verankert hat. Sie realisieren noch wenig, dass dies ein massiver Schritt zu mehr Entscheidungskompetenz und Verantwortung ist.



Dr. Alois Buholzer, Dozent, Autor der ersten Dissertation über «Schulen mit Profil» (2000)

Bruno Achermann: Ich hatte anfänglich die Befürchtung, dass der Kanton sich aus seiner Verantwortung stehlen will: Jede Gemeinde soll sich seine Schule selber erfinden. Erst später wurde mir klar, dass mit der Profilierung eine stärkere Demokratisierung der Schule möglich wird: Betroffene könnten vermehrt zu Beteiligten werden. Ich will aber nicht verschweigen, dass dieser Prozess oft chaotisch verlaufen ist. Für mich war aber immer klar, dass es einer Gesamtsteuerung bedarf. Ich will eine gute und starke öffentliche Schule für alle! Das Projekt eröffnet Chancen, diese Herausforderung anzunehmen.

Eure Voten machen deutlich, dass «Schulen mit Profil» ein Projekt auf dem richtigen Weg ist, aber gleichzeitig auch ein Prozess, der noch nicht fertig ist. In welche Richtung müsste es jetzt weitergehen?

Zemp: Es ist nach wie vor nicht gelungen, die elementaren Bildungsinhalte und Ziele zu formulieren, die in der Schule unterrichtet werden müssten. Das empfinde ich als ein Manko: Teilweise gehen wir deshalb auch an der PHZ noch von alten Bildern aus. Noch nicht gelöst ist auch der Spagat von Unterrichten und Erziehen. Übernehmen die Lehrpersonen den Erziehungsanteil, der immer stärker an die Schulen abgegeben wird, oder braucht es dafür neue Modelle? «Schulen mit Profil» hat gute Grundlagen gelegt für das Zusammenrücken von Kindergarten und Unterstufe. Es ist deshalb erfreulich, dass ab 2005 Schulversuche zur Basisstufe eingerichtet werden, welche die Bildung und Erziehung der 4- bis 8-Jährigen bzw. die Unterrichtsentwicklung auf dieser Stufe stark beeinflussen werden.

Reber: Wem dient die Schule, welches ist der Auftrag der öffentlichen Schule? Die Auseinandersetzung mit dieser Frage kann wichtige Hinweise geben. Die staat-

liche oder öffentliche Schule wurde eingeführt, damit alle Bürger an der Demokratie teilnehmen können. Heute steht «nur» der Bildungsauftrag im Vordergrund. Im Unterschied zu den privaten Schulen muss sich die öffentliche Schule stärker und bewusster auf den gemeinschaftsbildenden Auftrag ausrichten. Demokratisches Handeln, soziale Kompetenzen und gemeinsames Aufgabenlösen müssen für die öffentliche Schule einen grösseren Stellenwert erhalten, Partizipation oder Mitgestaltung als Ziel von Schule und Unterricht.

Sollen also Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung künftig eher parallel verlaufen?

Buholzer: Es muss synchron ablaufen. Nur auf diese Weise können die Herausforderungen, beispielsweise im Bereich der Heterogenität, auch wirklich fundiert angepackt werden. Die Schule ist auf verschiedenen Ebenen gefordert, wenn sie auf die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Kinder und auf die Lernbedürfnisse sowohl der Kinder mit Hochbegabung wie jener mit Lernschwierigkeiten eingehen will. Statt nur immer zu reagieren, sind wir gefordert, solche Themen vermehrt aktiv anzugehen. Mit «Schulen mit Profil» ist der Boden für diese Arbeit gut vorbereitet, die Voraussetzungen sind ungleich besser als früher.

Lustenberger: Auch ich möchte keinen Schnitt machen zwischen der strukturell-organisatorischen und der inhaltlichen Reform. Die strukturelle Reform ist für mich noch nicht abgeschlossen. Dieser Kulturwandel ist nicht einfach schon da. Die inhaltlichen Themen sind ein permanenter Auftrag für die Schule und die pädagogisch Verantwortlichen.

Schärer: Für die inhaltliche Schulentwicklung sind andere Akteure gefragt. Wenn man das Projekt so an-



Bruno Achermann, Dozent, Leiter Langzeitweiterbildung

gelegt hat, den Schulen tatsächlich Entscheidungsmöglichkeiten zu geben, muss sich im zweiten Teil die Bildungsverwaltung zurück nehmen. Es sind vor allem die Schulen und die Lehrpersonen, die jetzt die inhaltliche Schulentwicklung angehen müssen.

Was habt ihr von der PHZ den Schulen zu bieten, die sich weiter entwickeln? In welcher Rolle sieht sich hier die PHZ Luzern?

Achermann: Mit «Schulen mit Profil» verfügen wir über ein zentrales Nervensystem in jeder Schule, mit einem Kopf und einem Rückgrat. Es braucht jetzt Hände, die zugreifen und gestalten können. Zur Zeit stelle ich aber bei nicht wenigen Lehrpersonen eher so etwas wie eine kollektive Depression fest. Wir müssen rausfinden ob die Weiterbildung Lehrkräfte unterstützt, aktuelle Herausforderungen anzunehmen. Wir planen z.B. ein Nachdiplomstudium, damit die Schulen noch professioneller mit Vielfalt umgehen können. So leisten wir einen Beitrag zur sozialen Integration in unserer Gesellschaft. Das ist doch bedeutsam!

Schärer: Ich habe die Hoffnung, dass wir mit der Ausbildung der Lehrpersonen auf Hochschulstufe, mit der Ausrichtung unserer Ausbildung an den persönlichen Ressourcen und mit der Betonung des Expertenstatus das Selbstvertrauen der Lehrpersonen und die gesellschaftliche Situierung ihres Berufsfeldes stärken. Die integrative Volksschullehrpersonenbildung trägt zum Abbau der Standesschranken zwischen verschiedenen Lehrer/-innen-Kategorien bei. «Schulen mit Profil» hat hier eine wesentliche Vorarbeit geleistet.

Reber: «Schulen mit Profil» hat einen Paradigmenwechsel für das Selbstverständnis der Lehrpersonen eingeleitet, vom bisherigen Prinzip «Ich und meine



Gerda Lustenberger, Leiterin Dienstleistungen

Klasse» hin zum neuen Prinzip «Ich und meine Schule». In der Weiterbildung geht es darum, diese Veränderung zu verstehen und die Lehrpersonen zu ermutigen, ihren neuen Gestaltungsspielraum zu nutzen.

Buholzer: Ich würde das ausdehnen zum Begriff «Wir und unsere Schule», um auch den Teamgedanken zu unterstreichen. «Schulen mit Profil» hat dazu beigetragen, dass das selbstverantwortete Lernen, das projektbezogene Arbeiten und die Reflexion gestärkt werden. Durch die methodische und inhaltliche Ausgestaltung der Ausbildung werden die Lehrpersonen besser vorbereitet auf das, was sie in der Praxis erwartet.

Die PHZ ist Aus- und Weiterbildungsstätte, die auch forscht und Dienstleistungen erbringt: Was leistet ihr als Mitverantwortliche der PHZ zur neuen Wahrnehmung des Lehrberufs ganz konkret?

Achermann: Die Ausbildung von Schulleiter/-innen wird deutlich erweitert. Gute Schulleitungen brauchen Visionen und die Fähigkeit, ihre Schule personell und pädagogisch zu führen. Die Weiterbildung kann Lehrpersonen in Forschungsprojekte einbeziehen und die Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen verstärken. Das ermöglicht ein ganz anderes Verstehen, warum Veränderungen nötig sind und in welche Richtung sie gehen sollen. Weiterbildung macht Lehrpersonen selbstbewusst und motiviert sie, Netzwerke zu bilden und Erfahrungen Dritter abzurufen.

Reber: Weiterbildung richtet sich einerseits an die einzelne Lehrperson und andererseits immer auch an die Schule als Kollegium oder System, denn das individuell erworbene Wissen und Können muss auch institutionell wirksam werden können. Heute besprechen und planen die Lehrpersonen ihre Weiterbildung zusam-



Dr. Hans-Rudolf Schärer, Rektor PHZ Luzern, Vorsteher der Gruppe Lehrerinnen- und Lehrerbildung im BKD (1991–2001)

men mit ihrer Schulleitung und schauen gemeinsam, was die Person und was die Schule braucht. Die LWB bemüht sich um einen guten Kontakt mit den Schulleitungen, weil sie an wirkungsvollen Kursen für die Schulen interessiert ist. Die PHZ Luzern wird vermehrt auch Weiterbildungsberatung für einzelne Schulen anbieten.

Lustenberger: Im Bereich der Dienstleistungen möchte ich zwei Produkte nennen: Zum einen die Theaterpädagogik, zum andern die Fachberatungen. Beide sind sehr praxisorientiert und sensibilisieren für Teamarbeit und Projektgestaltung.

Schärer: Etwas paradox formuliert: Wir wollen an der PHZ die Lehrpersonen durch frühe praktische Erfahrungen theoriefreundlich machen. Die Studierenden sollen im Blick auf erste intensive Praxiserlebnisse merken, dass sie durch die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen Instrumente in die Hand bekommen, ihre Schule zu gestalten und ihren Unterricht zu verbessern. In der seminaristischen Ausbildung war das konkrete Handeln gelegentlich stark rezeptorientiert. Wir möchten die Reflexionsfähigkeit stärken und die Innovationsbereitschaft fördern.

Buholzer: Ich kann das nur bestärken. Die wissenschaftsgestützte Erkenntnis bekommt einen höheren Stellenwert in der neuen Lehrerbildung. Dadurch steigen auch die Ansprüche in Bezug auf das wissenschaftliche Denken oder den Differenzierungsgrad von Inhalten, die vermittelt werden. Ich bin sicher, dass diese Betonung indirekt der Schule mit Profil zugute kommen wird, in Kombination mit konkreten Projekten.

Welches ist euer Bild der öffentlichen Schule von morgen? Was muss sie leisten?

Achermann: Eine Reduktion des beruflichen Auftrags auf das Unterrichten im engeren Sinne ist weder möglich noch sinnvoll. Es ist fatal, wenn eine Lehrperson nur Wissen vermittelt und das Erziehen ausser Acht lässt. Die Beziehung zu Menschen und zur Sache ist wichtig und elementar für das Leben und Lernen. Selbstverständlich muss die Schule Sachen klären. Aber sie muss auch die Menschen stärken.

Buholzer: Im Zentrum der öffentlichen Schule liegt auch in Zukunft das Lehren und Lernen. Es braucht in der Schule Fachpersonen, die Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene in ihren Lernprozessen individuell begleiten und unterstützen können. Fachspezifisches Know-how, Sensibilität für pädagogische Prozesse und die bewusste Gestaltung einer Lernkultur sind wichtige Komponenten.

Zemp: Meine Vision des Lebensraums Schule ist eine Institution, die sich nicht auf das Unterrichten und Erziehen beschränkt, sondern auch Lernangebote macht, die heute eher der Freizeit vorbehalten sind. Es wäre falsch zu meinen, dass die Lehrpersonen das ganz alleine erfüllen sollten. Es braucht eine intensivere Zusammenarbeit mit andern Berufs- und Fachleuten.

Schärer: Die Schule als Zentrum des Sozialen, in diese Richtung muss es gehen. Wie wir die Lehrer/-innenbildung ausgestalten, muss in einem engen Zusammenhang mit der Veränderung der Lebenswelt der Kinder und der Jugendlichen stehen. Wir haben die ersten Schritte gemacht, indem wir unsere Ausbildung durch die Zusammenarbeit mit andern Institutionen auf andere gesellschaftliche Felder hin öffnen. Übrigens erachte ich den Begriff «Kerngeschäft» für das Unterrichten als problematisch. Unterrichten ist etwas anderes als Geschäften.



Ruth Zemp, Leiterin Kindergarten-Unterstufe



Annemarie Reber Kästli, Leiterin Berufseinführung, Weiterbildung

Reber: Sachen klären, Menschen stärken, Demokratie lernen, Entscheide aushandeln, Probleme debattieren und Konflikte als Entwicklungsmöglichkeiten sehen: Das sind für mich zentrale Themen einer Schule von morgen. Das Zusammenspiel von Schulen mit Profil und Lehrpersonen mit Profil wird weiter zu entwickeln sein. Der angestrebte Kulturwandel von «Schulen mit Profil», das berufliche Selbstverständnis von «Ich und meine Schule» ist noch lange nicht bei allen Lehrpersonen in gleichem Masse vorhanden. Dieser Prozess ist nicht nach zehn Jahren abgeschlossen, er wird sich nicht zuletzt durch den neuen Gestaltungsraum und das neue Rollenverständnis verändern und weiter entwickeln.

Lustenberger: Ich bin gegen eine Abgrenzung von Unterrichten und Erziehen und plädiere dafür, Unsicherheiten auszuhalten, Neues auszuhandeln und neugierig zu bleiben. Das Zurückziehen auf den Unterricht ist zur Zeit eher der Mainstream. Hier möchte ich Gegensteuer geben. Als Elternteil will ich nicht, dass die Kinder von der Schule erzogen werden. Aber ich will partizipieren können und eine Lehrperson als Ansprechperson haben, die kongruent dasteht. Auf diese Weise fliesst auch das Erzieherische ein. Meine Vision ist eine offene Schule, die ihren Raum ständig gestaltet, vom Klassenzimmer bis zur ganzen Schule.

Wo sind konkret die Grenzen der Lehreraarbeit? Was muss eine Lehrperson alles können in einer offenen Schule? Und was müssen andere beitragen?

Lustenberger: Eine Lehrperson ist eine Fachkraft für das Unterrichten. Sie muss Lerninhalte vermitteln und sie methodisch-didaktisch nachvollziehbar darstellen können. Sie muss dastehen als Persönlichkeit, die nicht bei jedem Gegenwind gleich unter den Tisch geblasen

wird. In dieser Beziehung sind die Lehrpersonen zur Zeit eher geschwächt, weil verunsichert.

Zemp: Ich wünsche mir Lehrpersonen, die Expertinnen und Experten sind im Umgang mit Heterogenität – einer Heterogenität als alltägliche Realität und nicht als Ausnahmesituation. Jedes Kind ist ein Individuum und erhöht die Heterogenität. Diese Einstellung könnte zu neuen Modellen führen. Man kann ja nicht vom Anspruch ausgehen, dass die gleichen Lösungen immer für alle gelten müssen und eine Lehrperson alles leisten kann.

Achermann: Eine gute Lehrperson kann Lernprozesse fördern und gestalten. Sie nimmt jedes Kind in seiner Einmaligkeit ernst, fordert viel und gibt ihm Zeit, sich zu entwickeln. Schule hat etwas mit Musse zu tun: Von daher ist die PHZ, wo alle so überaus geschäftig herum rennen, noch kein Vorbild. Wer Beziehungen gestalten, innovativ sein will, braucht Zeit zum Sein. Ich wünsche mir eine Schule, wo Kinder, Lehrpersonen und Eltern erfahren, dass Leben und Lernen sich lohnen, und dass es eine Verantwortung füreinander und für die Zukunft gibt!

Schärer: Die inhaltliche Entwicklung ist für mich in hohem Masse eine Angelegenheit, die von den einzelnen Schulen und den Lehrpersonen zu gestalten ist. Die Lehrpläne sind ja in der Schweiz sehr offen formuliert; und mit der strukturellen Reorganisation wurden zusätzliche Freiräume geschaffen. Meine Vision der Schule und der Lehrpersonen ist, dass sie dieses Potenzial erkennen und nützen. ■

Moderation: Beat Bucher/Aufzeichnung: Pirmin Bossart



«GELD FÜR DIE SCHULE IST DIE BESTE INVESTITION»

Ruth Schneider

Bildung, Aus- und Weiterbildung zieht sich wie ein roter Faden durch das Leben des 52-jährigen Walter Röllin. Er ist ein Mensch, der an sich und andere grosse Ansprüche stellt. Einer, der weiterkommen und etwas bewegen will. Der stolz ist auf seine Erfolge. Der manchmal ungeduldig ist. Walter Röllin ist ein unermüdlicher Kämpfer für die Schule. Darum erstaunt auch nicht, wenn er sagt: «Viele Leute wissen, was die Schule kostet – aber nur wenige wissen, was sie wert ist. Ich bin überzeugt, dass es für eine Gemeinde keine bessere Investitionsmöglichkeit gibt als die Schule.»

Walter Röllin ist ein präziser, gewissenhafter Mensch. Für das Gespräch mit der Journalistin hat er auf dem grossen Esstisch der Wohnung hoch über Weggis, mit Blick auf See und Bergketten, eine ganze Reihe Ordner und Papiere bereitgelegt. Die braucht er nicht. Das, was er über «Schulen mit Profil» erzählt, ist Wissen und Erfahrung, gesammelt in arbeitsintensiven Jahren. Für ihn ist «Schulen mit Profil» «eine Erfolgsgeschichte, welche die Volksschule des Kantons Luzern ins vor-derste Drittel aller Kantone gebracht hat».

LERNEN, LEBEN, LERNEN. An seine eigene Schulzeit in Kreuzlingen hat Walter Röllin gute Erinnerungen. Weil seine Eltern zwei Restaurants führten, hiess die Alternative nach der Schule: «lernen oder schaffen, helfen». Er habe in der Schule auch mal angeeckt, auf dem Pausenplatz oft gekämpft, «denn ich war der Kleinste, ich musste mich wehren». Mit 15 war er ein Jahr im Internat im Institut St. Michael in Zug, «da habe ich viel fürs Leben mitbekommen». Walter Röllin lernte Koch, wurde Küchenchef und gab bald selbst Unterricht für Lehrlinge und Erwachsene. 1987 kam er nach Weggis und war bis 2000 Leiter Gastrono-

mie des damaligen Schulzentrums Eggisbühl SFG in Weggis. Seit 2000 leitet er die Koordinationsstelle der Lehrabschlussprüfungen bei der Deutschweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz. Die ganze Familie ist mit Lernen und Lehren verbunden: Margrit Röllin ist Auszubildnerin im Gastronomie-Servicefach, die zwei Töchter und der Sohn sind in der Ausbildung zum Lehrberuf.

HAUTNAH BETEILIGT. 1989 wurde Walter Röllin von der CVP Weggis als Schulpflegemmitglied angefragt. «Es hiess damals, das sind ein paar Sitzungen pro Jahr und ein paar Schulbesuche. Ein Kollege in der Feldmusik, selbst Lehrer, sagte, mach du das, es kommt nicht drauf an, wir machen in der Schule sowie-so das, was wir für richtig halten.» Doch was hat sich nicht alles geändert – für Lehrer und Schulpflege, in den letzten zehn Jahren...

Vom Projekt «Schulen mit Profil» hörte Walter Röllin gleich zu Beginn, 1994. «Ich war sofort interessiert». Schon bald hat es ihm «den Ärmel hineingenommen». Im Auftrag des damaligen Schulpflegepräsidenten organisierte er die kantonale Wanderausstellung «Schulen mit Profil» in seiner Gemeinde und engagierte sich in der Folge während Jahren mit ganzer Kraft, und zwar gleich auf zwei Schienen: ab 1995 bis 2004 als Präsident der Schulpflege Weggis und parallel als Vorstandsmitglied (ab 1997) und als Präsident (1999 bis 2004) des Verbands der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten Kanton Luzern (VSPL). Er arbeitete in verschiedenen Arbeitsgruppen mit und war dadurch an der Entwicklung von «Schulen mit Profil» hautnah beteiligt. Davon profitierte die Schule in Weggis, und umgekehrt flossen Röllins Erfahrungen in die Projektar-

beit ein. «Ich habe in der Praxis sofort gesehen, was gut und was schlecht läuft, und dann konnte ich das im VSPL auch mit den Kolleginnen und Kollegen wieder diskutieren und neue Lösungsansätze suchen.» Noch heute berät Walter Röllin Schulpflegen anderer Gemeinden bei der Umsetzung von «Schulen mit Profil».

TEMPO. Walter Röllins wichtigste persönliche Erfahrung mit «Schulen mit Profil»: «Ich habe gelernt, dass es manchmal nötig ist, das eigene Tempo zu drosseln und anderen Beteiligten mehr Zeit zu lassen.» Er wollte in Weggis sehr rasch ein Leitbild auf die Beine stellen, gemeinsam erarbeitet von Lehrpersonen und Schulpflege. «Bei der Lehrerschaft rumorte es. Sie verlangte eine Aussprache mit mir zum Tempo von 'Schulen mit Profil' in unserer Schule.» Die Aussprache fand statt, und Walter Röllin erkannte: «Oha lätz, jetzt gehts zu schnell.» Sein Entschluss war klar: «Das Tempo wird angepasst, aber wir dürfen nicht stehen bleiben.» Die langsamere Gangart zahlte sich aus: «Das Leitbild wurde getragen. Wir haben jedes Jahr Schwerpunkte gesetzt und später deren Umsetzung beurteilt.»

Ein anderes Beispiel für Walter Röllins hohes Tempo: Schon 1995 wollte er Blockzeiten einführen. «Im ganzen Kanton hiess es, der Röllin spinnt.» Dabei wollte er nur etwas verwirklichen, das Familien nützt: «Erziehungsverpflichtete sollten sich darauf verlassen können, dass die Kinder zu bestimmten Zeiten in der Schule sind. Sonst bringt das nichts.» Erziehungsverpflichtete: Dieser Begriff entspricht Walter Röllins Überzeugung, «dass Eltern die Pflicht und die Verantwortung haben, ihre Kinder zu erziehen».

GEMEINSAM SCHULE MACHEN. Elternmitwirkung in der Schule ist ein Postulat von «Schulen mit Profil». In Weggis beispielhaft verwirklicht: Jede Klasse hat einen Elternsprecher. Die Elterngruppe diskutiert über die Gestaltung von Schulräumen, über Probleme, wie es sie an jeder Schule gibt. Für Eltern gibt es auch Bildungsabende, zum Beispiel über das Neinsagen in der Erziehung, über Sucht und weitere Themen. Und schliesslich wurde gegen Schluss der

Einführung von «Schulen mit Profil» in Weggis auch die Mitsprache der Lernenden eingeführt. Denn, so Walter Röllin, in der Schule müssen alle einbezogen sein.

Walter Röllin, das wird im Gespräch klar, ist eine starke Persönlichkeit. Er sagt, was er denkt. Wie kam das bei der Schulleitung, bei den Lehrpersonen an? Gab es nie Rollenkonflikte, nie Krach? Er antwortet spontan: «Ich bin ein relativ impulsiver Mensch. Konflikte sind normal. Trotz Kompetenzregelung auf dem Papier gab es auch mal Fragen, wer ist zuständig, wer unterschreibt dies oder das. Ich hatte einmal mit einem Schulverwalter eine Diskussion – und nachher bestand Klarheit. Oder mit der Schulleitung, da gab es Gespräche, und wir haben Lösungen gefunden.»

Auch die Lehrerinnen und Lehrer hätten nicht immer Freude an der Schulpflege gehabt, «aber sie wussten andererseits, dass sie auf mich und die Schulpflege zählen konnten, wenn Engagement für die Schule gefragt

KATHRIN SPRING > Seite 159

«'Ja', sagte Guido Carlin ohne zu zögern, 'Schuhe hinterlassen einen Abdruck, jedenfalls auf weichen Unterlagen.

Genauso ist es mit Schulen. Auch sie hinterlassen einen Abdruck, denn Menschen sind eine weiche Masse.'»

war». Die wichtigste Änderung bei den Lehrpersonen: Aus den Einzelkämpfern in jedem Klassenzimmer wurde ein Schulteam. Walter Röllin bilanziert: «Heute arbeiten die Lehrerinnen und Lehrer intensiv zusammen. Sie haben den Mehrwert der Teamarbeit erkannt.»

PERSÖNLICHKEITEN. Eine entscheidende Rolle für das Gelingen von «Schulen mit Profil» liegt bei der Schulleitung. Für Walter Röllin ist das Überzeugung und Erfahrung. Die Schulleitung ist verantwortlich für den Schulbetrieb. Damit sei der Schulleiter, die Schulleiterin «heute die wichtigste Person an der Schule». Deshalb müssten jene Personen, die diese Funktion wahrnehmen, Persönlichkeiten sein und für die Leitungsaufgabe auch genügend Zeit einsetzen können.

Auch die Schulpflege Weggis hat einen langen Weg zurückgelegt. Als Walter Röllin in die Schulbehörde eintrat, waren es 13 Personen, später 11, dann 8. Heute sind es vier vom Volk gewählte Mitglieder plus der Schulverwalter im Gemeinderat. Nicht nur die Aufgaben – vom Schulbesuch hin zur strategischen Führung – hätten sich gewandelt, sagt Walter Röllin, sondern auch das Anforderungsprofil und vor allem die Aus- und Weiterbildung von Schulpflegemitgliedern. Denn auch für diese gelte: «Wenn ich nicht ausgebildet bin, kann ich meinen Job nicht machen.»

Die allmähliche zahlenmässige Reduktion und die Neuwahlen hätten Gelegenheit gegeben, die Zusammensetzung der Schulpflege sorgfältig zu planen. Jedes Mitglied steht einem Ressort mit definierten Aufgaben vor. Dass «Schulen mit Profil» in Weggis so gut umgesetzt werden konnte, «daran haben meine Kolleginnen und Kollegen in der Schulpflege grossen Anteil. Sie haben sich sehr engagiert und viel beigetragen.»

Walter Röllin setzt sich mit Nachdruck dafür ein, dass die Schulpflege auch in Zukunft eine vom Volk gewählte Behörde bleibt. Es sei falsch, wenn sie zu einer unverbindlichen beratenden Kommission werde, die überdies vom Gemeinderat und nicht vom Volk gewählt würde. Schon die Auswahl durch den Gemeinderat könne die späteren Meinungen dieser Kommission steuern. Für die Schule sei eine vom Volk gewählte Schulbehörde ein Vorteil – heute genauso wie vor 200 Jahren. Der hohe Investitionsbedarf der Schule rechtfertige eine professionelle Begleitung.

STOLZ . In den letzten zehn Jahren hat Walter Röllin auch Kritik und Skepsis gegenüber «Schulen mit Profil» gehört. «Immer wieder kam der Einwand, 'Schulen mit Profil' bringe den Schülerinnen und Schülern keinen direkten Nutzen. Ich bin jedoch vollends überzeugt, dass es richtig war, zuerst die Gefässe zu entwickeln und erst jetzt die entsprechenden Füllungen zu komponieren.» «Schulen mit Profil» habe den Weg geebnet für die kommenden inhaltlichen Schulprojekte.

Auf die Frage nach den Höhepunkten seiner Tätig-

keit im Projekt sagt Walter Röllin ohne Zögern: «Ich bin stolz, dass Weggis bereits 2004 mit der Umsetzung von 'Schulen mit Profil' fertig war und heute Kooperationsschule der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz ist.» Das heisst, dass in Weggis jeden Mittwoch angehende Lehrpersonen ab dem ersten Semester an der PHZ eins zu eins im Schulzimmer erleben, was Lehrer oder Lehrerin sein heisst.

Weggis habe einen schulfreundlichen Gemeinderat und eine schulfreundliche Bevölkerung, stellt Walter Röllin fest. Die Schule hat ihren Teil dazu beigetragen: «Ich habe immer darauf geachtet, dass unsere Tätigkeit transparent war, dass die Bevölkerung orientiert wurde, zum Beispiel mit der Schuelzytig.» Denn, so Walter Röllins Credo: «Eine gute Schule ist für eine Gemeinde sehr wichtig. Ich habe auch erreicht, dass der Schulpflegepräsident bei der Begrüssung der Neuzuzüger dabei sein und so die Schule vertreten kann.»

FREUDE . 15 Jahre voller Einsatz für die Schule: wie war das zu bewältigen? Margrit Röllin, die in der angrenzenden Küche eine herrlich duftende Gemüsesuppe kocht, sagt: «Es wurde manchmal etwas viel. Aber die Kinder und ich spürten, dass er das gerne macht.» Walter Röllin sagt: «Ich hatte Freude an dieser Arbeit, ich wollte etwas entwickeln und zu Ende bringen. Ich kann heute sagen, ich war einer der Wegebauer für das Projekt 'Schulen mit Profil'.» ■



WO KOMMEN WIR HIN OHNE MEILENSTEINE?

Matthias Diener

Nein. Gewartet auf «Schulen mit Profil» hat man nicht. Nicht in Schenkon. Aber eine Leitplanke für die eigene Entwicklungsarbeit war das kantonale Projekt, und damit von Nutzen. Ins Rollen gekommen ist der Stein der Schulentwicklung in Schenkon etwa gleichzeitig wie «Schulen mit Profil». Zehn Jahre später steht ein Stein im Schulhausfoyer, Inschrift darunter: «Wo kommen wir hin ohne Meilensteine?». Der Stein markiert den Schluss einer Entwicklungsetappe und steht für eine Pionierleistung: Die Schule Schenkon ist, 26. August 2004, die erste qualitätszertifizierte Volksschule der Schweiz.

Verena Nussbaumer, Unternehmensberaterin aus Zürich, hat die Schule Schenkon bei der Entwicklung und Umsetzung des Qualitätskonzepts begleitet. «Das Qualitätsmanagement von Schenkon funktioniert!» sagt sie, und: «Ein Qualitätsmanagement mit hoher Verbindlichkeit für die einzelnen Lehrpersonen trägt wesentlich bei zur Verbesserung des Unterrichts, es könnte eine Antwort auf PISA sein». Schenkon habe übrigens die Vorgaben von «Schulen mit Profil» in kürzester Zeit erfüllt, habe sich einen Leistungsauftrag gegeben, einen Fünfjahresplan erarbeitet und ihn realisiert. Die Konstellation dazu sei optimal gewesen: Eine initiative Schulpflege, ein kooperativer Gemeinderat, eine gute Schulleitung.

Die Schulleitung ist der ERSTE MEILENSTEIN auf dem Entwicklungsweg in Schenkon: Noch Anfang der 90er-Jahre kümmert sich die Schulpflege, damals neun Personen, um alle Schulfragen, von der Anstellung der Lehrerinnen und Lehrer bis zur Auswahl des Lieferanten der Pausenäpfel. Jetzt wird klar: Für die operativen Aufgaben im personellen, administrativen und pädagogischen Bereich braucht es eine Betriebsleitung. Der Schulpflege bleiben dann die Verantwortung für das Schulangebot und die Qualitätssicherung sowie die Entscheide in Personal- und Budgetfragen. 1995 wird Sepp Greter der Schulleiter in Schenkon. Teilzeitlich bleibt er Klassenlehrer.



>>> aufstrebende Gemeinde am Sempachersee >>> Schulhaus Grundhof mit 10 Abteilungen der Primarstufe und 2 Kindergärten >>>

Ein Spagat zwischen den Funktionen ist ihm das: Als Vorgesetzter besucht er den Unterricht seiner Kolleginnen und Kollegen, führt die Standortgespräche mit ihnen – und gleichzeitig bleibt er Lehrerkollege. 1999 tritt Monika Suter, sie ist seit 13 Jahren Lehrerin in Schenkon, in die Schulleitung ein. Die Schulleitung im Tandem entlastet: Man plant, denkt, diskutiert zu zweit vor den Entscheiden und trägt die Verantwortung miteinander. Monika Suter packt eine grosse Aufgabe an, sie erarbeitet mit dem Lehrteam ein Qualitätskonzept, die Grundlage fürs spätere Qualitätsmanagement.

ZWEITER MEILENSTEIN : Die Integrative Förderung (IF). 1995 steht Schenkon vor der Frage, ob die Kinder mit Lernschwierigkeiten in Zukunft weiterhin in einer Kleinklasse in Sursee oder ob sie in der normalen Klasse in Schenkon zur Schule gehen und durch eine speziell ausgebildete Lehrerin zusätzlich gefördert werden sollen. Man entscheidet sich für das zweite, für die Integrative Förderung.

Montagsmorgen, 8 Uhr: Bernadette Reis, IF-Lehrerin, begrüsst zwei Viertklässler in ihrem Schulzimmer. Kevin*) kommt regelmässig, er soll in Mathematik die Minimalziele für den Besuch der Realschule C erreichen. Daniel*) kommt ausnahmsweise: Sein Klassenlehrer will wissen, ob im Rechnen nur eine momentane Lücke zu schliessen oder ob weitere Förderung angezeigt sei. Zahlen bis 10 000. Die Schüler verschieben farbige Einer-, Zehner-, Hunderter-, Tausender-Ringe auf einer Kartonrolle, addieren und subtrahieren mit 1000er-Würfeln, 100er-Platten, 10er-Stäben, 1er-Würfeln, arbeiten mit Zahlenlisten, dann mit dem PC. Draussen bricht mählich die Sonne durch den Novembernebel – gleiches geschieht in den Köpfen der zwei Schüler. Bernadette Reis setzt immer neu an, geht auf die Schüler ein, kaum je ein Quentchen Ungeduld in der Stimme. – Die drei IF-Lehrerinnen in Schenkon stellen sich

auf die Bedürfnisse der Schüler/-innen, der Klassen, der Lehrer und Lehrerinnen ein. Sie arbeiten einzeln, mit Gruppen und auch mit ganzen Klassen.

Die notwendige Zusammenarbeit zwischen IF-Lehrerin und Klassenlehrperson öffnet die Klassentüren und treibt die Schulentwicklung zum NÄCHSTEN MEILENSTEIN: Teambildung. Teamarbeit ist heute in Schenkon ein Teil der Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer. Ende der Sommerferien treffen sie sich an zwei Tagen und planen mit der Schulleitung zusammen das nächste Schuljahr. Jeden Dienstagabend findet die Teamsitzung statt und fünf Tage pro Jahr steht SCHILW (Schulinterne Lehrerweiterbildung) im Programm. «Früher waren wir Einzelkämpfer, heute trägt jede und jeder die Schule mit und vertritt sie nach ausen», sagt Bernadette Reis.

Teamsitzung, Dienstag 2. November 2004, 16.30 bis 18 Uhr im Lehrzimmer: Austausch zu Elternfeedbacks /Besprechung einer Begegnung mit Künstlern (die 3. bis 6. Klassen besuchen eine Kunstausstellung) / Diskussion zur Pausengestaltung / Sicherheitskonzept der Schule... Die Lehrerinnen und Lehrer sitzen im Geviert – locker die Stimmung, konzentriert die Arbeit –, geben sich Einblick ins eigene Tun, bieten Materialien an, teilen Erkenntnisse, Erfahrungen und Ergebnisse, tauschen Ideen, sprechen sich ab. Doch nicht nur beruflich trifft sich das Lehrkollegium, es sitzt auch jeden Dienstag am gemeinsamen Mittagstisch in einer Beiz, spielt alle drei Wochen einen Abend lang Fussball, Volley- oder Basketball, vergnügt sich etwa acht Mal im Jahr an einem Anlass, zu dem der AFF einlädt, der Ausschuss für Fest und Fröhlichkeit.

«Was ist eine gute Schule?» ist das Thema einer schulinternen Weiterbildung 1997. Es wird der Grundstein gelegt für das Leitbild der Schule. Eine Steuergruppe formuliert den Entwurf, ringt um Sätze, um



Gesamtschule Tann (1. – 4. Klasse) mit 11 Schüler/innen und einem Lehrer >>> 240 Kinder und 20 Lehrpersonen >>> erste qualitäts-

Wörter, gibt das Resultat dem Lehrteam, der Schulleitung, der Schulpflege, dann auch den Eltern zur Beurteilung. 1998 wird das Leitbild gedruckt; knapp und klar beschreibt es, was eine gute Schule ist. Das Wir-Gefühl, das dabei gewachsen ist, hält bis heute an, trotz aller Wechsel im Team.

MARIE-LOUISE FISCHER-SCHULER > Seite 19
«'Schulen mit Profil' ist kein Ersatz für die Arbeit an der eigenen Professionalität. Aber das eine bedingt das andere: Keine nachhaltige Unterrichtsentwicklung ohne Organisationsentwicklung.»

1996 wird Albie Sieger, seit vier Jahren in der Schulpflege, deren Präsidentin. Albie Sieger – Handelsmatura, Ausbildung zur Sekundarlehrerin, Lehrerin in Dagmersellen, dann Heirat und vier Kinder – gibt der Schule Schenkons massgeblich Profil. Gross sind ihre Management- und Kommunikationsfähigkeiten, gross ist ihr Einsatz. Sie selbst sagt es so: «Ich konnte viel Zeit investieren, es machte mir Freude, war mir keine Belastung, ich begeistere gerne Leute». Ausserdem seien die Voraussetzungen gut gewesen: Alle hätten mitgemacht: das Lehrteam, die Schulleitung, die Mitglieder der Schulpflege, der Schulverwalter im Gemeinderat – und die Bevölkerung hat der Finanzierung der Projekte zugestimmt.

Schenkons ist eine wohlhabende Gemeinde. In dreissig Jahren ist das Dorf von 700 auf 2300 Einwohner gewachsen. «Zentrum Schenkons» – eine Tafel an der Strasse weist zu «Schule, Gemeindesaal, Kapelle, Gemeindeverwaltung», alles architektonisch ansprechend gebaut. Doch ein gewachsenes Zentrum, einen alten Dorfkern findet man in Schenkons nicht. Unten der See, dann die Autobahn, dann Bauernland, dann die Stras-

se nach Sempach, beidseitig helle, neue Häuser hingesetzt. Dazwischen der Landgasthof Ochsen, einige Bauernscheunen, die Käserei. Manchmal der Duft von Landwirtschaft in der Luft. Am Hang des Tannbergs, an der Strasse Richtung Beromünster, siedelt ein neues Quartier Einfamilienhäuser, bebaut und durchwachsen, seitlich ufern frisch gebaute Terrassenhäuser ins Grüne, klotzige Granitmauern, kahle Umgebung. Schenkons wirbt um weitere Zuzüger, schreibt sich das Ziel in die Homepage, die zweitgünstigste Luzerner Steuergemeinde zu werden. Und in der Schule, da sitzen fast ausschliesslich Kinder aus Schweizer Familien.

«Die Qualität der Schule war für uns ein Grund, vor fünf Jahren nach Schenkons zu ziehen». Doris Wey, Mutter von Kilian, 3. Klasse bei Sepp Greter, ist seit November 2004 Vorsitzende des Elternrates Schenkons. Die Eltern jeder Klasse können jemanden aus ihrer Runde in den Elternrat entsenden. Vier Mal werden sich die 21 Väter und Mütter bis im Sommer 2005 treffen. «Mittagstisch für Schülerinnen und Schüler bei anderen Familien / Aufgabenaufsicht durch Eltern / Elternbildung zum Thema Gewalt» sind erste Traktanden. In Schenkons, stellen die Lehrerinnen und Lehrer fest, nehmen die Eltern Anteil am Schulgeschehen, mehr als früher. Schulleitung und Schulpflege laden daher die Eltern jährlich zu einem Apéro, informieren in Schenkons Monatsblatt «Kontakt», führen die Rubrik «Schule» unter www.schenkons.ch nach. Und in den Klassen haben die Eltern eine Stimme an den Eltern-Kind-Lehrer-Gesprächen, an Elternabenden und Besuchstagen.

Der Elternrat ist der vorläufig LETZTE MEILENSTEIN in Schenkons Schulentwicklung. Doch vorher stehen da noch andere. 1999 hat sich die Schulpflege neu organisiert: Fünf Mitglieder, fünf Ressorts, hat Pflichtenhefte zu den Ressorts und Anforderungsprofile für die Schulpfleger/-innen geschrieben – «Wissen,



zertifizierte Volksschule der Schweiz >>> Integrative Förderung seit 1995 >>> 1. und 2. Klasse integrierte Musikgrundschule,

Erfahrungen, Persönlichkeit» –, hat die Aufgabenteilung zwischen Schulpflege und Schulleitung in einem Funktionendiagramm aufgelistet. Wichtig ist jetzt bei Ersatzwahlen in die Schulpflege, dass alle politischen Parteien Kandidaten aufstellen, die den hohen Anforderungsprofilen genügen. Ein «faules Ei» in der fünfköpfigen Schulpflege würde die Arbeit sehr behindern.

Eigenverantwortliches Mitwirken rundum. Auch für die Schülerinnen und Schüler. Seit 2001 gibt es in

CHARLES VINCENT > Seite 121

«Ich bin überzeugt, dass gerade in der Bildung alle

Betroffenen und Interessierten frühzeitig an den

Entwicklungsarbeiten beteiligt werden müssen.»

Schenkon Klassenräte, und die Klassen wählen je zwei Vertreter/-innen in den Schülerrat. Geleitet von einer Lehrerin und einem Lehrer nimmt der Schülerrat als Erstes die Vorbereitung der Schulfasnacht 2001 an die Hand, diskutiert im Jahr danach Anliegen aus den Klassenräten, Streit auf dem Pausenplatz, Mobbing.

An der Wand im Schulzimmer der 5. Klasse von Andrea Bachmann stehen sechs Regeln: «Kein Übername, kein Anstossen, keine Kämpfe, nicht auslachen, ausreden lassen, aufstrecken». Die Klasse wurde im Sommer aus Kindern der Schulhäuser Grundhof und Tann neu zusammengesetzt. Andrea Bachmann, Diplomabschluss im Sommer 2004, musste anfangs strikte und streng sein. Strikte erscheint sie auch an diesem Tag im November, freundlich, aber klar das Heft in den Händen. In einer zweiten Stunde arbeitet die Klasse unbeaufsichtigt im Werkstattunterricht, kaum ein Nebengeräusch, und nacheinander treten die Schüler und Schülerinnen bei der Lehrerin im Lehrerzimmer zu einer Leseprüfung an – einzeln, denn «die Fähigkeiten sind sehr unterschiedlich und niemand soll blossgestellt

werden» (Andrea Bachmann). Im Leitbild steht: «Jedes Kind ist eine einmalige Persönlichkeit mit positiver Grundhaltung und mit Fähigkeiten, die es zu schützen und fördern gilt.»

«Wir haben ein warmes Schulklima», sagt Albie Sieger. – Nach dem Zeichen zum Schulbeginn, ein verhaltener Klang im Gang, begrüsst Udo der Klassenkasper (er spricht nur hochdeutsch!) die 2. Klasse von Andrea Etterlin und stimmt sie purzlig ein auf den Nachmittag. Es gibt eine Gruppenarbeit, gemeinsam mit der Klasse Polyschenkon (zwölf sprach- und verhaltensauffällige Kinder der Sonderschule Mariazell sind wegen Platzmangels in Sursee im Schulhaus Schenkon untergebracht). Die Kinder kleben Warmluftballone aus Seidenpapier. Die Gruppen arbeiten in zwei Schulzimmern und im Schulgang. Die Stimmung ist auffallend ruhig und friedlich. – «Das verdanken wir dem Kindergarten, wo die gleichen Verhaltensregeln gelten wie bei uns» (Andrea Etterlin).

MEILENSTEIN KINDERGARTEN. Bis 2003 steht der Kindergarten Schenkon einen halben Kilometer vom Schulhaus entfernt, ennet der Strasse. 2001 beginnt eine Kommission einen neuen Kindergarten zu planen. Pädagogen arbeiten mit, der Architekt besucht den Kindergartenunterricht, macht sich kundig. Es entsteht ein wegweisendes Projekt, aber es kostet! Es wird sich auch bezahlt machen, meint Albie Sieger, denn, was wir in der Früherziehung erreichen, verursacht später weniger Aufwand für psychomotorische Therapie, Logopädie und den Schulpsychologen. Jetzt sind die neuen Kindergärten vor dem Schulhaus bezogen, zwei Kuben, sattrote Aussenwände beim einen, sattblaue beim andern, Gruppenräume, Küche, eine gemeinsame Bühne, die sich ins Freie öffnen lässt. Die gedeckte Passerelle schafft Verbindung zum Schulhaus, ideal für eine zukünftige Basisstufe, in der die Kinder im Alter



3.–6. Klasse integrierter Chorgesang >>> Sek I Schüler/-innen gehen nach Sursee >>> Jokertage für individuellen Urlaub der Lernenden.

zwischen 4 und 8 Jahren, dem persönlichen Lernstand entsprechend, geschult und gefördert werden.

Daniela Reichert schnitzt das vierte Pinocchio-Gesicht in einen Apfel. Fliege, Gehäuse und Stiel gerade herausgestochen gibt eine bewegliche Lügennase, zwei Schnitte die Augen, noch ein Schnitt und schon redet der Pinocchio: «Diese Nacht ist ein Igel in den Kindergarten gekommen» – Falsch! Gelogen! ruft das Kind. Die Lügennase fährt zur ganzen Länge aus und verschwindet im Abfallkorb. Ein nächstes Kind kann auswählen, was sein Apfel werden soll: Krone, Rose, Pilz oder Pinocchio. Daniela Reichert, im zweiten Jahr Kindergärtnerin, ist begeistert von ihrer Arbeit in Schenkon. An diesem Morgen haben die Kinder in Gruppen an der Werkstatt «Die fünf Sinne» gearbeitet. Nach dem Znüni sitzen sie auf ihren Stühlen im Rund, jedes sagt, wo es jetzt dann spielen wird: Im Freien, im Doktorzimmer (eingrichtet, um sich an den Doktorbesuch der kommenden Woche zu gewöhnen), bei der Märlikassette oder an einem der Werkstattposten. Um elf sind alle wieder auf ihren Stühlen, bolzgerade, Freude, Spannung, Aufmerksamkeit im Gesicht. Einzeln werden sie von der Lehrerin verabschiedet als Königin Svenia*), König Colin*), Königin Julia*)... Daniela Reichert animiert die Kinder zu einer königlichen Körperhaltung. Überhaupt baut sie alle Regeln in Rituale und Spiele ein.

Man möchte hier in Schenkon in die Schule gehen...! – «Halt!», würden die elf Schüler in Tann rufen, «aber nur im Schulhaus Tann». Aussenschulhaus Tann: Vier Klassen, ein Schulzimmer, Lehrer Robi Wey. Seit 1965. Nie hätte er damals gedacht, dass das seine Lebensstelle werde, doch nach 40 Jahren ist er noch immer voll engagiert bei der Arbeit. Das Schulhaus ist umgeben von Bauernhöfen und Wiesen, Kälberglocken klingen durchs Fenster, die Schülerinnen und Schüler erscheinen ländlicher als im Schulhaus Grund-

hof. Die Schule Tann veranstaltet ihre Kilbi im Herbst, alle Jahre wieder ein Krippenspiel, das Skilager im Februar. Robi Wey hat in seiner Schulstube schon über 30 Schüler gleichzeitig unterrichtet, anfangs noch bis 90 Prozent Bauernkinder, momentan kein einziges mehr. Früher war der ganze Raum voll gestellt mit Schulbänken, heute hat es Platz für Spiel- und Leseecken und für die PC. Früher war der Lehrer eher ein Schulmeister, heute ist er Lernbegleiter. Was sich sonst noch verändert hat? «Heute ist vieles 'verschriftlicht'», sagt Robi Wey, «das heisst, ich muss über alles schriftlich Rechenschaft ablegen, im Portfolio».

PORTFOLIO . Das Portfolio ist ein Ordner, in dem jeder Lehrer, jede Lehrerin die eigenen Beurteilungen sammelt, die Feedbacks der Schülerinnen und Schüler, der Kollegen und Kolleginnen, die Ergebnisse der Standortgespräche, die Qualifikationen der Schulleitung, die eigenen Reflexionen zu den Weiterbildungen. Das Portfolio gehört zum Meilenstein, Inschrift darunter, der im Schulhausfoyer zu Schenkon steht, ist Teil des Qualitätsmanagements der Schule. Nebst dem Portfolio gibt es einen zweiten Ordner, «Quintessenz», das Qualitätshandbuch. Es regelt die Qualitätsbereiche «Unterricht, Schulmanagement, Professionalität der Lehrpersonen, Schulkultur, Aussenbeziehungen» und umschreibt konkret, was es braucht, dass die Schule Schenkon eine gute Schule ist.

WIE GEHT ES WEITER ? «Die Entwicklung ist nie abgeschlossen», sagt Albie Sieger. Der Unterricht sei das Kerngeschäft, die Förderung der Kinder das Zentrale. In Zukunft will die Schule Schenkon das Musische weiter fördern. Seit 1997 gibt es hier die Musikgrundschule für alle, den Chorgesang für die 3. bis 6. Klasse und jedes Jahr eine Musikaufführung. Albie Sieger ist überzeugt, dass die Politiker, die jetzt bei



NOTIZ

WERNER STAUFFACHER

Regionalsekretär der EDK-Ostschweiz, Departementssekretär des Erziehungsdepartements
Kanton St. Gallen

In den Kantonen der Ostschweiz wurde das Projekt «Schulen mit Profil» aufmerksam verfolgt. Besonders eindrücklich war aus unserer Sicht der konsequente Einbezug aller am Schulwesen Beteiligten und die Konstanz der Projektleitung über mehrere Jahre hinweg. Geschätzt wurde auch deren Bereitschaft, Erfahrungen weiterzugeben und stets offen Auskunft zu geben. Die qualitativ hochstehenden Handreichungen wurden dankbar aufgenommen, vor allem auch in kleineren Kantonen, die kaum in der Lage sind, solche Produkte selber zu entwickeln. Es ist wohl nicht übertrieben, dem Projekt «Schulen mit Profil» auch aus interkantonalen Sicht Modellcharakter zu attestieren.

den musischen Fächern Kosten sparen, zum Schluss mit Mehrkosten rechnen müssen. Denn «musisch geschulte Kinder und Jugendliche arbeiten konzentrierter und leisten auch in den kognitiven Fächern mehr».

Die Schulleiterin und IF-Lehrerin Monika Suter nennt die Begabungs- und Begabtenförderung eine Hauptaufgabe der nächsten Jahre. Erste Erfahrungen hat man in Schenkön schon gemacht. Im Frühjahr 2005 wird wieder eine «Talenteria» organisiert, zu der alle Schülerinnen und Schüler eingeladen sind, um – ihren Begabungen entsprechend – ein Lernangebot auszuwählen: Pizza backen, eine Geschichte schreiben, am Computer arbeiten, sich im Wald bewegen usw. Ein zweites ist die Begabtenförderung. In jeder Klasse gibt es einzelne Schüler/-innen, die etwas verpassen, wenn sie nicht durch anspruchsvolle Aufgaben gefordert und gefördert werden. Hier will die Schule Schenkön in nächster Zeit ihre Angebote entwickeln.

2004 ist Albie Sieger aus der Schulpflege ausgetreten. Die Wechsler finden hier gestaffelt statt, damit die

Entwicklung kontinuierlich weiter läuft. Marcel Lattion ist neu Präsident der Schulpflege. Er hat vorher vier Jahre das Ressort Personelles geführt. Sehr am Herzen liegen ihm die gezielte Personalauswahl und eine Kommunikation, die offen ist für die Anliegen aller und die dann zu praktikablen Lösungen führt. Ob sich damit einmal lösen lässt, was Albie Sieger zum Schluss ein «ungelöstes Problem» nennt: «Viele Eltern getrauen sich noch nicht, Schwierigkeiten zwischen ihrem Kind und der Lehrperson mit dieser direkt zu besprechen, aus Angst, es könnte etwas aufs Kind zurückfallen.» – Gut kommunizieren kann man mit Sachkenntnis, Vertrauen in sich selbst und Respekt vor den andern. Sachkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz! Die Kinder in Schenkön lernen das, im Kindergarten und im Lauf ihrer ersten sechs Schuljahre. ■

**) Die Namen der Schülerinnen und Schüler wurden aus Datenschutzgründen geändert.*

GEMEINDE- UND SCHULAUTONOMIE – ZWEI NOCH IMMER AUSBAUFÄHIGE PROZESSE

Joe Bucheli

«Der Kanton befiehlt, die Gemeinden bezahlen.» Das war seit Ende der 80er-Jahre eine gängige und zunehmend lautere Klage der Gemeinden gegenüber dem Kanton. Oft gaben die Ausgaben für die Bildung dazu Anlass, insbesondere die Ausgaben für die Volksschulen. Sie beanspruchten häufig rund die Hälfte des Gemeindebudgets, das infolge der stockenden Wirtschaftsentwicklung kaum Wachstum zuliess. Einige Gemeinden fühlten sich in ihrem finanziellen Handlungsspielraum immer mehr eingeschränkt. Unter Hinweis auf den Grundsatz «Wer zahlt, befiehlt» meinten sie, die Entscheidungskompetenzen und die finanziellen Lasten zwischen Kanton und Gemeinden seien neu zu verteilen: Wer Kosten auslöst, muss diese auch tragen. Kurz, die Gemeinden forderten mehr (Finanz-)Autonomie.

Die damals sich international verbreitende Auffassung über die Grundsätze der erfolgreichen Führung und Organisation in Wirtschaft, Staat und öffentlicher Verwaltung gab den Gemeinden Recht: Verantwortung delegieren, Entscheidungsstrukturen dezentralisieren. Kleinere, teilautonome Organisationseinheiten sollen damit in die Lage versetzt werden, auf die immer vielfältigere Wirklichkeit flexibel und situationsgerecht zu reagieren. Der Kanton Luzern begann wie andere öffentliche Verwaltungen das Konzept des New Public Management bzw. das der Wirkungsorientierten Verwaltungsführung (WOV) zu erproben.

Durch diese Dynamik hin zur Leistungserbringung in teilautonomen Einheiten erhielten auch die Reformen im Bildungsbereich erheblichen Schub. Die zentral gesteuerten Schulreformen der 70er- und 80er-Jahre hatten nicht den erwarteten Erfolg gebracht, weil sie oft die konkreten Bedürfnisse der einzelnen Schulen zu

wenig berücksichtigten. Vertreterinnen und Vertreter von Schulforschung, -verwaltung und -politik forderten nun für die einzelne Schule als Organisationseinheit mehr Selbständigkeit. Innerhalb eines Gestaltungs- und Entwicklungsrahmens sollten die Schulen ihr eigenes Profil bilden können. Das Projekt «Schulen mit Profil» und später auch das neue Gesetz über die Volksschulbildung entstanden im Zeichen dieser strategischen Zielsetzung. Was ist bis heute erreicht worden?

AUTONOMIE DER GEMEINDEN . Im Kanton Luzern haben die Gemeinden heute mehr Entscheidungskompetenzen in der Ausgestaltung ihrer Volksschule. Der Gemeinderat bestimmt den Primarschulkreis und legt im Rahmen der rechtlichen Vorgaben das Schulangebot fest. Die Schulpflege erteilt der Schule den Leistungsauftrag und entscheidet über die Schulhauskreise sowie im Rahmen des Budgets und der Höchst- und Mindestbestände über die zu führenden Klassen.

Stimmt es also nicht, was noch heute vereinzelt Gemeinderäte und Schulpfleger behaupten, dass ja alles Wesentliche vom Kanton vorgegeben und ihre eigenen Gestaltungsmöglichkeiten nur gering seien? Die Behauptung war nie ganz richtig. Immer war der kommunale Freiraum bei der Gestaltung der eigenen Schule beträchtlich; er hat sich nun noch erweitert. Die kantonalen Rahmenvorgaben lassen in der Regel lokale Lösungen zu – abgesehen natürlich von Fragen der Lehrerbesoldung, der Schulstruktur, des Lehrplans und einzelner Lehrmittel. Doch mit Ausnahme der Lehrerbesoldung stehen selbst in diesen Bereichen oft mehrere Wahlmöglichkeiten offen. Es liegt an Gemeinderat, Schulpflege und Schulleitung, eigene Zukunfts-

vorstellungen für die Schule zu entwickeln, die vorhandenen Freiräume zu nutzen und falls notwendig nach eigenen Wegen zu suchen, wie die Vorgaben des Kantons erfüllt werden können. Diese Profilbildung ist nachgerade eine Pflicht. Der Leistungsauftrag an die Schule gibt immer wieder Anlass zu prüfen, wie weit man dieser Pflicht nachgekommen ist. Die Einsicht, dass Schulen heute und in Zukunft wie alle anderen Organisationen weiterentwickelt werden müssen, setzt sich bei den Verantwortlichen in den Gemeinden zunehmend durch. Die Entscheidungen über die langfristige, gemeindebezogene Ausrichtung der Schule sind bedeutsam und folgenreich. Der Gemeinderat und insbesondere die Schulpflege sind bei dieser strategischen Planung heute erheblich stärker als bisher beteiligt – und gefordert. Der Weg zur Schule mit Profil benötigt aber Zeit.

AUFGABEN UND VERANTWORTUNG. Bei der Erarbeitung des Gesetzes über die Volksschulbildung wurde verschiedentlich die Vorstellung geäussert, die Volksschulen seien entweder ganz in die Verantwortung des Kantons oder in jene der Gemeinden zu geben. Dieser Vorschlag konnte aus rechtlichen und sachlichen Gründen nicht realisiert werden. Nach Bundesverfassung haben die Kantone für den Volksschulunterricht zu sorgen. Damit die Volksschulen aber den örtlichen Bedingungen entsprechen und ihre Aufgabe erfüllen können, ist eine Trägerschaft in den Gemeinden notwendig. Die Volksschule wurde deshalb im neuen Volksschulbildungsgesetz als gemeinsame Aufgabe (Verbundaufgabe) von Gemeinden und Kanton bestimmt. Beide Seiten sind verantwortlich. Die unmittelbare Gestaltung und Aufsicht erfolgt am Ort. Der Kanton trägt die Gesamtverantwortung für die Volksschulen und sorgt in allen Gemeinden für ein vergleichbares, gutes Schulangebot.

Trotz dieser gemischten Lösung stimmen Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortung der Gemeinden im Volksschulwesen heute besser überein als vor der Revision. Neben den bereits erwähnten Kompetenzerweiterungen hat sich auch bezüglich der Finanzkompetenz



JOE BUCHELI

lic. phil., ist Leiter der Abteilung Unterricht im Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern

eine Verbesserung ergeben. Der Kanton beteiligt sich zwar nur mit ca. dreissig Prozent an den Betriebskosten (inkl. Bildungskostenausgleich). Er leistet diesen Beitrag aber bedingungslos: Im Rahmen der rechtlichen Vorgaben können Gemeinderat und Schulpflege den Einsatz der Mittel selber bestimmen. Die Budgets in vielen Gemeinden sind eng. Viele sähen es gerne, wenn der Kanton auf noch mehr Vorgaben verzichtete, die Kosten verursachen. Das Gesetz über die Volksschulbildung gibt den Gemeinden das Recht, bei der Planung und Vorbereitung von kantonalen Entscheidungen mitzuwirken, wenn sie finanziell oder organisatorisch davon betroffen sind. Die gesetzlich verbrieft «Volksschuldelegation» des Verbandes der Luzerner Gemeinden (VLG) nimmt diese Interessenvertretung wirksam wahr.

Etwas anders sieht die Übereinstimmung von Aufgabe, Kompetenz und Verantwortung in der Gemeinde aus. Schulpflegen weisen vereinzelt darauf hin, dass die ihnen vom Gemeinderat zugestandene Finanzkompetenz mit den Aufgaben und der Verantwortung ihres Amtes nicht übereinstimmt. Das Volksschulbildungsgesetz regelt die genauere Aufteilung der Finanzkompetenzen zwischen Gemeinderat und Schulpflege nicht. Es verpflichtet sie aber zur engen Zusammenarbeit. Um diese auch personell zu stützen, ist das für die Schulen zuständige Mitglied des Gemeinderates von Amtes wegen auch Mitglied der Schulpflege. Diese Regelung scheint sich in vielen Gemeinden zu bewähren. In Gemeinden, in denen die Zusammenarbeit zwischen Schulpflege und Gemeinderat schwierig ist, hat die Schulverwalterin oder der Schulverwalter indes eine konfliktträchtige und heikle Aufgabe. Die teilauto-

nome, geleitete Schule musste als neues Element in die Organisation der Gemeinde eingebaut werden: Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortung waren zwischen Gemeinderat, Schulpflege und Schulleitung aufzuteilen. Die Tragweite der Teilautonomie der Schulen wurde erst im Verlaufe der Umsetzung des Volksschulbildungsgesetzes und des Projektes «Schulen mit Profil» genauer sichtbar. Noch ist der Prozess hin zur selbstständigeren Schule mit entsprechender Verantwortung nicht abgeschlossen. In Zukunft haben sich die Schulpflegen noch mehr auf die langfristige Führung und Entwicklung der Schule zu konzentrieren und die Umsetzungsarbeiten und betriebliche Führung ganz der Schulleitung zu überlassen.

KOSTEN . Die Reform hat Kosten erzeugt. Insbesondere mit der Einsetzung von Schulleitungen sind zusätzliche Pensen nötig geworden. Die Neuerung war folglich nicht – wie kantonsseits anfangs behauptet – kostenneutral: Die entsprechende Kritik von Gemeinderäten und Schulpflegen war berechtigt. Die Gemeinden haben seither aber nicht nur Mehraufwand, sondern eine zunehmend wichtige Leistung auf sicher: Die

DANIEL BÜHLMANN, SVP > Seite 105
«Der Ansatz von 'Schulen mit Profil' ist richtig. Aber sind die Gemeinden wirklich autonomer geworden?
Wenn mir der Kanton zur Möglichkeit, einen Schulleitungs-Pool zu bilden, auch noch das detaillierte 'Kochbuch' dazu liefert, muss ich nur schmunzeln.»

für ihre Aufgaben eigens ausgebildeten neuen Schulleitungen sind imstande, die lokale Schule weiterzuentwickeln sowie die finanziellen Mittel wirksam und haushälterisch einzusetzen. Im Übrigen hat die Einführung des kantonalen Pauschalbetrages pro Schülerin und Schüler dazu angeregt, die Kostentransparenz im Schulwesen zu verbessern. Die Gemeinden haben ihrerseits grosse Anstrengungen unternommen und in der Kostentransparenz erhebliche Verbesserungen erzielt.

Ein weiterer Schritt wird erfolgen, wenn in den Gemeinden eigentliche Kostenrechnungen geführt werden.

EFFIZIENZ . Teilautonomie erlaubt es Schulen, massgeschneiderte Lösungen zu finden. Ja, sie zwingt sie gewissermassen dazu. Das kann zu einem Verschleiss der Kräfte führen. Zudem müssen eigene Lösungen in der Öffentlichkeit dem Vergleich mit anderen standhalten, sind so der Kritik ausgesetzt. Die Forderung nach mehr kantonalen Vorgaben wird insbesondere von Seiten der Lehrpersonen heute wieder verstärkt vorgebracht. Den Forderungen ist dort nachzukommen, wo individuelle Lösungen kaum oder keinen Mehrwert erbringen oder wo die einzelnen Schulen mit der Entwicklung von Lösungen überfordert sind. Doch oft ist nicht einfach die Lösung, sondern der Entwicklungsprozess zur Lösung wichtig. Selbstentwickelte Lösungen werden erfahrungsgemäss wesentlich besser getragen als importierte oder verordnete.

STELLUNG DER SCHULPFLEGE . Bei der Totalrevision des Erziehungsgesetzes gab die Stellung der Schulpflege zu reden. Namentlich Gemeinderäte wollten den Schulpflegen keinen Behördenstatus mehr zuerkennen. Sie argumentierten, die doppelte Behördenstruktur in den Gemeinden sei konfliktträchtig und erschwere die politische Führung. Der Kanton selbst habe ja aus diesen Gründen den Erziehungsrat abgeschafft. Wir als Träger von «Schulen mit Profil» machten aber geltend, die Teilautonomie der Schulen mache eine strategische Führung und Überwachung dringend notwendig. Diese könne am besten von den Schulpflegen wahrgenommen werden. Sie erfüllten schon bisher Aufsichtsfunktionen und verfügten über die zur verlässlichen Führung der Volksschule notwendige Distanz zum politischen Tagesgeschäft.

Nun, wie sieht die Stellung der Schulpflegen heute aus? Dadurch, dass im neuen Volksschulbildungsgesetz die Schulpflege als Behörde weitergeführt wird und ihr die strategische Führung und Überwachung der Schule übertragen ist, wurden die Schulpflegen zwar inhaltlich gestärkt, aber politisch zuwenig ge-



Rektor des Berufsbildungszentrums Sursee

Mit dem Projekt sind an unseren Volksschulen wichtige organisatorische Leitplanken erarbeitet und institutionalisiert worden. In vielen Gemeinden hat dieser Prozess zu wertvollen Diskussionen und nachhaltigen Überlegungen bei Lehrpersonen und in den Schulgremien geführt. Die Volksschule kann sich auf Grund dieser neuen Strukturen in unseren Gemeinwesen eigenständig und eigenverantwortlich profilieren. Es besteht allerdings die Gefahr, dass sich dieses eigenständige Profil in organisatorischen Massnahmen erschöpft, dass Leitbilder zu wortreichen «Leerformeln» verkommen. Jetzt müssen die neu geschaffenen Strukturen dazu führen, dass die verabschiedeten Leitbilder mit Inhalt gefüllt und in klaren Zielvorgaben ihren Niederschlag finden. Soll das Projekt «Schulen mit Profil» die erhoffte Wirkung erzielen und die darin investierten materiellen und personellen Ressourcen rechtfertigen, müssten jetzt die längst überfälligen Diskussionen zum Inhalt geführt werden. Priorität hat dabei das Anliegen, verbindliche Standards festzulegen – in Absprache mit den Abnehmern der Volksschule, zum Beispiel mit den Institutionen der Berufsbildung.

stützt. Mit den neuen Aufgaben hatten sie sich vermehrt der politischen Öffentlichkeit auszusetzen. Sie gewannen vielerorts an Profil. Letztlich aber hatten sie zu wenig Zeit und Macht, ihre Anliegen wirksam in die Gemeindeorganisation einzubringen. Trotz guter Arbeit der Schulpflegen ermöglichte der Grosse Rat mit dem neuen Gemeindegesetz den Gemeinden, ihre Behördenstruktur selbst zu bestimmen und damit auch die Schulpflegen in der heutigen Form allenfalls abzuschaffen.

PERSPEKTIVEN . Nicht nur unter politischen, auch unter betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten lässt sich die Abschaffung diskutieren. Ein bedeutsa-

mer WOV-Grundsatz ist, zwischen Politik und Verwaltung zu unterscheiden. Beide haben unterschiedliche Denkmuster, Begrifflichkeiten und Erfolgskriterien. Politik ist auf Anerkennung und Mehrheiten angewiesen. Das Management der Verwaltung fällt Sachentscheide. Mehrheiten können oft nur durch vielschichtige Verhandlungen erreicht werden, während die Sachentscheide vorwiegend auf dem Hintergrund von organisiertem Sachwissen getroffen werden können.

Die Führungsstruktur jedes Gemeinwesens umfasst einen politischen und einen Managementkreislauf. Die beiden Kreisläufe müssen ineinander greifen. Die Ziele der Legislative müssen von der Verwaltung verstanden und umgesetzt werden können, die Möglichkeiten der

Verwaltung müssen umgekehrt der Legislative bewusst gemacht werden. Dazu ist eine Instanz notwendig, die zwischen Legislative und Verwaltung übersetzt. In der Gemeinde ist das der Gemeinderat. Er steht in geregelter Verbindung zur Gemeindeversammlung oder zum Gemeindeparlament und führt die Gemeindeverwaltung.

Die Schulpflege ist in den politischen Steuerungsprozess wesentlich lockerer eingebunden. Ihre Geschäfte werden in der Regel über den Gemeinderat in die Gemeindeversammlung oder in das Gemeindeparlament eingebracht. Sie erhält dadurch weniger Gelegenheit, sich der politischen Auseinandersetzung zu stellen und ihr Geschäft entsprechend zu positionieren. Die Führung der Gemeindeverwaltung, von der die Schulpflege für sich und die Schule Leistungen bezieht, liegt nicht in ihrer Hand. In dieser Stellung wird die Schulpflege immer gegen Reibungsverluste ankämpfen müssen und die Übersetzung zwischen dem politischen Führungskreislauf und dem Schulmanagement nur eingeschränkt wahrnehmen können.

Ist es also richtig, wenn heute Gemeindevertreter fordern, die Schulpflege sei durch eine Kommission des Gemeinderates zu ersetzen? Aus WOV-Sicht zumindest ist dies falsch. Wenn die beiden erwähnten Führungskreisläufe eng miteinander verknüpft werden sollen, ist die Aufgabe der Übersetzung zwischen Politik und Verwaltung (hier: der Schule) allein vom Gemeinderat zu übernehmen. Eine gemeinderätliche Schulkommission – vorwiegend mit Vollzugsaufgaben betraut – würde die Schulleitung bei der operativen Führung einschränken. Übernahme der Gemeinderat selber die Führung, dann wären die Kompetenzen der Schulleitung allerdings wesentlich zu erweitern. Viele Aufgaben, die bisher von der Schulpflege wahrgenommen wurden, sind dann der Schulleitung zu überlassen.

CONTROLLING-KOMMISSION ? Und was geschieht mit den Schulpflegern? Die Schulpflegern erfüllen bis heute eine wichtige Funktion. Für das zeitgemässe und leistungsfähige Funktionieren der Volksschule im Kanton Luzern haben sie wesentliche Ver-

dienste. Die Weiterentwicklung der Volksschule muss weiterhin in der Gemeinde demokratisch abgestützt und überwacht werden. Die Schulpflege sollte deshalb – wenn überhaupt – nicht einfach abgeschafft, sondern in eine schlanke, von der Gemeindeversammlung oder vom Gemeindeparlament gewählte (Controlling-)Kommission umgewandelt werden. Sie könnte in dieser neuen Form den Gemeinderat in strategischen Fragen

RUTH SCHNEIDER > Seite 89

«Ein Kollege in der Feldmusik, selbst Lehrer, sagte, mach du das, es kommt nicht drauf an, wir machen in der Schule sowieso das, was wir für richtig halten'. Doch was hat sich nicht alles geändert – für Lehrer und Schulpflege, in den letzten zehn Jahren ...»

begleiten sowie die Entwicklung der Volksschule überwachen und der Gemeindeversammlung bzw. dem Gemeindeparlament darüber berichten und Anträge stellen. Die Stellung der Schulpflege würde dadurch geklärt und ihr Einfluss auf eine demokratisch abgestützte Weiterentwicklung der Schule bliebe erhalten oder würde sogar verstärkt. Für die Erziehungsberechtigten eröffnete sich bei dieser Lösung eine ganz eigenständige Mitwirkungsmöglichkeit. Sie könnten im Rahmen einer von der Schulleitung geleiteten betrieblichen Schulkommission ihre Meinungen und Wünsche auf Vollzugsebene einbringen.

Die heutigen Volksschulverantwortlichen – die Gemeinderäte, Schulpflegern und Schulleitungen – benötigen vorerst genügend Zeit, um die beträchtlichen Gestaltungsspielräume tatsächlich eigenverantwortlich zu nutzen, die ihnen das neue Bildungsgesetz zusteht. Erst wenn dieser Prozess weiter vorangeschritten und der Erfahrungsschatz im Umgang mit erhöhter Gemeinde- und Schulautonomie angewachsen ist, sollte in den Gemeinden über grundsätzliche Änderungen in der Führungsstruktur nachgedacht werden. ■

GINGE DAS NICHT ALLES ETWAS EINFACHER, GÜNSTIGER, FREIER, STANDARDISIERTER UND SUBSTANZIELLER?

Die Grundzüge von «Schulen mit Profil» sind im total-revidierten Gesetz über die Volksschulbildung aufgenommen. Als Gesetzgeber war der Grosse Rat indirekt mit dem Projekt befasst, informiert war er stets. Einzelne Mitglieder des Grossen Rats waren in kommunalen Projekten direkt involviert. Uns interessierte: Wie sehen die fünf im kantonalen Parlament vertretenen Parteien die Volksschulentwicklung in den letzten zehn Jahren? Hat das Projekt die richtigen Akzente gesetzt? Welches sind aus bildungspolitischer Sicht die Entwicklungsperspektiven für die Volksschule?

Sie haben in unterschiedlichen Rollen das Projekt «Schulen mit Profil» beobachtet oder mitgestaltet. Wie sieht Ihre Bilanz aus?

Heidi Duss-Studer: Als Schulpflegepräsidentin von Escholzmatt stellte der Start von «Schulen mit Profil» eine grosse Herausforderung für mich dar. Es war am Anfang ein «Champf», es gab viel Ungewisses und Ungeklärtes. Das Projekt ist aber sehr gut und hat Entwicklungen gefördert, die wir schon sehr früh angestossen haben: Bereits 1991 haben wir mit einem externen Berater Schulentwicklungstage organisiert. Letztendlich lässt man aber den Gemeinden leider gar nicht so viel Spielraum.

Ruth Keller-Haas: Ich war ebenfalls als Schulpflegepräsidentin engagiert und habe mitbekommen, wie viel in Kriens über das Projekt gestöhnt wurde: über den Papierkrieg und die Kosten, die vom Kanton auf die Gemeinden überwältigt wurden, obwohl man Kostenneutralität versprochen hat. Ausserdem löste die Teamentwicklung bei der Lehrerschaft Widerstand aus.

Heute bin ich überzeugt, dass das Projekt sehr viel Gutes bewirkt hat: Die Idee der teilautonomen Schule war ein positives Zeichen.

Trix Dettling: Als Lehrperson habe ich manchmal das Gefühl, dass der Ertrag des Projekts in keinem Verhältnis zum grossen Aufwand steht. Die Autonomie der einzelnen Schulen ist nicht stark gestiegen. Die Rahmenbedingungen, welche der Kanton richtigerweise setzt, lassen gar nicht so deutliche Profile entstehen. In den letzten zehn Jahren ist sicher sehr viel Gutes passiert, etwa bei der Teambildung der Lehrerinnen und Lehrer – aber ob das nur dank «Schulen mit Profil» in Gang gesetzt worden ist? Ich habe bis 1986 unterrichtet und nun seit 1996 wieder: Ich sehe keinen signifikanten Unterschied, was die Unterrichtsqualität betrifft. Hingegen wird ein Gewaltsaufwand für Strukturen geleistet ohne direkten Ertrag für den Unterricht. Das erklärt auch den Widerstand der Lehrpersonen.

Louis Schelbert: Unsere Partei hat das Projekt unterstützt. Heute noch mehr als damals frage ich mich aber, ob die Entwicklung der Schule derjenige Bereich ist, der am vordringlichsten reformiert werden muss. Grundsätzlich ist es immer richtig, bei der Organisation zu verbessern und die zur Verfügung stehenden Mittel optimal einzusetzen. Die Kernaufgabe der Schule ist aber der Bildungsinhalt. Auch im kürzlich behandelten Planungsbericht der Regierung über die Schulentwicklung nach 2005 werden die Bildungsinhalte immer noch nicht diskutiert. Das entspricht dem Zeitgeist: Was man relativ gut kann – Organisatorisches, Messbares –, da ist man fleissig; wo es um die Wurst geht, hält man sich zurück.



Daniel Bühlmann, Gemeinderat Emmen, SVP (ab Juli 2005 Regierungsrat)



Ruth Keller-Haas, Grossrätin FDP, Kriens

Daniel Bühlmann: «Schulen mit Profil» war für mich im Jahr 2000 als neuer Gemeinderat ohne Erfahrung im Bildungsbereich vorerst ein sehr abstraktes Projekt. Aus der Umsetzung der Ziele kann ich nun sagen, dass das neue Schulführungskonzept mit teilautonomen Schulen in die richtige Richtung geht. Die Rahmenbedingungen sind aber zu eng, als dass sich eine grosse «Profilierung» der Einzelschulen hätte entwickeln können. Wir mussten uns tagtäglich mit einem gewaltigen finanziellen Mehraufwand beschäftigen: Die Leitung der Schule kostet uns mindestens das Doppelte wie vorher. Anderes wäre vordringlicher gewesen.

In welchen Bereichen gibt der Kanton immer noch zu stark Vorgaben?

Keller: In verschiedene Themen mischt sich der Kanton noch zu fest ein. Ein Beispiel aus Kriens: Bei den Blockzeiten wurden wir zurückgepfiffen, 1999 wollte er uns noch die Stundenpläne korrigieren. Die kantonale Verwaltung hat noch nicht begriffen, dass die Schulen teilautonom sind und damit auch Verantwortung tragen. Sie müsste auch merken, dass grosse und kleine Gemeinden unterschiedliche Bedürfnisse haben. Alle Parteien sind sich einig, dass das Projekt in der Kantonsverwaltung einen «Aderlass», also Einsparungen, hätte auslösen müssen. Das ist bisher nicht passiert.

Die bedürfnisgerechte Schule ist die beste Schule: Das Kuonimatt-Schulhaus in Kriens mit behüteten Kindern braucht etwas anderes als das Feldmühle-Schulhaus mit einem hohen Anteil fremdsprachiger Kinder. Auf solche Unterschiede kann man heute sicher besser eingehen. Die optimale Organisation einer Schule ist letztlich auch spürbar für das Kind. Das Problem der Gewalt auf dem Schulhausplatz beispielsweise muss aufgrund einer gemeinsamen Schulhausphilosophie angegangen werden.

Duss: Ich glaube auch, dass der Kanton zu viel kontrolliert. Noch wird zum Beispiel vorgegeben, dass die Schulstunden 45 Minuten dauern müssen. Viele Gemeinden möchten zum Beispiel auch die Blockzeiten selber bestimmen – in unserer Gemeinde müssen gewisse Primarschüler bereits um 7 Uhr los, da müssen ganz individuelle Modelle möglich sein. Wichtig ist doch nur, dass am Ende eines Schuljahres der Unterrichtsstoff behandelt und die Lehrziele erreicht sind.

Schelbert: Mit der Aufforderung zu Blockzeiten wollte man natürlich auch auf gesellschaftliche Entwicklungen reagieren. Den Gemeinden hatte man die Freiheit gelassen, und gewisse haben nicht auf die gesellschaftliche Entwicklung reagiert. Dann muss man ja irgendeinmal sagen, ihr müsst es jetzt machen.

Dettling: Ich sehe beide Seiten: Ich verstehe schon, dass der Kanton irgendwann härter wird, wenn noch nicht überall Blockzeiten eingeführt wurden. Der Wettbewerb regelt das nicht, denn Blockzeiten brauchen Geld und Räume. Da wägen die Gemeinden ab: Was ist attraktiver, höherer Steuersatz oder bedürfnis- und betreuungsgerechte Schulstrukturen? Andererseits kann ich mir schon vorstellen, dass die Situation in einer Landgemeinde eine andere ist. Dann finde ich kantonale Regelungen auch nicht richtig.

Bühlmann: Ich halte nochmals fest: Der Ansatz von «Schulen mit Profil» ist richtig. Aber sind die Gemeinden wirklich autonomer geworden? Wenn mir der Kanton zur Möglichkeit, einen Schulleitungs-Pool zu bilden, auch noch das detaillierte «Kochbuch» liefert, wie ich diesen anzuwenden habe, muss ich nur schmunzeln. Dasselbe für die Verteilung von 0.3 Lohnprozenten für individuelle Anpassungen – ein Hohn. Das macht die Gemeinden unzufrieden.

**Präsident LLV**

Wie viel Eigenständigkeit erträgt eine Partnerschaft? Schulentwicklung ohne die Mitarbeit und Mitverantwortung des LLV ist für mich (fast) nicht denkbar. In der Auseinandersetzung in Kommissionen, Projekt-Ausschüssen und Arbeitsgruppen werden Leitlinien gelegt und fallen wichtige Entscheide. So hat der LLV während der letzten zehn Jahre an vorderster Front mitgedacht, mitgearbeitet und Mitverantwortung für die Schulentwicklung im Kanton Luzern übernommen. Mancher Entscheid wurde für uns zur Gratwanderung, ist es doch nicht einfach, in einer Partnerschaft öfters alleine zu stehen. Die Loyalität wird arg strapaziert, wenn von der LLV-Spitze erwartet wird, Entscheide gegen ihre Überzeugung der Basis schmackhaft zu machen. Dieser Spagat ist uns nicht leicht gefallen. Neben allen Erfolgen, die «Schulen mit Profil» zweifellos ausweisen kann und die es schweizweit zu einem Markenzeichen des Kantons Luzern gemacht haben, ist dieses Spannungsfeld weiterhin offen.

Wie geht es weiter? Die letzten zehn Jahre haben unsere Schullandschaft deutlich verändert: Eine Schulleitung, die sich nicht mehr als Lehrervertretung versteht, eine Schulpflege, die mit Leistungsauftrag und Globalbudget strategisch führt, Qualitätssicherung und -entwicklung vor Ort und Lehrpersonen, die sich länger je mehr als Team entwickeln. Dazu eine Politik, die sich nur noch im Sparen gefällt. In diesem Umfeld braucht es tragbare Kompromisse der primär Beteiligten des Schulwesens. Die Art und Weise einer solchen Zusammenarbeit, in der alle Partner wirklich ernst genommen werden, ist noch nicht genügend definiert.

Im neuen Projekt «Schulen mit Zukunft», in dem unterrichtsspezifische Inhalte umgesetzt werden sollen, kann der LLV nicht abseits stehen. Der LLV sagt ja zur Schulentwicklung im Kanton Luzern, aber nur, wenn die finanziellen und die weiteren Rahmenbedingungen stimmen. Diese Verantwortung muss der LLV für seine Mitglieder, aber auch für die uns anvertrauten Schülerinnen und Schüler wahrnehmen. Wir haben eine erfolgreiche Pionierphase hinter uns. Es gilt nun optimistisch eine zweite Phase einzuleiten ohne die Konsolidierung des Erreichten zu vergessen mit einem kritischen und engagierten LLV, der gerade deshalb ein verlässlicher Partner sein wird.



Heidi Duss-Studer, Grossrätin CVP, Escholzmatt

Keller: Ich bin ganz ketzerisch: Braucht es denn die Kantonebene überhaupt noch? Man braucht den Bund für gewisse Vorgaben und alles andere würde die Gemeinde selber lösen. Sie und ihre Schulen müssen vorgegebene Ziele und Standards erreichen, und die Qualität muss stimmen.

Welche Vorgaben müsste denn der Kanton (oder allenfalls der Bund) sicher machen?

Duss: Die Lehrmittel gehören schweizerisch geregelt. Auch die Qualitätssicherung der Schule muss jemand von aussen durchführen, ob Kanton, Region oder Bund – das kann die Schule nicht selber leisten. Wenn wir schauen, was die bei der PISA-Studie erfolgreichen Finnen besser machen, stellen wir eine grosse Autonomie fest: Den Schulen werden weder Klassengrössen noch Stundenzahlen vorgegeben, und es gibt wie im Kanton Luzern einen Pro-Kopf-Beitrag an die Schulen.

Dettling: Neben den Lehrmitteln müssen auch die Lernziele von oben reguliert werden. Die Gemeinden brauchen zwar Spielraum bei der Umsetzung, wir müssen aber aufpassen, dass die Chancengleichheit gewährleistet ist. Es geht natürlich nicht an, dass dann Meggen Klassen mit 12 und Emmen solche mit 35 Kindern führen würde. Dass das nicht passiert, das müsste eine übergeordnete Stelle gewährleisten.

Bühlmann: Die Lernziele hat der Kanton übrigens als Lehrpläne schon formuliert. Was der Kanton machen müsste, wäre das Controlling dieser Ziele – ein solches Instrument fehlt bisher. Die Gemeinden stehen richtigerweise in einem Wettbewerb: Eine Gemeinde mit 35er-Klassen wird es nicht geben, selbst wenn der Kanton keine Vorgaben macht. Erstens findet man keine Lehrpersonen, zweitens würden Familien wegziehen.

Schelbert: Der Kernauftrag der Schule muss überall gleich sein. Neben den Lernzielen sollen aber auch die Löhne zentral geregelt werden. Der Lehrberuf ist ein Beruf wie ein anderer innerhalb des Kantons, den man mit einem Regulativ aufgrund von Ausbildung, Dienstjahren und anderen Faktoren bemisst. Bei den Musikschulen vermisste ich genau das – jetzt, wo der Kanton die Subventionen streicht, geht die Qualität verloren.

Keller: Dass Randregionen in guten und schlechten Zeiten Probleme haben, Lehrpersonen zu bekommen, kann man nicht wegdiskutieren. Die Frage ist, ob man die Regionalpolitik über die Löhne regeln muss. Vielleicht kommen wir jetzt auch wieder auf eigene Leute zurück, die den Musikunterricht sehr gerne und gut gemacht hätten und den kantonalen Standards nicht entsprochen haben.

Schelbert: Ich möchte die Frage der Qualität noch ausweiten: Eine einzelne Schule kann nicht alleine schauen, wie gut sie erfüllt, was gesamtgesellschaftlich notwendig ist. Die Frage der Qualitätssicherung wird zu einseitig aufs Organisatorische und zu wenig auf schulische Inhalte bezogen. Ich sehe bis heute das Instrument des Kantons nicht, das diesen Erfordernissen genügen könnte. Objektivierende Massstäbe sind zum Beispiel notwendig, um die Chancengleichheit zu gewährleisten – die heute nicht besser ist als damals und eine der Hauptaufgaben sein müsste. Leute aus sozial unteren Schichten sind in höheren Schulen weiterhin massiv untervertreten, Frauen sind benachteiligt, Personen ohne Schweizer Pass und die nicht Deutsch als Erstsprache haben ebenfalls.

«Schulen mit Profil» hat nicht dazu beigetragen, dass Schulsozialarbeit möglich geworden ist; aber ein profiliertes Schulhaus weiss, welche Schulsozialarbeit es braucht.



Louis Schelbert, Grossrat Grünes Bündnis, Luzern

Die bisherige Diskussion zeigt, dass Sie sich damals wie heute durchaus andere Entwicklungsakzente gewünscht hätten. Spielt dabei eine Rolle, dass der Grosse Rat zu «Schulen mit Profil» nichts zu sagen hatte, sondern erst bei der Beratung des Volksschulbildungsgesetzes Stellung beziehen konnte?

Dettling: Mich würde es sehr stören, wenn dies heute so gemacht würde. Im Moment steht alles sehr stark unter dem Finanzprimat – die ganze Organisationsstruktur von «Schulen im Profil» verschlingt viel Geld, das an anderen Orten für Dringenderes fehlt.

Bühlmann: Wenn man eine so weit reichende Umorganisation in einem wichtigen Bereich wie der Bildung plant, der auch einen grossen Teil der Mittel von Kanton und Gemeinden beansprucht, muss das politisch mitgetragen werden.

Schelbert: Für mich entspricht dieses Vorgehen der Art, wie es im Kanton Luzern immer gewesen ist. Eine Partei, die CVP, hatte die absolute Mehrheit im Grosse Rat und in der Regierung und hat bestimmt, wo es durchgeht. Wie bei «Schulen mit Profil» wurde das Parlament auch in anderen Bereichen umgangen: Das Maturitätsanerkennungsreglement wurde auf EDK-Ebene entwickelt, als Grosse Rat konnte man nur noch Ja oder Nein sagen. Auch in der Berufsbildung, wo es riesige und begründete Widerstände gibt, machen sie, was sie wollen. Dies stört mich damals wie heute.

Wie soll die einzelne Schule in Zukunft funktionieren?

Bühlmann: Dezentral ist der richtige Weg – den muss man konsequent gehen. Unsere Gemeinde hat Kompetenzen, die sie zum Teil auch schon vorher hatte, weiter nach unten delegiert. Wir versuchen nun auch



Trix Dettling, Grossrätin SP, Buchrain

im finanziellen Bereich, den Schulhäusern gewisse Kompetenzen zu übertragen. Zum Beispiel ist der Schulleiter für die Anstellung des Personals selber zuständig. Je nach Quartier braucht ein Schulhaus auch einen andern Stundenplan, andere Lehrformen. In diesem Bereich wünschte ich mir mehr Entwicklung, übrigens auch in der Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen und Lehrern. Als Lehrer würde ich Teamarbeit und Mitbestimmung als sehr dankbare und interessante Aufgabe auffassen. Wir haben das in Emmen schon versucht und sind noch weit davon entfernt.

Keller: Die Konsequenz wäre dann die freie Schulwahl.

Bühlmann: So weit würde ich nicht gehen wollen. Man wählt das Wohnquartier, nicht die Schule. Es wäre nicht gut, wenn die wenigen Schweizer Kinder noch in ein anderes Schulhaus gingen.

Sie sprechen die Schule als einen wichtigen Ort der sozialen Integration an. Müssten solche Integrationsaufgaben der Schule künftig nicht aus andern als aus Bildungstöpfen finanziert werden, und dies zusätzlich?

Bühlmann: Das ist eine hoch politische Frage. Dass die kommunale Sozialdirektion, die für die Integration zuständig ist, die Schule mitfinanziert, sehe ich eigentlich nicht. Zumindest wäre ich vorsichtig mit verschiedenen Töpfen.

Schelbert: Für mich ist es zweitrangig, aus welchem Topf das Geld kommt. Wichtig ist, dass notwendige Projekte angegangen werden. Beispiel Schulsozialarbeit: Für die Schule ist sie sehr nützlich, also gehört sie realisiert – ob sie nun aus dem Sozial- oder Bildungsbudget finanziert wird. Dennoch dürfen wir die finanzielle Frage nicht vernachlässigen: Familien mit



B E R N A D E T T E H A L T E R

NOTIZ

Vorsteherin des Amtes für Volksschulen des Kantons Obwalden (1996-2002)
und Schulpräsidentin von Alpnach (seit 2002)

Die Bildungsverantwortlichen des Kantons Obwalden verfolgten das Projekt «Schulen mit Profil» seit Anbeginn mit Interesse. Verschiedene Publikationen dienten auch uns als Orientierungs- und Umsetzungshilfen, als wir in eigenen Teilprojekten unsere kantonale und lokale Schulentwicklung im Sinne von «Stärkung der Schulen vor Ort» vorantrieben. Das Luzerner Projekt erlaubte es uns, vergleichbare Räder nicht neu erfinden zu müssen. Auf alle Fälle: Wir schauen nach wie vor gerne auf das Luzerner Schulprofil. Danke für die wertvollen Denkanstösse!

Kindern sind mittlerweile eine gesellschaftliche Minderheit, Bildung steht in Konkurrenz zu anderen öffentlichen Aufgaben. Gewisse Gemeinden bzw. Quartiere brauchen mehr Mittel als andere.

Haben wir die Lehrpersonen, die die Schule als autonome Einheit aktiv wollen und die Schule profiliert gestalten können?

Dettling: Absolut. Wir sind ausgebildet zu unterrichten, darauf kommt es letztlich an. Es wurden und werden immer wieder Experimente zur Optimierung gemacht wie fächerübergreifender oder klassenübergreifender Unterricht oder Projekte mit ganzen Schulhäusern. Da erlebe ich die Lehrpersonen als sehr kreativ und innovativ. Wir sind aber im Moment auch wegen «Schulen mit Profil» stark belastet durch administrativen Aufwand. Da bleibt nicht viel Spielraum und das Gefühl, dass wir nicht mehr zu unserem Kerngeschäft kommen.

Duss: Ich erlebe die Lehrpersonen auch so. Frustriert sind sie nur dann, wenn – wie bei uns in einem Projekt zur Sekundarstufe, also nicht bei «Schulen mit Profil» – nach vielen internen Sitzungen der Beauftragte des Kantons kommt und sagt, unsere Lösung passe nicht ins kantonale Konzept.

Keller: Ich habe erlebt, dass Lehrpersonen können und wollen, aber dass man sie aus irgendwelchen Gründen wieder zurückgestuft hat. Man hat ihnen viel weggenommen, z.B. die Übertrittsverfahren, wo man die Eltern viel höher einstuft als unsere pädagogischen Fachleute. Solches müsste man ihnen überlassen, sie wissen am besten, wie man Projekte anpackt. ■

Moderation: Beat Bucher / Aufzeichnung: Matthias Burki



VON DER LUST, SCHULE ANDERS ZU MACHEN

Beat Bühlmann

Unversehens wieder mitten in der Schule. Die Mädchen und Buben drängen ungeduldig durch die Eingangstüre, unverschämt munter für die frühe Morgenstunde. Sie taxieren mit flüchtigem Blick den Fremden, der etwas unentschlossen im Wege steht. Ich steige die Treppe hoch, hänge die schwarze Lederjacke neben die farbigen Überzieher an den Kleiderhaken. Eine vertraute Geste aus eigenen Schulzeiten, auch wenn meine Jacke für diese Garderobe zu gross geraten ist. Die Kinder sind verschwunden, nur noch gedämpfte Töne hinter geschlossenen Klassentüren. Dienstagmorgen im Dorfschulhaus Gettnau. Hundert Schülerinnen und Schüler, zwölf Lehrkräfte. Alles einigermassen übersichtlich.

WIR UND DIE SCHULE. Die Lehrerin erwartet mich im ersten Stock. Auf dem Metalltäfelchen an der Türe steht kein Name, Romi Bättig verfügt über kein eigenes Klassenzimmer. Sie ist der Schulhausjoker. Zuständig für Prävention bei Lernstörungen, für spezielle Förderung in Mathematik und Deutsch, für die besonders Begabten, für die Informatik. Ein Pensum von sechzig Prozent und trotzdem ständig präsent. Wie ein Packesel tragt sie morgens an, für jede Lektion mit eigens präpariertem Material ausgerüstet. Vielleicht sei sie «ein wenig heimatlos», sagt Romi Bättig, «denn ich kann mir kein eigenes Zimmer einrichten.» Aber die Klage ist nicht so ernst gemeint, in ein fixes Klassenzimmer würde sie ohnehin nicht so recht passen.

Romi Bättig ist im ganzen Schulhaus zu Hause. «Hier in Gettnau haben wir die Türen geöffnet», sagt sie, «jede Lehrperson kennt jedes Kind und ist nicht nur für die eigene Klasse verantwortlich.» Es gilt nicht mehr

«Ich und die Klasse», sondern «Wir und die Schule». Dann sind die vier Fünftklässler endlich da. «Der Lehrer wollte nicht aufhören», entschuldigt Carmen die Verspätung. Das Gruppenzimmer ist zugleich der Ressourcenraum für die Begabungsförderung und die 15 Delphinkinder im Schulhaus, das sind die besonders Begabten. Die Spiele im Schrank, so steht es auf der Etikette, «dürfen nur von Delphinkindern ausgeliehen werden». Carmen, Rafael, Lorena und Manuela sitzen mit der Lehrerin am gleichen Tisch, ich versuche nebenan auf dem niedrigen Schülerstuhl das Gleichgewicht zu wahren.

Die Kinder haben Nachhilfe in Mathematik, genauer: Förderunterricht über «Zahlen und Runden». Eine schreckliche Plage, denkt man sich, doch weit gefehlt: Alle vier sind sofort bei der Sache, der Ton ist locker, der Unterricht konzentriert. Wie Raubtiere stürzen sie sich auf die Würfel. «Stopp, stopp», ruft die Lehrerin und versucht die überschüssigen Kräfte zu bändigen.

Romi Bättig, 45-jährig, in Schwarzenberg aufgewachsen, vor 25 Jahren das Seminar in Hitzkirch absolviert, acht Jahre an der Unterstufe als Primarlehrerin unterrichtet. Die Heirat mit Kaspar, dann die Geburt der beiden Kinder, Franziska (heute 17) und Raphael (15), fast gleichzeitig eine Zusatzausbildung für «Spezielle Förderung». «Mit den Kindern war das happig», sagt sie. Mehr gibt es dazu nicht zu sagen. Romi Bättig ist keine, die von sich viel Aufhebens macht.

Zwei der Fünftklässler sitzen inzwischen am Computer. Das Einmaleins, so schnell wie möglich: 7×6 ? Die Maus flitzt über den Bildschirm. 4×7 ? Die Maus zögert, entscheidet sich für 48. Falsch, der Computer lässt nicht mit sich reden.

Die Schülerin macht weiter.

ABSCHIED VON DER EINZELKÄMPFERIN. Romi Bättig war eine Einzelkämpferin. Früher kamen die Kinder mit Lernschwierigkeiten ein- bis zweimal wöchentlich zu ihr nach Hause ins Ostergau, sassen am Stubentisch – und die Schule war weit weg. «Mit den Lehrpersonen hatte ich wenig Kontakt», erinnert sich Bättig. Heute ist das anders. Das Team zählt, beim Morgenkaffee im Lehrerzimmer ist die Kindergärtnerin selbstverständlich dabei. Gettnau gehört zu jenen Gemeinden im Kanton, die das Projekt «Schulen mit Profil» sofort zum Nennwert nahmen. Sie verknüpften das Netzwerk «Gesundheitsfördernde Schulen», dem sie seit 1998 angehören, unverzüglich mit dem kantonalen Projekt, hatten Ideen und Vorschläge und machten bei Netzwerk, Kanton und Gemeinde zwischen 20 000 und 30 000 Franken für eigene Vorhaben locker.

So wurde die Schülerpartizipation, eine der Kernideen von «Schulen mit Profil», in Zusammenhang mit der Ernährung umgesetzt. Die Schülerinnen und Schüler trafen sich in Vollversammlungen, bestimmten ihre Delegierten und sprachen sich für «Wohlfühltag» aus. Das Schulhaus wurde zum Erlebnisraum, aber nicht als kurzlebiger Event. Der Pausenkiosk, der Most und Reiswaffeln, aber keine Chips und Coca anbietet, ist weiter im Betrieb. Und auch die zwei Sheriffs auf dem Pausenplatz, ein Produkt der Gewaltprävention, sind weiterhin im Amt; das sind zwei Sechstklässler, die jeweils als Peacemaker agieren.

DIE SCHULE BRAUCHT IDEALISTEN. Nach der Pause wechselt Romi Bättig ins Klassenzimmer von Isabel Kottmann. Dort übernimmt sie die Regie beim Förderunterricht Mathematik für die Zweitklässler. Zwei der neun Kinder, die in diesem Fach keine Mühe bekunden, sitzen beim Sofa in der Ecke und lösen selbständig schwierigere Aufgaben. «Für mich ist dieser gemeinsame Unterricht eine grosse Entlastung», sagt Isabel Kottmann, die seit fünf Jahren in Gettnau unterrichtet. Sie könne die eigene Klasse für einmal aus einem anderen Blickwinkel beobachten, sich mit einer erfahrenen Kollegin austauschen. Gettnau hat sich nicht für die «Integrative Förderung» entschieden,

weil es billiger kommt, einzelne Schülerinnen und Schüler in die Kleinklasse nach Zell zu schicken. So wird, soweit als möglich, «still integriert», wie Romi Bättig sagt, auch wenn sie sich das anders vorstellen könnte. Aber sie ist keine, die stänkert, sie will «lieber anpacken». Schule machen, nicht nur darüber reden. Die ausufernden Grundsatzdebatten zum Schulleitbild waren nicht unbedingt nach ihrem Gusto. «Diese Diskussion um einzelne Worte fand ich eher mühsam», sagt Bättig. Von der Theorie allein lebt keine Schule. Zwar hat auch Gettnau ein Leitbild erarbeitet, doch das wird nicht schubladisiert. Jedes Jahr werden aus dem zehneitigen Papier zwei, drei Sätze herausgegriffen und als Jahresmotto («PC bewegt») für eine konkrete Schulsituation umgesetzt. Die Sätze sind im Lehrerzimmer gut sichtbar angeschlagen. «Nur so nützt das Leitbild etwas», sagt Romi Bättig.

RUTH ZEMP > Seite 87

«Ich wünsche mir Lehrpersonen, die Expertinnen und Experten sind im Umgang mit Heterogenität – einer Heterogenität als alltägliche Realität, nicht als Ausnahme-situation. Jedes Kind ist ein Individuum und erhöht die Heterogenität. Diese Einstellung könnte zu neuen Modellen führen.»

Wieder im Delphinzimmer. Sieben Erstklässler sitzen am Tisch, sagen «Du» zur Lehrerin und haben Lücken in den Zahnreihen. «Feba» ist angesagt. Feba? Das bedeutet: Förderdiagnostischer Gruppentest zur Erfassung der mathematischen Basisqualifikation im Anfangsunterricht. Es ist nicht so schlimm wie es tönt. Um Lern- und Verhaltensstörungen präventiv erfassen zu können, werden die Erstklässler spielerisch getestet. Visuelle und auditive Wahrnehmung, Raumorientierung, Konzentration, Gedächtnis. Mit der linken Hand winken, im Raum herumgehen, die eine Hand zum anderen Auge, das rechte Ohr auf den Boden legen. Nicht alle kapierten, was genau zu tun ist. «Je früher wir Schwierigkeiten erkennen, desto eher können wir Defizite beheben», sagt Romi Bättig. Sie hat mir drei

dicke Ringhefte aufs Pult gelegt: Theorie, Test, Förderung, alle während der heilpädagogischen Ausbildung mit ihrer Kollegin Marie Louise Schmid erarbeitet. Ein Standardwerk, das Schule macht; 60 Gemeinden haben den Test bereits übernommen. Die CD kostet 50 Franken. «Ohne Idealismus kann Schule nicht funktionieren», sagt Romi Bättig. Das kann man ihr ohne weiteres glauben. Schule ist für sie Beruf und Hobby.

DIE STÄRKEN STÄRKEN . Woher kommt diese Lust auf Schule? Romi Bättig macht lieber keine grossen Worten. «Vielleicht will ich den Schwächeren helfen», sagt sie, das sei doch eine Frage der Gerechtigkeit. «Wir müssen die Begabungen nutzen und nicht nur die Fehler sehen.» Es gelte, das Selbstwertgefühl der Kinder zu stärken, sagt die gelernte Heilpädagogin. So gibt es in der Schule Gettnau eine «Talentschachtel». Dort können die Kinder hineinlegen, was sie stolz macht – zum Beispiel die Medaille vom Crosslauf. Die Lehrerin will das Leben in die Schule hinein bringen, die vielseitigen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sichtbar und spürbar machen. Und sie erzählt von einem Buben, der für eine Freiarbeit die Hasenzüchterbücher konsultierte, um die Ohrlänge der Hasen zu erforschen. «Er war richtig glücklich damit.»

«Stärken stärken», die Begabungsförderung an der ganzen Schule, ist eines der Markenzeichen von Gettnau. «Ich finde es falsch, wenn sich Lehrpersonen im Klassenzimmer am Durchschnitt orientieren.» Sie wirkt seit Beginn im Teilnetzwerk Begabungsförderung mit, mit Lehrerinnen und Lehrern aus acht Gemeinden, gehört auch dem ICT an, dem Teilnetzwerk für Informatik und Computertechnologie. Für Romi Bättig sind die Netzwerke der ergiebigste Nutzen von «Schulen mit Profil». «Das ist für mich wie Supervision», sagt sie, «ein regelmässiger Austausch mit Gleichgesinnten auf hohem fachlichen Niveau.» Da könne sie selber tanken, für den Schulalltag profitieren. Es klopft an der Türe. Regula, die Fünftklässlerin, kommt herein, ein vifes «Delphinkind». Regula ist Schulhausreporterin, hat den Bericht über den Orientierungslauf bereits geschrieben, formatiert und auf Diskette gespeichert.

Nun kommt der Artikel auf die Homepage der Gemeinde Gettnau. «Wir müssen in jedem Kind das Potenzial sehen und entsprechend fördern», sagt Romi Bättig.

NICHT NOCH MEHR AUFLADEN . Es ist kurz vor Mittag. Romi Bättig begibt sich zur wöchentlichen Sitzung ins Büro von Eugen Wechsler, dem Schulleiter. Er fragt, ob sie ihm allenfalls helfen könne, das Französischlehrmittel «Bonne Chance» auf dem PC zu installieren, er berichtet von Problemen in einer Klasse, die vielleicht einen «Krisenstab» nötig machten, vom Projekt «Natur», dem nächsten Jahresthema, das mit dem Team noch zu besprechen sei. Romi Bättig hat ihm von der Didacta in Basel ein Abschreibebefehl für PC-Kurse mitgebracht. «Super», sagt Eugen Wechsler, «das müssen wir den anderen vorstellen.» Die Schule sei immer in einem Veränderungsprozess, sagt er. Doch die Lust auf die andere Schule kann auch überfordern. Den Jägern, die alle Lehrpersonen zu einem Jagdausflug eingeladen haben, wird er absagen müssen. Es hat sich niemand gemeldet, weil die meisten mehr als genug zu tun haben. «Wir können uns nicht dauernd noch mehr aufladen», sagt der Schulleiter.

Auch Romi Bättig, engagiert an Tagungen, Workshops und in Arbeitsgruppen, spürt ihre eigenen Grenzen – und die Grenzen ihrer Kolleginnen und Kollegen. «Ich muss aufpassen, dass ich die anderen nicht überfahre.» Im Gegensatz zu ihnen müsse sie nicht für eine eigene Klasse sorgen. Und Zahnarztbüchlein nachführen oder dergleichen. Von der Schule mit Profil haben wir wenig geredet. Die ist in Gettnau fast selbstverständlich. «Wir haben uns ein eigenes Profil geschaffen», sagt Romi Bättig. Die Schule werde geleitet, die Netzwerke seien geknüpft. Nun müssten sie sich um Pädagogik und Unterricht kümmern, «damit auch die Kinder merken, dass wir eine Schule mit Profil sind». Sie sieht Gettnau noch stärker als «Begabungsförderungsschule», für Schülerinnen und Lehrpersonen. Damit die Lust, Schule immer wieder anders zu machen, nicht erlahmt. Die Schulvisite hat Spass gemacht, die Jacke nehme ich beschwingt vom Kleiderhaken. ■



DAS PROJEKT WAR EIN ANFANG, ZU DEM ALLE NUN SORGE TRAGEN MÜSSEN

Die operativen Arbeiten im Projekt «Schulen mit Profil» sind von wenigen Personen geleistet worden: In der Konzeptphase waren dies hauptsächlich Beat Bucher als Kommunikationschef im BKD (bis 1995) und als persönlicher Mitarbeiter der Bildungsdirektorin (bis 1999), in der Umsetzungsphase Peter Imgrüth und Pia Murer als die beiden Projektverantwortlichen im Amt für Volksschulbildung (ab 1999). Wie beurteilen sie – aus je unterschiedlicher Optik – den Prozess, das Ergebnis und die weiteren Perspektiven des Projekts?

Peter Imgrüth: Beat, Du hast in der Konzeptphase des Projekts buchstäblich die Feder geführt – haben sich mit Blick auf die Umsetzungsphase Deine Erwartungen ans Projekt erfüllt?

Beat Bucher: Mehr als erfüllt. Ein erster Umsetzungserfolg war ja bereits, dass «Schulen mit Profil» 1999 praktisch Gesetz geworden ist. Nach 1999, als die praktische Umsetzung mit Eurer Unterstützung erfolgte, habe ich das Projekt nur mehr aus Distanz verfolgt und staune heute, was alles selbstverständlich ist, das vor zehn Jahren noch höchst umstritten war. Im Übrigen: Welches waren eigentlich die Erwartungen der Projektträger zu Beginn? Sie waren hoch, aber nicht sehr präzise. Vielleicht war dies aber gar nicht so schlecht, so konnten sie sich im gemeinsamen Prozess verändern, konkretisieren – ausser Zweifel steht, dass dabei die Ansprüche nicht verwässert worden sind.

Imgrüth: Entscheidend war natürlich schon, dass mit der Inkraftsetzung des Volksschulbildungsgesetzes die Zielgrössen verbindlich wurden. Wir haben danach fünf Bereiche definiert, wo wir speziellen Supportbedarf

wahrgenommen haben: Personalförderung, Leistungsauftrag, Interne Evaluation, Elternmitwirkung, Schülerinnen- und Schüler-Partizipation.

Bucher: Da sehe ich ein zentrales Erfolgsrezept: Obwohl die Verbindlichkeit der Zielvorgaben sich verändert hat, habt Ihr im selben einladenden Geist wie zuvor Eure Unterstützung angeboten, seid davon ausgegangen, dass die Schulen es sind, die ihre Entwicklung definieren, dass die Schulen es sind, die ihren Unterstützungs- und Beratungsbedarf bestimmen.

Pia Murer: Auch das schlanke Gesetz hat uns Möglichkeiten eröffnet. Wir haben an unserer Stelle diesen Handlungsspielraum auch genutzt, um Schwerpunkte in der Unterstützung zu setzen. Dabei haben wir sowohl inhaltlich als auch bei der zeitlichen Ansetzung immer auch die Bedürfnisse der einzelnen Schulen respektiert. Das Menschenbild, das dem Projekt zugrunde liegt, das Vertrauen in die Akteure, konnten wir als Projektleitung selber erfahren und weitergeben.

Imgrüth: Eigenartig ist, dass dieses Menschenbild im Projekt stark spürbar, aber nirgends explizit aufgeschrieben war. Ich habe das im Zusammenhang mit der Personalförderung mal nachgeholt. Das Ansprechen dieses Menschenbilds hat uns bei der Arbeit mit den Schulen geholfen: Diese haben gesagt, jawohl, das wollen wir auch, und das können wir! Zuvor stand eher das traditionelle Misstrauen im Raum: Wollen die überhaupt dasselbe wie wir?

Murer: Vor dem Hintergrund des deklarierten Menschenbilds haben wir vor allem eines gemacht: Bezie-

hungsarbeit, Überzeugungsarbeit. Dadurch haben wir für die Schulen und die Schulen für uns ein Gesicht bekommen. Das hat sich als sehr wirkungsvoll erwiesen.

Bucher: Ein wichtiger Gedanke. Das Projekt war stets auf einer Gratwanderung: Wie weit trägt – in einem ja hochreglementierten Umfeld! – die persönliche Auseinandersetzung im relativ kleinen Kreis (Projektausschuss)? Wie lange halten die Beteiligten die Unsicherheit rollender Planung aus? Ein grösserer Kanton als Luzern wäre, glaube ich, auf dieser Gratwanderung abgestürzt.

Imgrüth: Die personelle Konstellation, denke ich, war schon in der ersten Phase ein wesentlicher Erfolgsfaktor – BKD-intern ebenso wie bei den Trägern. Auf allen Ebenen brauchte es persönliche Zivilcourage, es brauchte Vertrauen: Das Projekt hat beides ausgestrahlt, schon als wir 1999 dazustiesen.

Murer: Unsere Arbeit war eine Ermutigungsarbeit. Die Idee der teilautonomen Schule forderte uns und die Schulen stark. Was müssen wir an kantonalen Vorgaben befolgen, was dürfen wir an eigenem Profil entwickeln? Die Antworten auf diese Fragen der Schulen lagen nicht auf der Hand, gemeinsame Klärungsarbeit war angesagt. Auch danach sind nicht alle Verunsicherungen verschwunden, aber im Umgang damit sind die Schulen sicherer geworden...

Imgrüth: ...und wo dies nicht der Fall ist, drohen eingeleitete Prozesse heute rückfällig zu werden. Wir stehen in einer politisch und personell anderen Situation als vor zehn Jahren. Wir müssen aufpassen, dass wir – für die Schulen und ihre Freiheiten – neu abgestecktes Gebiet heute nicht wieder preisgeben.

Murer: Ja, und daher die Frage: Wer hütet die Errungenschaften, die Idee möglichst eigenständiger und souveräner Schulen? Die Schulpflegen – aber deren Stellung ist heute umstritten? Die Schulleitungen – aber sind diese schon genug gefestigt?

Bucher: Was im Rahmen von Projekten wie «Schulen mit Profil» oder «Teilautonome Volksschulen» an Gestaltungsfreiheit und Verantwortung an die Schulen dezentralisiert worden ist, droht wieder re-zentralisiert zu werden. Dafür gibt es nicht nur in Luzern Anzeichen. Gegenwärtig vermisse ich die Stimmen, welche für die Stärkung der Einzelschulen und der Professionalität der Lehrpersonen eintreten: Die Lehrpersonen selber reden eher über individuelle Mehr- oder Minderbelastungen als über erreichte oder nicht erreichte gemeinsame Ziele; die Politik sitzt ebenso bekanntlich in ihrem Kontrollparadigma gefangen; Bildungsverwal-

HANS AMBÜHL > Seite 162

«Gerade weil die gesellschaftlichen Verhältnisse so heterogen geworden und daraus neue, teils widersprüchliche Anforderungen an die Schule(n) entstanden sind, braucht es mehr denn je die Organisation von Schule nach den Kriterien und Merkmalen beispielsweise des Luzerner Projekts.»

tungen, deren Ego in der Regel von Zentralisierungen geschmeichelt wird (um es salopp zu sagen), folgen der Politik willig, ohne das immer noch junge Dezentralisierungsmodell, in das sie erst noch Ressourcen investiert hatten, angemessen zu verteidigen. Wer also hütet den «Gral» schulischer Selbststeuerung? Die neuen Schulleitungen?

Imgrüth: Damit Schulleitungen dies wahrnehmen können, brauchen sie günstige Rahmenbedingungen. Zeit zum Beispiel. Sie müssen aber auch starke Persönlichkeiten sein. Das erlebe ich sehr unterschiedlich. Es gibt Schulleitungen, die selber zweifeln an der Bedeutung schulischer Eigenständigkeit. Sie sagen ganz traditionell beamtenhaft: Wenn der Kanton das und das von uns will, soll er auch sagen, was wir zu tun haben. Die ausführende Haltung ist bequemer als die unternehmerische. Da ist der Verband der Schulleiterinnen und Schulleiter gefordert, er muss – etwa in seinem

Leitbild – den neuen Berufsstand auf die zweitgenannte Haltung hin verpflichten.

Bucher: Neben der Stärkung der Schulleitungen halte ich auch eine Stärkung der Lehrpersonen für wichtig – individuell, als Team und als Profession. Schule und Lehrberuf sind heute in einer prekären Lage: Die Schule ist umstellt von einer Unzahl teils mächtiger Fremderwartungen, ebenso der Lehrberuf – ohne dass gleichzeitig deren Kapazität, auf diese fremden Forderungen angemessen zu reagieren, systematisch erhöht würde. Das Paradigma der Fremdsteuerung, das bürokratische Modell von Schule, ist noch immer ein starkes Stück Gegenwart. Schule muss von innen her, vom Team her, neu gedacht werden. Dafür brauchen wir starke Lehrpersonen.

Imgrüth: Da ist der LLV gefordert, der sich jedoch mit Einzelmitgliedern konfrontiert sieht, die für sich das Beste wollen. Eine Zukunftsfrage nicht nur für den LLV ist daher: Sind die aufsummierten Interessen einzelner Lehrpersonen noch deckungsgleich mit dem Interesse an einer zukunftstauglichen, eigenständigen Schule? Eine ketzerische Frage, aber eigentlich müsste auch diese einmal unter den Projektträgern thematisiert werden...

Murer: Auch die PHZ hat hier eine wichtige Aufgabe: Einübung in Teamarbeit. Meine Erfahrung ist: Wo Teamarbeit verankert ist, fällt Schulentwicklung und -gestaltung leichter. Da sind wir heute sehr viel weiter als vor zehn Jahren. Dennoch sehen sich noch viele Lehrpersonen zwar als Teammitglied, handeln aber noch immer wie Einzelkämpfer. Schulentwicklung ist eine Führungsaufgabe, aber nicht einfach eine der Schulleitungen.

Imgrüth: Apropos Einzelkämpfer: Manchmal denke ich, dass heute zwar die Lehrpersonen stärker in Teams arbeiten, aber die Schulleitungen die neuen Einzelkämpfer sind. Sie müssen sich untereinander vernetzen, sie brauchen ein Schulleitungs-Netzwerk.

Bucher: Ja genau. Netzwerke gewährleisten am besten die im Zuge von «Schulen mit Profil» betonten Grundsätze von Selbstorganisation, von pädagogischer vor bürokratischer Führung und von Orientierung an Best Practice.

Imgrüth: Die zentrale Frage ist: Wie gelingt es, dass Entwicklungen künftig vermehrt von den Schulen her ausgelöst werden? Ich glaube, wir müssen in den nächsten Jahren lernen auszuhalten, dass an Schulen Entwicklungen nur langsam vorankommen und dass wir von uns aus nichts dagegen unternehmen. Erfahrungsgemäss passiert in kürzester Zeit sehr viel, vorausgesetzt, der Impuls geht von den Schulen aus.

Murer: Die Unterstützung, die sie dabei brauchen, erhalten sie künftig von andern Schulen. Wir als Stelle für Schulentwicklung werden noch ausgeprägter als heute die Aufgabe haben, die Schulen und Schulleitungen zu vernetzen.

Aufzeichnung: Beat Bucher



DER VERWALTUNGSPROFI ALS MACHER

Pirmin Bossart

Zum ersten Gespräch erscheint er mit einer Sporttasche. Er hat einen 10-Stunden-Arbeitstag hinter sich und will anschliessend noch zwei Stunden trainieren. Mit dem Antritt seiner Kaderstelle auf dem Luzerner Bildungsdepartement vor 18 Jahren hat sich Charles Vincent ein Ausgleichsprogramm zum täglichen Brainstorm verordnet. Dreimal in der Woche Fitnesscenter, je drei Stunden, einmal am Samstag, zweimal nach Feierabend. Als er vor einem Jahr fast 110 Kilo auf die Waage brachte, setzte er sich auf Null-Diät, schluckte Vitamine und fastete zwölf Wochen lang. Jetzt ist er 30 Kilo leichter. Vincent kann hartnäckig sein. Wenn er etwas will, zieht er es durch.

Das Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern, wichtigste Schaltstelle der laufenden Schulentwicklung, befindet sich in einem unauffälligen Wohn- und Geschäftshaus an der Kellerstrasse in Luzern. Das Stockwerk mit den Büros ist ein wahres Labyrinth im Halbrund, wo Unkundige schnell die Orientierung verlieren. Sind das die Schlünde der Bürokratie, wo jede gut gemeinte pädagogische Absicht in Bergen von Konzepten neutralisiert wird? Hier hat Charles Vincent sein Büro, wenn er nicht gerade in seinem andern Büro an der Bahnhofstrasse sitzt. Aber ohnehin ist er sehr selten im Büro anzutreffen. Im Schnitt sind es sechs bis acht Stunden – pro Woche.

REDEN, FÜHREN, REDEN. Diese Nicht-Präsenz darf durchaus als Zeichen von Tatendrang erkannt werden. Vincent will sich auf die Essenz seiner Aufgabe konzentrieren: Kommunizieren und koordinieren. Sein Werkzeug ist das Reden. Ein raffiniertes Reden, das unaufhörlich strömen und mit seinem technokratisch-strategischen Vokabular und einer Dramaturgie aus

elliptischen Bögen und nahtlosen Schleifen die Zuhörenden gut und gerne in Narkose versetzen kann. Vincent ist praktisch permanent an Sitzungen und Meetings. Er reisst an, denkt mit, entwirft, diskutiert, gibt Vorgaben. Lediglich ein paar Akten und ein paar Bücher liegen auf seinen Bürotischen. Und das Telefon. Computer oder Laptop fehlen: Der Verantwortliche für 250 Volksschulen mit 5000 Lehrpersonen will «führen, nicht verwalten».

Einen Viertel seiner Arbeitszeit wendet Vincent für das Projekt «Schulen mit Profil» auf. Je einen Viertel ist er als Vorsteher des Amtes für Volksschulbildung und als Vorsteher der Gruppe Volksschulen beschäftigt – vor allem mit Sitzungen und Rapporten. Ein Grossteil des letzten Viertels gehört den interkantonalen Mandaten und nationalen Sitzungen, die in der Regel in der letzten Wochenhälfte terminiert sind. Studiengruppe Basisstufe der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz, Stiftungsrat der Stiftung für Gesundheitsförderung Schweiz, Kommission Sekundarstufe II der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz, Beirat der interkantonalen Fachstelle für Schulevaluation Sekundarstufe II (Q2E), Steuergruppe Benchmarking Sekundarstufe II, Konferenz der Amtsvorsteher Volksschulämter Zentralschweiz und so weiter. Die Wörter sind lang, die Inhalte komplex, die Diskussionen nicht minder.

ZWEI STUDIEN. Vor 35 Jahren fuhr Charles Vincent jeden Tag mit dem Velo an die Mittelschule Willisau und später an die Kantonsschule Sursee. Die frühen 70er-Jahre im Hinterland. Man trug die Haare lang, hörte Rockmusik, rebellierte ein wenig, aber nicht zuviel, die Zeichen standen auf Umbruch, oder auch

nicht. Vincent, der Beinahe-Achtundsechziger, wuchs in Schötz auf, wo er die Primarschule besuchte. Nach der Matura an der Kantonsschule Sursee 1974 absolvierte er an der Universität Zürich die Ausbildung zum Sekundarlehrer, bevor er mit Erziehungswissenschaften, Psychologie und Publizistik aus Vertiefungsgründen ein weiteres Studium in Angriff nahm. 1980 schloss er als lic. phil. I ab. Ein paar Jahre später folgte die Dissertation. Schon damals konnte man sich fragen: Wie macht er das alles?

PIUS EGLI > Seite 51

«Wenn das Projekt 'Schulen mit Profil' die Qualität des Unterrichts gefährdete, würde ich mich gegen diese Entwicklung wehren. Denn Lehrer sind wir erst durch die Schüler. Und bei allem, was wir tun und versuchen, stehen die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt.»

Nebenbei hatte er regelmässig unterrichtet, von Aushilfsjobs bis zu festen Pensen. Sein längstes Pensum war von 1977 bis 1983 an der Kaufmännischen Berufsschule Luzern. Aber die strategisch denkende Lehrperson Vincent hatte keine Lust, sich ewig mit Jugendlichen herum zu schlagen. «Eigentlich war mir schon früh klar, dass ich lieber mit Erwachsenen arbeiten wollte.» Es hätte nicht viel gefehlt, und Vincent wäre als selbständiger Consultant in die Privatwirtschaft gegangen: Schon während des Studiums bearbeitete er Mandate für Organisationsentwicklungen, Leitbilder und Konzepte, etwa für die Sonderschule Hohenrain oder das Neue Gymnasium Zürich.

1983 entschied sich Vincent definitiv für die Schule und machte den Schritt in die Bildungsverwaltung: Er wurde Sekretär des Bildungsdepartements des Kantons Obwalden. Dort lernte er als Generalist vom Kindergarten bis zur Kulturpflege die klassische Verwaltungsarbeit von der Pike auf kennen. Ende 1986 holte ihn der Kanton Luzern an das Bildungsdepartement – als Vorsteher der Abteilung Volksschule. Natürlich war das eine Herausforderung, die den ambitio-

nierten Bildungstheoretiker reizte. Hier konnte er einbringen und aufgleisen, was ihn interessierte: Die Verbindung des Pädagogischen mit dem Ökonomischen. Mit Nachdiplomstudien in Betriebsführung und Personalwesen erwarb er sich weitere Kompetenzen. Es liegt auf der Hand, dass diese Bildungskarriere ein Vorhaben wie «Schulen mit Profil» ganz direkt geprägt hat.

DAS ARBEITSTIER . Charles Vincent, man kann es nicht anders sagen, ist ein Arbeitstier. Er funktioniert nach einem strengem Stundenplan. Selbst die Fitness und die übrige Freizeit sind minutiös kalkuliert. Kaum scheint es eine Minute zu geben, wo einfach nichts angesagt ist. Umso mehr überrascht seine unkomplizierte und liebenswürdige Art. Der Wort-Stratege mit dem Hang zum technokratischen Gesamtkunstwerk ist humorvoll und ironisch. Sein Perfektionismus kontrastiert mit einer sanft zerstreuten Gelassenheit. Zwölf Stunden arbeitet er täglich, mindestens einen halben Tag auch am Wochenende. «Während der Schulferienzeit sind es nur 9 bis 10 Stunden.»

Zum Aufstehen braucht er keinen Wecker, obwohl seine Tagwache für Normalsterbliche mitten in der Nacht liegt. In den frühen Morgenstunden schreibt er an grösseren Berichten, bereitet Referate vor, entwirft PowerPoint-Folien. Fünf bis sechs Stunden Schlaf müssen genügen. Vincent zuckt mit den Achseln und lacht. «Für mich ist das kein Stress.» Stress ist das höchstens für seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die sich vielleicht weniger dazu berufen fühlen, als Fitnessgestärkte Leistungsoptimierer ihr Leben zu verbringen.

Kommunizieren und trainieren – der Übergang zwischen Business und Freizeit ist fließend. Manchmal gehen die geschäftlichen Gespräche auch während den Trainingseinheiten im Fitnesscenter weiter, mit Spitzenleuten aus Wirtschaft und Gewerbe, die sich ebenfalls körperlich aufdatieren. Synergien, zwischen Schweiß und Entspannung. «Die Fitness-Stunden sind wie eine Art Stammtisch, aber man macht noch etwas dabei.» Da werden schon mal neue Ideen oder Sponsoringprojekte angedacht. Vincent hat keine Berührungängste zu den betrieblichen Abläufen und

Führungsmethoden der Wirtschaft. New Public Management übte er im Kleinen, als in der Luzerner Verwaltung noch kaum jemand davon hörte.

MACHER UND MACHT . Mit dem Begriff «Bildungsverwaltung» kann Vincent nicht viel anfangen. Lieber spricht er von «Bildungsgestaltung». Er versteht seinen Auftrag explizit als Agieren, Entwickeln, Antizipieren. «Das macht meine Tätigkeit spannend, auch nach 18 Jahren.» Die Schulentwicklung lag Mitte der 80er-Jahre in den Anfängen, und Vincent hat es seitdem nicht versäumt, ihr als Macher den Stempel aufzudrücken. Studienreisen in die skandinavischen Länder oder nach Holland bestärkten den Schulstrategen und sein Team, dass sie mit ihren Ideen richtig lagen. Stets hat er für seine Projekte die neusten Erkenntnisse aus der pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Forschung einbezogen und versucht, sie für die Basis fassbar zu machen.

Inzwischen hat Vincent fünf Bildungsdirektoren erlebt. Er ist ein Machtfaktor im luzernischen Schulwesen geworden. Als Pädagoge legt er Wert darauf, dass «Schulen mit Profil» den Schulen und den darin Tätigen dient. «Deshalb wurde das Vorhaben von Anfang an mit den wichtigen Trägern gemeinsam erarbeitet. Ich bin überzeugt, dass gerade in der Bildung alle Betroffenen und Interessierten frühzeitig an den Entwicklungsarbeiten beteiligt werden müssen.» Als «Ökonom» ist er bestrebt, am Puls der modernen Unternehmensführung zu bleiben und sie für seine Abteilungen und die Volksschulen des Kantons Luzern nutzbar zu machen.

Begriffe wie Leitung, Leitbild, Schulprogramm, Funktionsdiagramme, Führungsinstrumente, Qualitätssicherung, Prozessbeschreibungen, Organigramm oder Leistungsauftrag sind unter Vincent Schulalltag geworden. Die Terminologie der Manager hat den Bildungsauftrag der Verwalter eingeholt. «Schulen mit Profil» ist das erste Produkt dieser neuen Schul-Optik, weitere werden folgen, aber: «Die Führungsinstrumente müssen immer im Dienste des schulischen Auftrags und der Mitarbeitenden stehen.» Das aktuelle Projekt heisst

«Schulen mit Zukunft», bei dem die Unterrichtsentwicklung und die neuen Herausforderungen an die Volksschulen im Mittelpunkt stehen werden, beispielsweise der Umgang mit Kindern und Jugendlichen aus verschiedenen sozialen und kulturellen Milieus.

Dessen ungeachtet wird die Organisationsentwicklung von «Schulen mit Profil» weiterhin ein Thema bleiben. Für Vincent soll nach der Pflicht die Kür folgen. «Es wird darum gehen, für die Qualitätssicherung auch die Prozesse einer Schule zu beschreiben und jedes Jahr gewisse Teilbereiche zu evaluieren und wenn nötig zu verbessern.» Ziel ist ein Qualitätsmanagement nach EFQM (European Foundation for Quality Management), welches den Qualitätsbegriff ganzheitlich angeht und eine prozesshafte Bearbeitung vorsieht. Sozusagen die Dynamisierung von ISO, aber besser auf die Arbeit in den Schulen ausgerichtet. Wir hören die Formulare rauschen und die Lehrpersonen tief durchatmen.

VIEL AUF REISEN . Jeden Abend geht Vincent eine halbe Stunde joggen oder mit dem Hund spazieren. Auch das gehört zu seinem Pflichtprogramm. In seiner knappen Freizeit liest er – «vor allem Sachbücher, manchmal einen guten Krimi». Er ist mit einer Juristin verheiratet, die ebenfalls in einer Kaderposition arbeitet. Selber eine Familie mit Kindern zu gründen war für die beiden nie ein vordringlicher Wunsch gewesen. Mit seinem unendlichen Arbeitspensum für das unendliche Projekt Schulentwicklung hätte Vincent nicht gerade den idealen Familienvater gegeben. Dafür hat es Charles und Ursula Vincent in den letzten 25 Jahren regelmässig in alle Weltgegenden verschlagen. Ihre Ferien haben sie in vier- bis fünfwöchige Reisen investiert. Mehrmals in die USA, nach Mittel- und Südamerika und immer wieder Richtung Indien und Südostasien.

Im Gegensatz zum Projekt Schule hat sich nach wiederholten Aufenthalten in exotischen Ländern ein wenig Ernüchterung breit gemacht. Die Angleichung der Kulturen schreitet fort. Parallel dazu hat die Spannung, das ganz Andere entdecken zu können, abgenommen. Neuerdings fokussieren sich ihre Interessen

auf mehrere und dafür kürzere Trips, vor allem in Europa. Der Schulmanager grinst. «Europa habe ich mir ohnehin für das hohe Alter vorgenommen.» Es hat auch ganz praktische Gründe. «Der Rhythmus im Arbeitsleben ist hektischer geworden. Nur schon zwei Wochen vom Arbeitsplatz weg zu sein bedeutet, dass der Tisch voll ist mit Akten und Einladungen, die man kaum mehr bewältigen kann.»

PETER IMGRÜTH / PIA MURER > Seite 127
«Letztlich war wohl unsere Überzeugung ausschlaggebend, dass wir an den Luzerner Volksschulen sehr viele Akteure haben, die eine gute Schule für die Kinder wollen und diese auch selbst verantwortet umsetzen können.»

Trotz Murren und Widerständen hat es Vincent mit seinem rationalen Vorwärtsdrang geschafft, das Mammutprojekt «Schulen mit Profil» sukzessive zu verankern. Seine Strategie ist aufgegangen: Die freiwillige Pilotphase setzte soviel an Dynamik und Umdenken frei, dass die nachträgliche Legalisierung nur noch eine Formsache war. Das Einbeziehen der wichtigen Verbände nahm einem potentiell organisierten Widerstand von Anfang an den Wind aus den Segeln. «In den ersten vier Jahren haben wir den Schwerpunkt bewusst auf Information und Kommunikation gelegt.» Unter anderem wurden über 80 Schulhaus-Gespräche durchgeführt. Bei aller Kritik, die es gegeben hat: «Wir waren nie am Punkt, wo wir sagen mussten: Halt, sichern.»

DRAHT ZUR BASIS. Wo Teams oder einzelne Lehrpersonen Vorbehalte äusserten, suchte Vincent das Gespräch. Auch bei andern schwelenden Konflikten in der Volksschule geht er oft selber vor Ort. Seine unkompliziert-kumpelhafte Art, die seine strammen Funktionärstugenden sympathisch unterläuft, ermöglicht ihm einen guten Draht zur Basis. Das Kontradiktorische liegt ihm, er argumentiert gerne. «Ich scheue mich nicht vor Auseinandersetzungen. Im Gegenteil.»

Wenn Lehrpersonen über Belastungen und Probleme klagen, nimmt er das ernst. «Aber ich bestärke die Leute nicht beim Jammern. Wer so nach aussen tritt, erweckt höchstens ein Bedauern, aber sicher nicht mehr Akzeptanz. Und das Image der Schule wird nicht besser.» Bei Schwierigkeiten gelte es, die professionellen Angebote zu nutzen. Supervision. Intervision. Coaching.

Als verantwortlicher Projekt-Strategie setzt Vincent stets die Qualitätsfrage in den Mittelpunkt. «Das permanente Bemühen um Qualität in der Bildung ist das oberste Ziel bei all unseren Massnahmen und Projekten.» Die Führungsinstrumente aus der Privatwirtschaft bieten dazu eine unerlässliche Grundlage, der Rest liegt weitgehend in den Händen der Schulleitungen und Schulteams vor Ort. Vincents Credo ist keine leere Floskel: «Man muss einen Rahmen setzen, aber auch Spielraum geben.» Bewusst lässt er lange Leine, schreibt nicht alles vor, setzt auf eigene Ideen und Aktivitäten. Die Schulen sollen die Autonomie nutzen. Sie können jetzt machen. Machen, wie Vincent das vormacht. Das ist der heimliche Sprengstoff von «Schulen mit Profil». Ob das die Lehrpersonen wirklich gemerkt haben?

Es ist später geworden, als geplant. Charles Vincent nimmt es gelassen. Das Fitnesscenter lässt er deswegen nicht im Stich. Das ordentliche Programm mit dreiviertel Stunden Ausdauer und fünfviertel Stunden Geräte und Hanteln ist gesetzt. Auf die Stunde Sauna wird er verzichten. Ausnahmsweise. Um 20.45 Uhr wird er zuhause sein. Sein nächster Termin: 04.30 Uhr. Ohne Wecker. ■



N O R B E R T L A N D W E H R

NOTIZ

Dr. phil., Erziehungswissenschaftler, Dozent FHA Pädagogische Hochschule, Aarau

Mit dem Projekt «Schulen mit Profil» hat Luzern als erster Kanton in der Deutschschweiz die Idee der teilautonomen Schule, d.h. der Verlagerung von Entscheidungskompetenzen vom Zentrum auf die lokale Ebene, aufgegriffen und umgesetzt. Dieses Pionierprojekt hat wesentlich dazu beigetragen, dass die Idee der teilautonomen Schule in der schweizerischen Bildungslandschaft Fuss fassen konnte. Mich haben dabei nicht nur der straffe Zeitplan, sondern auch die Zielstrebigkeit und Konsequenz beeindruckt, mit der das Luzerner Bildungsdepartement den eingeschlagenen Weg verfolgt hat.

Der gewählte Projekttitel «Schulen mit Profil» macht deutlich, dass hier ein ausserordentlich mutiger Paradigmawechsel vollzogen wurde: weg vom bisher gepflegten Mythos «Alle Schulen sind gleich» hin zur Idee der bewusst gepflegten Profilierung der Einzelschule. Natürlich werfen neue Problemlösungen immer auch neue Fragen auf, hier beispielsweise die Frage: Wie viel Profilierung der Einzelschule ist in einem Kanton bzw. Land ohne freie Schulwahl überhaupt zulässig? Dass wir uns mit dieser Frage heute bewusster und erfahrungsgestützt auseinandersetzen können und müssen, ist zweifellos ein Verdienst dieses Projekts.

WIR MUTETEN DEN SCHULEN VIEL ZU – VOM KONZEPT ZUR UMSETZUNG DES PROJEKTS

Peter Imgrüth / Pia Murer

Die Bevölkerung des Kantons Luzern hat 1999 das neue «Gesetz über die Volksschulbildung» angenommen. Mit einer Übergangsfrist von fünf Jahren wurden so die wesentlichen Schwerpunkte des Projekts «Schulen mit Profil» für die Schulen verbindlich. Auch wenn in der freiwilligen Startphase des Projekts nach 1996 vielerorts bereits Leitbilder entwickelt, Schulleitungen eingerichtet und Teamentwicklungsprozesse in Gang gesetzt worden waren, wussten die Projektverantwortlichen, dass noch viel Arbeit auf die Schulen wartete: Die Umsetzung an den Schulen musste intensiviert werden. Deshalb beauftragte der Projektausschuss uns, zwei Schulentwicklungsfachleute, mit der Beratung und Unterstützung der Schulen bei der Umsetzung des neuen Volksschulbildungsgesetzes. Der folgende Bericht dokumentiert unsere Erfahrungen und Erkenntnisse, welche wir als Projektverantwortliche in den fünf vergangenen Jahren bei unserer spannenden und anspruchsvollen Arbeit gemacht haben.

STAND DER DINGE . «Wir haben da ein Problem. Wir sehen vor lauter Wald die Bäume nicht mehr. Könnte nicht jemand 'vom Kanton' mit uns einmal zusammen sitzen, und einen Überblick schaffen?» So und ähnlich tönnten viele Anrufe von Schulpflegepräsidien oder Schulleitungen zu Beginn unserer Arbeit. Schnell einmal erkannten wir, dass es in einem ersten Schritt vor allem darum ging, den aktuellen Stand der Umsetzung des Projekts «Schulen mit Profil» an den einzelnen Schulen festzustellen. Diese Standortbestimmungen zeigten, dass erfreulich viele der geforderten Neuerungen in der freiwilligen ersten Projekthälfte bereits umgesetzt worden waren: Leitbilder lagen vor, Schulleitungen arbeiteten wirkungsvoll, Teamentwick-

lungsprozesse waren in Gang gesetzt. Erstaunlich aber auch, mit wie wenig Selbstvertrauen einige Schulen agierten und immer wieder «den Kanton» fragten, ob sie wohl auf dem richtigen Weg seien. Die Gründe dafür waren aus unserer Sicht vielfältig. Einerseits fanden sich viele der Verantwortlichen vor Ort mit der neuen Rollenverteilung zwischen Kanton und Gemeinde noch nicht zurecht. Andererseits misstrauten sie, auf dem Hintergrund jahrzehntelanger Erfahrung, den neu zugewandenen Freiheiten.

Glücklicherweise konnten die meisten Schulen bereits auf Schulleiter/-innen zählen, die sich in ihrer Ausbildung das Wissen über Führung und Projektmanagement angeeignet hatten. Begriffe, die in der Schullandschaft bisher eher selten gebraucht wurden und die auch bei vielen Lehrpersonen erst einmal einen Abwehrreflex erzeugten. «Mein Kollege soll jetzt also mein Chef sein? Womöglich soll er meine Arbeit auch noch beurteilen. Und überhaupt, es ist ja bisher auch gut gelaufen.» Nur dem immensen Engagement und der Feinfühligkeit der aktiven Schulleitungspersonen ist es zu verdanken, dass diese anfängliche Skepsis gegenüber «neu geschaffenen Hierarchien» im Lauf der Zeit einem Respekt vor den – anfänglich nicht immer unter den besten Voraussetzungen angestellten – neuen Führungskräften gewichen ist.

BERATUNG UND EXPERTISE . So wurden die Schulleitungen für unsere Unterstützungs- und Begleitarbeit immer wichtigere Partner, mit denen wir die weitere Entwicklung ihrer Schulen planten und zu Beginn im Rahmen von unzähligen schulinternen Veranstaltungen auch aktiv durchführten. Bald einmal zeigte sich, dass dieses aktive Mittun an den so genannten



Umsetzung >>> SCHILW-Veranstaltungen >>> Tagungen >>> Referate >>>

SCHILW-Veranstaltungen auch seine Kehrseite hat. Zu oft gerieten wir in dieser Anfangsphase in die Rolle des «kantonalen Experten», der «kantonalen Expertin», die etwas vom Team verlangten, was es eigentlich gar nicht wollte. Einige Male mussten wir feststellen, dass sich die Schulleitung hinter «dem Berater» oder «der Beraterin» versteckte und unbequeme Fragen auf uns abschob. Erst nachdem uns klar geworden war, dass die Verantwortung für die Weiterentwicklung bei den Akteuren selber bleiben musste, damit Entwicklung selbst verantwortet und nachhaltig geschehen kann, gelang es uns, unsere Aufgabe transparent zu machen und unsere Tätigkeit vermehrt auf die Begleitung der Planungsprozesse zu konzentrieren.

BEURTEILEN UND FÖRDERN. Der anfänglich anspruchsvollste Teil unserer Arbeit war die Einführung der neuen Form der Qualitätssicherung an den Schulen. Anspruchsvoll deshalb, weil es galt, die Schulen beziehungsweise die Lehrpersonen von dieser neuen Form, welche auf Selbstverantwortung und gegenseitigem Vertrauen aufbaut, zu überzeugen. Insbesondere die Einführung der Personalförderung und -beurteilung mit den Elementen Selbstbeurteilung, Q-Gruppenarbeit und Fremdbeurteilung durch die Schulleitung, welche viel Eigenverantwortung aller Beteiligten einfordert, war bei vielen Akteuren zu Beginn sehr umstritten.

Die Ablehnung war einerseits verständlich, geisternten doch wahre Horrorszenarien durch die Schullandschaft: Von unzähligen Mehrstunden war da die Rede, von Kolleg/-innen, die einem nun zu beurteilen hätten mit direkten Konsequenzen auf die Höhe der Besoldung. Und auch von der Zerstörung der in den letzten Jahren mühsam aufgebauten Teamarbeit war die Rede. Diese und andere Gerüchte steigerten die Popularität der inzwischen abgeschafften Inspektor/-innen in

ungeahnte Höhen. Andererseits erstaunte die Tatsache, dass Lehrpersonen, die täglich ihre Schülerinnen und Schüler beurteilten, sich unheimlich schwer taten mit der Vorstellung, dass auch sie sich einer Beurteilung ihrer Arbeit stellen mussten. Erst die genaue Kenntnis der Ziele und Absichten, das Aufzeigen der Zusammenhänge sowie das schrittweise Einführen der verschiedenen Elemente ermöglichten es den Betroffenen, allmählich die Chancen dieses Modells zu sehen. Definitiv das Eis gebrochen haben unserer Meinung

LOUIS SCHELBERT, GB	> Seite 104
«Das entspricht dem Zeitgeist: Was man relativ gut kann – Organisatorisches, Messbares –, da ist man fleissig; wo es um die Wurst geht, hält man sich zurück.»	

nach die Schulleitungen, die mit viel Fingerspitzengefühl förderorientierte Mitarbeiter/-innengespräche durchführten. Sie konnten die Lehrpersonen von der Nützlichkeit dieser neuen Form der Reflexion der eigenen Arbeit überzeugen. Wie sagte doch dieser 50-jährige Lehrer kürzlich: «Ich bin jetzt 30 Jahre an dieser Schule tätig. Und zum ersten Mal in meiner Berufstätigkeit hat sich jemand eine Stunde für mich Zeit genommen und mir eine ehrliche Rückmeldung zu meiner Berufstätigkeit gegeben. Das hat wirklich gut getan».

Eine wichtige Stütze unserer täglichen Arbeit war der Projektausschuss. Die Vertreter und Vertreterinnen der Schulpflegen, der Schulleitungen und Lehrpersonen begleiteten unsere Anstrengungen und Ideen mit kritischen Fragen und Anregungen aus der praktischen Arbeit vor Ort. Eine besondere Herausforderung war es, die verschiedenen Sichtweisen unter einen Hut zu bringen und zu Entscheiden zu kommen, die von allen



Unterstützungsunterlagen >>> Orientierungshilfen >>> Dokumappen >>> digitale Medien

gemeinsam getragen werden konnten. Ein nicht immer einfaches Unterfangen, galt es doch immer wieder, die richtige Mischung zwischen zentralen Vorgaben und der selbst verantworteten Weiterentwicklung der teilautonomen Schulen zu finden. Nur dank dem gegenseitigen Vertrauen und dem dauernden Ringen nach Konsenslösungen gelang es, den Ideen des Projekts «Schulen mit Profil» letztlich zum Durchbruch zu verhelfen.

PROJEKTSUPPORT. Die vom Projektausschuss herausgegebenen Orientierungs- und Unterstützungshilfen halfen uns bei der täglichen Arbeit mit den Schulen. Die Erfahrungen mit den Broschüren zeigten aber auch, dass diese zwar sehr hilfreich, aber oft zuwenig auf die Bedürfnisse der einzelnen Schule ausgerichtet waren. Mit verschiedenen so genannten Dokumentationsmappen versuchten wir diesem Umstand gerecht zu werden. Neben weiteren Ausführungen zu den jeweiligen Themen konnten wir mit Beispielen aus der Praxis die konkrete Umsetzung an einzelnen Schulen darstellen und so weitere Schulen dazu ermutigen, fehlende Elemente zu ergänzen. Als herausragendes Beispiel sei hier die Veröffentlichung einer CD-ROM zum Personalmanagement an der Schule genannt, welche dieses zentrale Thema umfassend darstellt und für Schulleitungen zu einem unverzichtbaren Arbeitsinstrument geworden ist.

Ebenfalls in den Bereich unserer Unterstützungsangebote gehörte die Generierung und Durchführung von Weiterbildungskursen für Schulpfleger/-innen und Schulleitungen. Bald einmal war klar, dass eine fundierte Weiterbildung sowohl für die strategische als auch für die operative Führung der Schule von entscheidender Bedeutung war. Gleichzeitig konnten wir im Rahmen dieser Kurse die Sorgen und Nöte unserer «Kunden» und «Kundinnen» näher kennen lernen und

sie bei unserer Beratungstätigkeit vor Ort nutzen. Beindruckend war im Rahmen dieser Tätigkeit vor allem das Bemühen der Schulpflegemitglieder, den neuen Anforderungen gerecht zu werden und sich in der neuen strategischen Rolle zurecht zu finden. Auf dem Hintergrund der eingangs beschriebenen Standortbestimmungen mit Schulen definierten wir neben dem Schwerpunkt Personalförderung und -beurteilung vier weitere Teilprojekte, die es gemäss dem neuen Gesetz für die Schulen verbindlich einzuführen galt: Interne Evaluation, Leistungsauftrag, Elternmitwirkung und Schüler/-innen-Partizipation.

INTERNE EVALUATION. Es bedeutete eine echte Herausforderung für die Schulen, einzelne Leitsätze aus dem Leitbild auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen, das Augenmerk auf verschiedene Bereiche der Arbeit an der Schule und im Unterricht zu legen oder gemeinsam durchgeführte Projekte auf ihre Wirksamkeit zu hinterfragen. Schulen hatten sich zwar schon bisher mit solchen Überlegungen beschäftigt. Neu war, dass diese Arbeit als Teil der Entwicklungsarbeit begriffen wurde und daraus verbindliche Konsequenzen für weitere Aktivitäten abgeleitet werden mussten. Auch hier brauchte es viel Überzeugungsarbeit, um die Schulen von der Wichtigkeit systematisch reflektierten Tuns zu überzeugen. Mit intensiven und professionell geführten Kaderkursen zur internen Evaluation gelang auch hier der Durchbruch. Inzwischen haben sich viele von den Schulleitungen delegierte Lehrpersonen mit der Materie vertraut gemacht und an ihrer Schule die Verantwortung für das wichtige Thema übernommen.

LEISTUNGSaufTRAG. Eine der wichtigsten und anspruchvollsten Aufgaben der strategischen Führung ist die Erstellung des Leistungsauftrags. Darin definiert die einzelne Schule ihre Angebote bezüglich Organi-



Netzwerk Schulen mit Profil >>> gemeinsam entwickeln >>> austauschen >>> präsentieren

sation, Lehrplan und Finanzen. Der Leistungsauftrag muss vom Gemeinderat genehmigt werden. Dieser Umstand führt dazu, dass Schulpflege und Gemeinderat sich in intensiven Gesprächen über die innerhalb einer Zeitspanne zu erbringende Leistung der Schule mit den damit verbundenen Zielsetzungen, Qualitätsvorgaben und Kosten verständigen muss: eine neue Art der Führung, die sich an den Ideen der Wirkungsorientierten Verwaltung (WOV) orientiert und die alle Beteiligten herausfordert. So ist es auch nicht verwunderlich, dass die Einführung dieses Führungsinstruments nicht überall reibungslos von statten ging. Zu unterschiedlich waren und sind oft die Gewichtungen der einzelnen Partner, der Gemeinderäte, Schulpflegen, Schulverwaltungen und Schulleitungen. Wir sind uns bewusst, dass in diesem Bereich auch über das Projektende hinaus weitere Unterstützung in Form von praktischen Anwendungskursen notwendig sein wird.

PARTIZIPATION. Nachdem die strukturelle und organisatorische Ausgestaltung der Schule definiert war, galt es, die beiden Schwerpunkte Elternmitwirkung und Schüler/-innen-Partizipation anzugehen. Die Erkenntnis, dass eine Schule mit Profil auch die Erziehungsberechtigten und die Schüler/-innen in Entscheidungsprozesse einbeziehen muss, führte dazu, dass vielerorts Elternräte oder Elternforen, Klassen- und Schüllerräte eingeführt wurden. Dies deuten wir als wichtiges Zeichen dafür, dass die in vielen Leitbildern formulierten Leitsätze zur Partizipation aller Beteiligten ernst genommen und umgesetzt werden. Und wieder galt es, Ängste abzubauen, offen zu diskutieren über Chancen und Grenzen der Partizipationsformen. Einmal mehr zeigte sich, dass Offenheit, Transparenz und gegenseitiges Vertrauen nur gedeihen können, wenn alle über die Ziele informiert werden und ihre eigenen Ideen in die Ausgestaltung einbringen können.

Ein weiterer spannender Aspekt unserer Arbeit war die Mitarbeit in interkantonalen Arbeitsgruppen sowie die Teilnahme an internationalen Schulentwicklungstagen. Der gegenseitige Austausch über die Grenzen hinweg hat unsere Arbeit sehr befruchtet. Gleichzeitig konnten wir bei unseren Referaten immer wieder feststellen, dass unsere Partner mit viel Bewunderung – und auch ein wenig mit Neid – über den von uns eingeschlagenen Weg staunten. Und dass unsere Orientierungs- und Unterstützungsunterlagen im ganzen

BENNO GUT > Seite 77

«Durch die Lancierung von 'Schulen mit Profil' ist viel Bewegung in die Schulhäuser gekommen, vor allem die Strukturen und Organisationsabläufe haben sich extrem verändert: Der Schritt hin zur Professionalisierung war auch für unser Schulhaus bedeutungsvoll.»

deutschsprachigen Gebiet reissenden Absatz fanden, auch darauf sind wir ein wenig stolz. Unsere Zuhörerinnen und Zuhörer rätselten oft darüber, wie es den Verantwortlichen des Projekts gelungen ist, die Mehrheit der Lehrpersonen vom eingeschlagenen Weg zu überzeugen. Letztlich war wohl unsere Überzeugung ausschlaggebend, dass wir an den Luzerner Volksschulen sehr viele Akteure haben, die eine gute Schule für die Kinder wollen und diese auch selbst verantwortet umsetzen können. Das heisst: Wir muteten (und muten) den Akteuren vor Ort viel zu – und wir wurden nicht enttäuscht!

AUCH SCHWIERIGES. Trotz dieser positiven Grundhaltung und dem Vertrauen in unsere «Kunden» – wir erlebten auch schwierige Situationen. Zum Beispiel Lehrpersonen, die an ihren Elternabenden über «den Kanton» herzogen und alle Schulentwickler/-in-



«Bereits in der Volksschule habe ich viel in Sachen Disziplin und Ausdauer gelernt.»

Kampagne für Schule und Lehrpersonen >>> ManiFest >>>

nen ins Pfefferland wünschten. Oder auch Verantwortliche aus Schulen, die unsere Dienstleistungen zwar häufig nutzten, aber auf politischem Parkett wetterten gegen diese «Däumchen drehenden Theoretiker, die hin und wieder ein unnötiges Projekt lancieren». Schwierig auch, wenn Lehrpersonen nicht realisieren, dass sie sich und ihrem Berufsstand einen Bärendienst erweisen, wenn sie mit pauschalisierenden und abwertenden Leserbriefen an die Öffentlichkeit treten. Ganz abgesehen davon, dass wir an unserem Arbeitsort, dem Amt für Volksschulbildung, niemanden kennen, der willentlich Schlechtes für die Schulen und ihre Akteure will, wünschten wir uns in solchen Momenten den vermehrten direkten Kontakt, offene Auseinandersetzungen und das Bewusstsein, dass wir alle im gleichen Boot sitzen.

Dass unsere Unterstützungsarbeit letztlich fruchten konnte, ist im Wesentlichen allen Akteuren vor Ort zu verdanken. Was sie in den letzten Jahren an den Schulen in die Wege geleitet haben und mit welchem Elan sie sich für die Umsetzung der einzelnen Schwerpunkte einsetzen, beeindruckt uns immer wieder von neuem.

FEIERN . Dieser grosse Einsatz stand und steht im krassen Gegensatz zum sinkenden Prestige des Lehrberufs. Diesem Umstand wollten die Träger des Projekts «Schulen mit Profil» entgegenwirken. Sie beauftragten uns mit der Ausarbeitung einer «Kampagne für Schule und Lehrpersonen». Dieses Teilprojekt bildete eines der Highlights unserer Arbeit. Lanciert wurde die Kampagne mit einem «ManiFest». Über 1200 Lehrpersonen folgten unserer Einladung nach Sempach. Vielfältige Darbietungen und Attraktionen, eine Podiumsdiskussion mit prominenten Gästen und einem noch prominenteren Moderator, ein Markt, gemeinsame Gespräche über «die guten alten Zeiten» und eine reichhaltige Küche sorgten für eine gute Stimmung und

machten dieses Fest für alle Beteiligten zu einem unvergesslichen Erlebnis. «Ich bin stolz darauf, an diesem Prozess der Entwicklung der Luzerner Volksschulen teilhaben zu dürfen»: Dies ist nur eine der vielen Rückmeldungen, die uns nach dieser Veranstaltung erreichten und die beweisen, dass das Ziel erreicht wurde, die

TRIX DETTLING, SP > Seite 108

«Im Moment steht alles sehr stark unter dem Finanzprimat – die ganze Organisationsstruktur von 'Schulen mit Profil' verschlingt viel Geld, das an anderen Orten für Dringenderes fehlt.»

Identifikation mit der Volksschule im Kanton Luzern zu stärken. Neben dieser Startveranstaltung wurden weitere Aktivitäten zur Bekanntmachung der Leistungen der Schulen und der Lehrpersonen gestartet. Am 20. November 2003 wurde im ganzen Kanton der «Tag der aufgeschlossenen Volksschulen» durchgeführt. Praktisch alle Schulen des Kantons beteiligten sich an dieser Aktion. Sie öffneten die Türen, zeigten, wie der Alltag in der Schule heute verläuft, bekochten die Gäste. Einige Schulen nutzten die Gelegenheit und stellten die neu entwickelten Leitbilder einer breiten Öffentlichkeit vor. Der Tag stiess seitens der Eltern und einer breiten Öffentlichkeit auf grosses Interesse. Vielerorts war der Andrang der Besucherinnen und Besucher so gross, dass die oft von Schülern und Schülerinnen betriebene Gastwirtschaft an ihre Kapazitätsgrenzen stiess.

Als weitere Aktion im Rahmen der Kampagne für Schule und Lehrpersonen wurden am 21. Mai 2003 zum ersten Mal Anerkennungspreise an innovative Schulen vergeben. Aus über hundert eingegebenen Projekten zur Schul- und Unterrichtsentwicklung konnte die Jury sechs Projekte auszeichnen. An der feierlichen Über-



Plakataktionen >>> Anerkennungspreis >>> Tag der aufgeschlossenen Volksschulen >>>

gabe der Preise im Schweizerhof in Luzern sahen wir viele zufriedene Gesichter. Und was besonders erfreulich war – im darauf folgenden Jahr wurden wir zu verschiedenen Veranstaltungen eingeladen, die zeigten, was mit dem gewonnenen Preisgeld ermöglicht wurde: Ein von Kindern entworfener und mit Hilfe der Eltern und Lehrpersonen realisierter Pausenplatz wurde eingeweiht; eine leer stehende Gastwirtschaft wurde von den Schülerinnen und Schülern in Beschlag genommen und von unten bis oben in eine «Engelsburg» verwandelt. Diese und andere Aktivitäten zeugen von der immensen Kreativität der Kinder und ihrer Lehrpersonen. Die beiden Anlässe werden auch in Zukunft im Zweijahresrhythmus stattfinden und so für Nachhaltigkeit sorgen.

Dank der Unterstützung durch die Jacobs Stiftung bot sich den Schulen die Gelegenheit, im «Netzwerk Schulen mit Profil» mitzuarbeiten. Ziel war und ist es, Erfahrungen auszutauschen, die man auf dem Weg zu einer Schule mit Profil gemacht hatte und gleichzeitig eine Weiterentwicklung bereits installierter Schwerpunkte gemeinsam anzugehen. Was anfänglich in kleinem Rahmen begonnen hat, hat sich im Lauf der Zeit zu einem stattlichen Netz ausgeweitet (vgl. Beitrag S. 80).

BILANZ. Rückblickend können wir von fünf ausserordentlich spannenden Jahren sprechen. Unsere Arbeit war äusserst vielfältig. Keine Schule ist vergleichbar mit einer andern. Für jede Schule mussten massgeschneiderte Formen der Unterstützung bereitgestellt werden. Die überaus zahlreichen Kontakte mit den an der Schule Beteiligten waren herausfordernd und in hohem Masse bereichernd. Wir sind dankbar und auch stolz, dass wir an der Weiterentwicklung und Ausgestaltung der Schulen des Kantons Luzern mitarbeiten durften und weiterhin dürfen.

Denn eines ist allen Beteiligten klar: Auch wenn das Projekt «Schulen mit Profil» Mitte 2005 offiziell zu Ende geht, es braucht weiterhin die Unterstützung der Schulen, damit die eingeleiteten Prozesse weitergeführt und in den Alltag übergeführt werden können. Dabei ist sorgfältig darauf zu achten, dass – in politisch rauen Zeiten und bei knapper werdenden Ressourcen – Rückfälle in zentralistische Strukturen und Einschränkungen der Teilautonomie der einzelnen Schule vermieden werden. Wir sind nach wie vor davon überzeugt, dass auch zukünftig grosse Innovationen nur gelingen, wenn vor Ort viel Spielraum zur Verfügung steht, der eigenverantwortliches Handeln erlaubt. Dies beinhaltet insbesondere die Bereitschaft aller Beteiligten, weitere Erfahrungen zu sammeln und den Mut aufzubringen, erkannte Mängel zu eliminieren und flexibel auf veränderte Rahmenbedingungen zu reagieren. ■





DAS PROFIL DARF NICHT NUR EIN STRUKTURPROFIL SEIN

René Regenass

Die Frage wirkt ketzerisch, doch man soll sie stellen: Lohnt sich das Engagement im Projekt «Schulen mit Profil», in der Strukturreform der Luzerner Volksschulen?

Es kommt auf die Stellung und die Befindlichkeit der Beteiligten an. Das ist der prägende Eindruck nach Gesprächen mit Verantwortlichen und Lehrpersonen in Littau. Das Projekt setzt selbstredend dort Engagement voraus, wo Menschen für die Leitung der Schule Verantwortung übernommen haben. Das spürt man gut in Littau. Da ist etwas entwickelt worden, das der Schule Profil gibt, Profil für eine Zusammenarbeit im Team zum Beispiel, Profil in der Gewaltprävention oder Profil nach aussen, im Quartier, gegenüber den Eltern. «Das Vertrauen ist der Schlüssel», sagt Schulleiter Rolf von Rohr. «Ich kann diesen Einsatz nur bringen, wenn ich Vertrauen in Schulpflege und Schulhausleitungen haben kann. Sobald Misstrauen da ist, geht es nicht mehr.»

Liegt in dieser Aussage ein Kern? Kann «Schulen mit Profil» auch Lehrkräfte mitziehen, die mit Strukturfragen nicht viel anfangen können, die vorweg ihre Kinder sehen und im Schulteam von Person zu Person vertrauen? In Littau scheint es aufzugehen so. «Hier funktioniert das Schulleitungsmodell, es wird von der Basis mitgetragen. Das ist eher untypisch im Kanton Luzern», sagt Werkschullehrer Roland Paroz. Er weiss von massiven Problemen mit Führungspersonen oder Schulpflegern in andern Gemeinden. «Beides ist in Littau nicht passiert. Entscheidend sind immer die tätigen Menschen und nicht die Organisationsform.»

Das ist ein Gemeinplatz, sicher, doch am Beispiel von «Schulen mit Profil» lässt sich bis ins Detail verfolgen, wie wichtig er ist. Die Personen, die mir in diesem Umfeld in Littau begegnet sind, erwecken Vertrauen, wirken offen und kommunikativ, können mit Zweifeln umgehen und haben es nicht nötig, Überlegenheit auszuspielen. Die zweite Voraussetzung, welche «Schulen mit Profil» unbedingt braucht, ist die Abstützung



>>> multikulturelle Agglomerationsgemeinde mit Einwohnern aus aller Welt (rund 27 Nationen) >>> Kindergarten: 15 in den Quar-

in der Politik. Das hat Littau geschaffen, schon ganz am Anfang. Das war ein Vorteil für die Projektarbeit, wie alle Beteiligten betonen. Schulleiter Rolf von Rohr sagt es so: «Ich hoffte auf Akzeptanz, wenn wir alle Parteien, die im Einwohnerrat vertreten sind, schon in der Anfangsphase miteinbeziehen würden.»

INITIATIVE SCHULPFLEGE. Zu dieser Abstützung, vielmehr beispielhaften Unterstützung gehört in Littau das Engagement von Schulpflegepräsidentin Monika Pfister (50). Sie hat das Kindergartenseminar gemacht, sich in Tanz, Pantomime und Theater weitergebildet, während Jahren Abendkurse an der Schule für Gestaltung besucht und in den 80er-Jahren mit Malen begonnen. «Malen ist ein Prozess, der nie abgeschlossen ist», wurde sie in einem Text in der NLZ zitiert, als sie im Schulhaus Ruopigen Bilder ausstellte. Das Prozesshafte, wenngleich auf engerem Raum, scheint sie auch in «Schulen mit Profil» einzubringen. «Gemeinsame Strategien und Anliegen sind uns wichtig. Darum wollten wir eine starke Dreierleitung. Die Schulhäuser selbst haben viele Freiheiten. Aber wir wollen auch ein Profil als Gesamtschule herstellen.»

Kein Zweifel, in Monika Pfister haben die Littauer Schulen in der Gemeindepolitik eine Fürsprecherin, die man mit der heute zu einfachen Sparbotschaft nicht zurückbinden kann. Im Gegenteil, sie will bessere Rahmenbedingungen. «Auf der Ebene Schulleitung und Schulhausleitungen sind mehr Ressourcen nötig.» Die Absicht ist klar: Monika Pfister möchte in der Leitung personell aufstocken. Sonst würde sie nicht sagen, sie habe Angst, Leute zu verlieren, weil sie am Anschlag seien. «Die Politik muss auch lernen, langfristiger zu denken», sagt sie noch. «Ich habe die Finanzkommission aufgeklärt über die Schulentwicklung bis 2010. Die Politik kann sich nicht mehr der Verantwortung entziehen.» Die Worte von Monika Pfister zeigen es glasklar:

«Eine Schule mit Profil braucht eine Schulpflege, die sich engagiert!»

PRIORITÄT SCHULLEITUNG. Was stand denn am Anfang, was prägte die Startphase? Und wo steht der Prozess heute? Schulleiter Rolf von Rohr (52), vorher Oberstufen-Rektor, war von Anfang an dabei. Zuerst sah er ein riesiges, teures Projekt, das von der Politik jedoch als kostenneutral verkauft wurde. «Das ist ohnehin ein Schwindel», sagte er sich, «bis ich die Thesen las. Dann hat es mich plötzlich gereizt einzusteigen.» Littau hat zuerst ein Schulleitungsmodell gemacht, die Zuständigkeiten geregelt und durchge-

HANS-RUDOLF SCHÄRER > Seite 83

«'Schulen mit Profil' schafft die Voraussetzungen, dass die Schule und die Lehrpersonen selber entscheiden können, wohin sich die Schule entwickelt. Ich bin aber nicht so sicher, ob sich das im Bewusstsein der Lehrpersonen auch wirklich verankert hat.»

setzt, dass die Entscheidungsträger den Bezug zur Basis haben und auch in der Schule tätig sind. Es gab zwei von Lehrern geleitete Arbeitsgruppen, die eine entwarf das Modell, die zweite das Funktionendiagramm. Zwischenfrage: Wo sind in Littau die Lehrerinnen, nachdem wesentlich mehr Frauen im Schuldienst tätig sind? Rolf von Rohr: «Wenn es um Führungsaufgaben geht, trauen sich Männer mehr zu. Frauen überlegen genauer, ob sie die Voraussetzungen für ein Amt mitbringen. Doch in den Schulhausleitungen in Littau gibt es sehr wohl Frauen.» Alle Stellen seien übrigens ausgeschrieben worden, fügt er an. Martin Baumberger (44) hat im Rönimoos als Schulhausvorstand gewirkt, dann das Leiteramt übernommen. «Die Lehrpersonen waren am Anfang skeptisch, Strukturthemen



tieren verteilte Standorte mit rund 270 Kindergartenkindern >>> Primarschule: 4 Schulhäuser, 1250 Schüler/-innen, 52 Regelklassen

kommen generell schlecht an. Jetzt läuft es besser. Wir haben eine Analyse der Stärken und Schwächen der Littauer Schulen gemacht. Das hat zum Denken ange-regt. Heute besteht ein Konsens im Grundsätzlichen.» Weniger Konsens besteht über die Zahl von Sitzungen und Besprechungen. «Wenn's zuviel wird, führt das zu Abwehrhaltungen», sagt Sekundarlehrer Renzo Meier (52), der in der Steuerungsgruppe Konzepte mitent-wickelt hat. Meier wirkte von 1987 bis 2000 als Vertre-ter der SP im Einwohnerrat. Was er anerkennt: «Die Sit-zungskultur im Staffelschulhaus ist eine andere; wir sind verbindlicher geworden».

Roland Paroz (48) sagt es kurz und bündig: «Die Strukturen sind besser und überblickbar geworden, im Schulalltag sehe ich inhaltlich keine Verbesserung. Im Gegenteil: Ohne erkennbares Konzept wurde am Fächerkanon und an den Inhalten herumgebastelt, ohne zu evaluieren, welche Folgen das hat. Die Wochen-studentafel ändert bald alle drei bis fünf Jahre, aktuell jährlich. Wider besseres Wissen wurden die handwerk-lichen und musischen Fächer massiv gestutzt.» Nach-frage: Machen die besseren Strukturen das Lehrerkol-legium nicht handlungsfähiger, um inhaltlich etwas verbessern zu können? Roland Paroz: «Handlungsspiel-raum nutzen kann man nur, wenn die Mittel da sind. Die neuen Strukturen kosten aber Geld, das jetzt an allen Ecken und Enden gespart werden muss. Das wirkt sich auf die Schulqualität aus.»

PROFIL – WAS KÖNNTE DAS SEIN? Wo haben Schulen in Littau Profil entwickelt? Vier Beispiele, zufällige halt:

– Im Rönimoos sind die Eltern am «Tag der Volksschule» zur Präsentation des Schulhaus-Leitbildes ein-geladen worden. Das Leitbild wurde den Eltern in die Hand gedrückt. «Das schuf Verbindlichkeit zwischen Schule und Elternhaus», erklärt Martin Baumberger.

Das Lehrerteam erarbeitet jedes Jahr einen Leitbild-Schwerpunkt, für 2004/05 heisst er: «Sorgfalt gegen-über Menschen, Umwelt und Umgebung.»

– Im Dorfschulhaus wurde die verbale Gewalt the-matisiert. Es gab eine schulhausinterne Weiterbildung. Der Zürcher Jugendpsychiater Allan Guggenbühl wur-de beigezogen. Eine vorgängige Analyse ergab, dass der Ursprung von Gewalt fast immer im verbalen Aus-druck liegt. Das Schulteam listete Tabuwörter auf, die man im Schulhaus nicht mehr hören wollte. Es wurden Sanktionen kommuniziert und auch durchgeführt, den Stufen angepasst selbstverständlich. Und die Wörter wurden in den Klassen thematisiert, Bedeutung und Herkunft besprochen.

– Im Rönimoos wurde ein Schutzengelsystem ein-geführt. Die Fünftklässler «betreuen» die Erstklässler. Die Paare werden einzeln bestimmt. Das zieht sich über zwei Jahre hin, auch in der 6. und 2. Klasse. Die Göttifunktion hat sich bewährt. Und sie bedingt auch eine engere Kontaktnahme unter der Lehrerschaft der betreffenden Klassen. Teambildung heisst das.

– Das Beispiel aus dem Staffelschulhaus liegt fünf Jahre zurück. Nach einer Schlägerei ordnete der dama-lige Rektor Jörg Kretz zusammen mit dem Schulteam einen Schweigemarsch vom Schulhaus zum reformier-ten Kirchenzentrum in Littau und zurück an. Beim Kir-chenzentrum sprach der Rektor zur Schülerschar. «Der besinnliche Anlass kam bei Schülerinnen und Schülern gut an», erinnert sich Renzo Meier heute.

Auch eine Teamsitzung der 22 Lehrerinnen und zwei Lehrer im Schulhaus Rönimoos liess Abläufe erken-nen, die Profil geben können. Als Gast informierte Ge-meinderat und Schulverwalter Beat Stocker über seine ersten hundert Tage im Amt. Er sprach unter anderem von den Sparmassnahmen ... und erhielt beim Ab-schied doch einen knappen Applaus. Es gab Infor-mationen, eine Werklehrerin hatte Wünsche an ihre



(1.–6. Klasse) und 11 Kleinklassen >>> Sek I-Stufe: 2 Schulhäuser, 480 Schüler/innen, 28 Abteilungen >>> Anteil der Fremdsprachigen

Kolleginnen und schliesslich wurde über das Adventsprogramm, das gemeinsame Singen am 23. Dezember, gesprochen. Ein Lied, zwei Lieder? Auf Deutsch oder auf Englisch? Kann man den Schüler/-innen zumuten, fünf Strophen auswendig zu lernen? Und dann die Ermahnung eines Arbeitsgruppenmitglieds: Die ersten Vorschläge für die Adventgestaltung seien im Team offenbar als zu umfangreich bewertet worden, was man aber nur gerüchteweise vernommen habe. Also die Bitte: Sagt eure Meinung gleich an der Sitzung und ermöglicht so das offene Gespräch. Das Team nahm den Einwand zur Kenntnis. Dann stand das Thema Fasnacht zur Diskussion. Auch hier die Bitte, Bedenken nicht erst vor dem Beginn der eigentlichen Arbeiten zu formulieren, sondern sich an den Raster für Projekte und Arbeitsgruppen zu halten.

Schliesslich teilte sich das Team in die Q-Gruppen auf und besprach dort in Fortsetzung einer schulhaus-internen Weiterbildung den Bedarf in Sachen Vertrauensvereinbarung und Unterrichtsbeobachtungsbogen. Diskussion und Feedback folgen später, weil Schulhausleiter Martin Baumberger den Zeitrahmen nicht überziehen wollte.

Im Rönimoos-Team werde ein Weg gesucht für den Ablauf und die Beobachtung der Gespräche im Rahmen der Qualitätssicherung, sagt der Schulhausleiter nach der Sitzung. «Es muss letztlich für das Team stimmen, auch wenn die Q-Gruppen und Hospitationsgruppen nicht in allen Schulhäusern der Gemeinde gleich organisiert sind.»

WO STEHT DER PROZESS HEUTE ? Für Schulleiter Rolf von Rohr ist das Ziel klar. «Wir haben einen weiten Weg gemacht und Strukturen geschaffen. Jetzt ist es Zeit, Prozesse im pädagogischen Umfeld auszulösen.» Der Schulleiter nennt zwei Punkte: «Wir müssen im Spracherwerb neue Ansätze überlegen. Es

gibt Kinder, die hier geboren sind und das erste deutsche Wort im Kindergarten hören. Und dann werden wir auch mit der Begabungsförderung beginnen.» Welche pädagogischen Akzente würden Lehrpersonen setzen? Karin Pisani (38) unterrichtet eine 3. Klasse im Rönimoos: «Was pädagogisch wertvoll ist, ist längstens dokumentiert. Ich möchte, dass Eltern, Kinder, Lehrpersonen, Schulleitung und politisch Aktive überdenken, wie das Feuer fürs Lernen bei Schülern und Schülerinnen erhalten werden kann. Um den Interessen und Talenten der Kinder genügend Raum und Zeit geben zu können, wünschte ich kleinere Klassen.»

ZEITBOMBE ENTSCHÄRFEN. Sekundarlehrer Renzo Meier hat den Begriff der Zeitbombe als Belastungsgrenze geprägt. Er meint die weiterführende Beurteilung der Schülerinnen und Schüler auf der Oberstufe im Projekt «Weiterentwicklung Sek I». Neben den Noten sollen künftig weitere Kriterien in die Beurteilung aufgenommen werden. Einwand: Das hat nichts mit «Schulen mit Profil» zu tun. Renzo Meier: «Doch, weil sich der Aufwand der einzelnen Lehrperson ständig steigert, und zwar nicht im Kerngeschäft des Unterrichts. Die Erweiterung der Beurteilung verlangt akribisches Beobachten und seriöses Aufnotieren, was im normalen Unterricht fast nicht mehr zu leisten ist.»

Auch Roland Paroz macht die Belastung zum Thema. Der Werkschullehrer war bis September 2004 Präsident des LLV Littau. Er war bei der Gründung der Luzerner Rudolf-Steiner-Schule dabei und hat während zehn Jahren in einer Bank die Lehrlingsausbildung betreut. «Die Belastung hat Grenzen erreicht: der Spar-druck, die Gesellschaft, 'Schulen mit Profil' lösen sie aus. Meine Präsenz im Schulhaus ist beträchtlich, Lektionen, Sitzungen, Elterngespräche. Mir fehlt zunehmend der Freiraum, um Neues zu erschliessen. Denn guter Unterricht setzte Aussenbeziehungen voraus.»



über 50%. 6 1/2 Vollzeitstellen für den Unterricht «Deutsch für Fremdsprachige» >>> 2005 zwei Schulhäuser aus Littau ausgezeichnet.

LEHRPERSON GROSS... Was konkret fehlt Roland Paroz? «Kreativ arbeitende Lehrpersonen brauchen Zeiten des Seins, des Waldspaziergangs, des Stadtbummels, ein Museumsbesuch ohne bestimmtes Ziel. Das kommt derzeit massiv zu kurz.» Paroz sieht die Zukunft eher skeptisch: «Die Schule erträgt diese Belastungssituation schlecht; das ergibt mit der Zeit

wann geht es um mich, wann um meine Kinder, die mehr Zuwendung bräuchten? Rolf von Rohr sieht die Gefahr von Schulen mit Profil: «Die Innovationsfreude bei Leitung und Lehrerschaft ist unterschiedlich.» Gegenfrage: Interessiert es Sie, warum? Fragen Sie nach bei der Lehrerschaft? Und was kommt dabei heraus? «Viele Lehrpersonen erlebten die Veränderungen der Schule in den letzten Jahren nicht als Chance, sondern als Bedrohung des Alten und Bewährten. Die neuen Aufgaben im Erziehungsbereich belasten die Lehrkräfte besonders. Es ist eine Aufgabe der Schulleitung, die Balance zu finden zwischen Konsolidierung und Weiterentwicklung», sagt der Schulleiter.

PIUS EGLI, LLV > Seite 54

«Und wenn sie fragten: Ja, was bringt das für den Unterricht?, sagte ich: Nichts, für den Unterricht bringt es noch nichts. Aber das Projekt 'Schulen mit Profil' schafft ein neues Fundament, auf dem sich bauen lässt. Es ist, lieber Kollege, liebe Kollegin, in Gottes Namen nicht mehr so, dass jede Lehrperson die Verantwortung allein wahrnehmen kann, es braucht Schulleitungen, es braucht Teams, es braucht Austausch...»

eine andere Lehrerschaft.» Wie sieht diese aus? Roland Paroz muss ausholen: «Erziehung wird seit Jahrhunderten als Kunst betrachtet. Der gute, kreative Lehrer ist eben ein Künstler. Künstler brauchen Freiräume und müssen eigene Wege gehen können. Die heutige Organisation der Schule bringt jedoch durch straffe Führung mehr Konfliktstoff. Die mangelnden Ressourcen, die ständigen Teamentwicklungsaufträge und die neue Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule fördern nicht den Künstler, sondern den Angestellten. Der ist zwar bequem zu führen, jedoch ohne inneres Feuer und ohne Berufung.»

Auch Schulhausleiter Martin Baumberger spürt Belastungssituationen, wenn er sagt, bei der Lehrerschaft habe man genug von Reformen. Fragen, die er immer wieder hört: Wann endlich reden wir über den pädagogischen Auftrag? Wir reden über Schulentwicklung,

...ORGANISATION KLEIN GESCHRIEBEN. Wo liegt der Nutzen des Projekts «Schulen mit Profil»? Karin Pisani sieht die Öffnung der Schule positiv. Auch die Kommunikation unter der Lehrerschaft sei besser geworden. Roland Paroz erfährt eine verstärkte Gruppenarbeit im Schulteam. «Das bringt etwas.» Und wenn wir den Fokus auf das Kind richten? Renzo Meier sagt es verschlüsselt: «In allen Untersuchungen über Lernerfolge stehen zwei Kriterien immer weit vorne, ein pädagogisch freundliches Klima zu Hause und die Lehrperson. Reformen im organisatorischen Bereich jedoch können den Lernerfolg nur wenig beeinflussen.» Diplomatisch bleibt Karin Pisani: «Ob das Kind profitiert, hängt davon ab, wie die Lehrperson ihm begegnet. Einen Zusammenhang mit 'Schulen mit Profil' vermag ich nicht zu erkennen.»

Ist das alles, was «Schulen mit Profil» nach zehn Jahren erreicht hat? Führung und Strukturen, eine verstärkte Zusammenarbeit im Kollegium?

Oder liegt der Kern dort, wo Karin Pisani schliesst: «Ich habe das Gefühl, dass ich hier ernst genommen werde und dass meine Arbeit von den Vorgesetzten geschätzt wird.» ■

BILDUNGSCONTROLLING – SIND KANTON UND SCHULEN HINSICHTLICH BILDUNGSQUALITÄT AUF KURS?

Bruno Wettstein

Der Abschied von der weitgehend zentralen Steuerung der Schule durch den Kanton machte es notwendig, die Aufgaben und Kompetenzen zwischen Kanton und Gemeinden neu aufzuteilen. Die teilautonome Volksschule stellte neue Anforderungen auch an die kantonale Schulaufsicht. Im Kanton Luzern wurde ein Qualitätsmanagement eingeführt, bei dem unterschiedliche Tätigkeiten zusammenwirken: die Führung, die Evaluation und die Beratung. Das Amt für Volksschulbildung (AVS) nimmt Führungs-, Aufsichts- und Controllingfunktionen wahr. Die Fachstelle für Schulevaluation (FSE) führt die externe Evaluation der Schulen durch. Die Fachstelle für Schulberatung (FSB) berät und unterstützt die Schulen in psychologisch-pädagogischen Bereichen.

BILDUNGSCONTROLLING. Das Bildungs- und Kulturdepartement hat gemäss Gesetz die Aufgabe zu kontrollieren, ob in allen Gemeinden Schulqualität und Schulangebot vergleichbar gut vorhanden sind. Damit das kantonale AVS diese Aufgabe erfüllen kann, ist es auf periodisch aktualisierte Daten und Erkenntnisse angewiesen. Diese werden durch die Abteilung Bildungscontrolling im AVS erhoben, verarbeitet und den Entscheidungsträgern beim Kanton und in den Gemeinden zur Verfügung gestellt. Ziel des Bildungscontrollings ist es, die Schulverantwortlichen auf kantonaler und kommunaler Ebene in ihrem Bemühen um eine gute, vergleichbare Bildungsqualität zu unterstützen.

Controlling heisst «Lenkung» oder «Steuerung» und ist auf Entwicklung ausgerichtet. Die Abteilung Bildungscontrolling bereitet also Steuerungswissen auf und macht Vorschläge, wie die geforderte Bildungsqualität eingehalten und weiterentwickelt werden kann.

KERNAUFGABEN. Diese Kernaufgaben werden in der Abteilung Bildungscontrolling wahrgenommen:

- *Einhaltung der kantonalen Vorgaben* überwachen. Jedes Jahr erhebt die Abteilung Bildungscontrolling bei den Schulen systematisch und gezielt Daten zu qualitätsrelevanten Themen – mittels Fragebogen und Interviews. Diese Erhebungen erlauben es, über die Bildungsqualität, den Vollzug und die Wirkung der kantonalen Vorgaben mehr zu erfahren. Im jährlich erscheinenden Bericht zum Bildungscontrolling orientiert das AVS die Gemeinden über die Erkenntnisse und leitet gegebenenfalls Massnahmen ein.

- *Massnahmenpläne* der evaluierten Schulen genehmigen. Die kantonale Fachstelle für Schulevaluation schliesst die externe Evaluation einer Schule mit einem Bericht ab. Aufgrund des Evaluationsberichts und entlang den kantonalen Vorgaben erarbeiten die Schulen in der Folge ihren Massnahmenplan. Er ist der Abteilung Bildungscontrolling nach einer festgelegten Frist zur Genehmigung einzureichen. Die Abteilung bespricht den Massnahmenplan mit der Schulpflege und der Schulleitung. Das AVS kann gegenüber den Schulen Weisungen erlassen.

- *Kantonsbeiträge* berechnen. Auf der Basis der jährlich in den Schulen erhobenen Daten (z.B. Schüler/-innenbestände) werden die Kantonsbeiträge an die kommunalen Schulen berechnet.

- *Wissenschaftliche Evaluationen* begleiten. Dies betraf beispielsweise Evaluationen zum Fach Französisch (2001) oder zum Projekt «Ganzheitlich Beurteilen und Fördern» (2002) oder zur Schulsozialarbeit im Kanton Luzern (2003). Aus den Ergebnissen werden Massnahmen abgeleitet und den zuständigen Stellen unterbreitet.

– *Private Anbieter/innen* überwachen. Die Aufsicht über die privaten Kindergärten, die Privatschulen und den Privatunterricht wird im Rahmen des Gesetzes über die Volksschulbildung durch Unterrichtsbesuche, punktuelle Lernzielüberprüfungen und strukturierte Auswertungsgespräche wahrgenommen.

– *Weitere Aufgaben.* In Zusammenarbeit mit mehreren anderen Kantonen wirkt die Abteilung Bildungscontrolling beim Aufbau von schulischen Leistungsmessungen mit. Oder sie erhebt die Daten zum Übertrittsverfahren sowie zur Durchlässigkeit in der Sekundarstufe I, wertet sie aus und zieht Schlussfolgerungen. Oder sie evaluiert neue Angebote – 2004 beispielsweise die Sportklassen in Kriens.

CONTROLLING KONKRET. Der Kanton setzt Bildungsziele, schreibt Lehrpläne und Lehrmittel vor, verordnet Wochenstundentafeln oder legt die Besoldung der Lehrpersonen fest – sollen diese Vorgaben wirksam sein, müssen sie auch überprüft und allenfalls angepasst werden. Auf der Grundlage einer Mehrjahresplanung entscheidet das AVS jedes Jahr, welche

HEIDI DUSS-STUDER > Seite 105

«Ich glaube auch, dass der Kanton zu viel kontrolliert.

Noch wird zum Beispiel vorgegeben, dass die Schulstunden 45 Minuten dauern müssen. Wichtig ist doch

nur, dass am Ende eines Schuljahres der Unterrichtsstoff behandelt und die Lehrziele erreicht sind.»

Vorgaben wie und wo überprüft werden. Einzelne Überprüfungen erfolgen stichprobenweise (z.B. Interviews mit 25 Schulleitungen), andere als flächendeckende Befragungen, wieder andere als umfassende Analyse anhand amtsintern verfügbarer statistischer Daten. Im Schuljahr 2004/05 wurden beispielsweise die folgenden Themen an den öffentlichen Volksschulen untersucht: die pädagogische Führung sowie den Stand der Qualitätsentwicklung und -evaluation, die Unterrichtsberechtigung der Lehrpersonen für das Fach Englisch an der Sek I, schulorganisatorische Bestimmungen wie



BRUNO WETTSTEIN

Dr. phil., ist Leiter der Abteilung Bildungscontrolling im Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern

Klassen mit Unter- und Überbeständen sowie Besoldungsanpassungen für einzelne Lehrpersonen. An den Privatschulen wurden das Qualitätsmanagement sowie die Weiterbildung der Lehrpersonen unter die Lupe genommen. Weiter wurde die Reintegration der Lernenden an Sonderschulen in die Regel- und Kleinklassen überprüft.

Jeweils im September werden die Schulleitungen schriftlich informiert, welche Themen überprüft werden und ob sie in die Überprüfung einbezogen sind. Von November bis Ende Februar führt die Abteilung Bildungscontrolling Datenerhebungen durch. Sie interviewt Schulleitungen, befragt schriftlich Schulleitungen und Lehrpersonen, analysiert Dokumente, macht Unterrichtsbesuche bei Privatschulen oder wertet statistische Daten aus. Im März und April werden die Resultate der Untersuchung sowie die Massnahmen im Bildungscontrolling-Bericht festgehalten. Der Bericht samt Massnahmen wird in der Geschäftsleitung des AVS besprochen und verabschiedet. Im Mai wird der Bericht den Schulbehörden und Schulleitungen zur Kenntnis gebracht. Er wird auch im Internet (www.volksschulbildung.ch) veröffentlicht. Ob die Massnahmen wirken, wird in einem späteren Jahr erneut überprüft. ■



Prof., Direktorin des Landesinstituts für Schulentwicklung, Stuttgart

Schon seit einigen Jahren verfolgt das Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) in Baden-Württemberg das Projekt «Schulen mit Profil» mit grossem Interesse. Ich gratuliere zu dem Gesamtprojekt. Vor allem die hervorragenden Materialien sind wichtige Bausteine für die Qualitätsentwicklung und geben Impulse zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht weit über die kantonalen Grenzen hinaus. Besonders gewinnbringend ist und war für uns der persönliche Kontakt zwischen den «Luzernern» und uns in Baden-Württemberg. Da das Landesinstitut für Schulentwicklung vor der Aufgabe steht, Selbst- und Fremdevaluation in Baden-Württemberg zu erproben und zu implementieren, sind uns die Luzerner Erfahrungen immer hilfreich. Wir hoffen, den persönlichen Kontakt auch über die Beendigung des Projekts hinaus pflegen zu können. Ich bin der Überzeugung, dass ein gegenseitiger Gedanken- und Erfahrungsaustausch die schulische Qualitätsentwicklung in beiden Ländern befruchten kann.

DIE PROFESSIONELLE AUSSENSICHT ALS BEITRAG ZUR SCHULISCHEN QUALITÄTSENTWICKLUNG

Jo Kramis

Die kantonale Fachstelle für Schulevaluation (FSE) führt die externe Evaluation der Luzerner Volksschulen durch. Sie vermittelt den Schulen und Schulhäusern eine systematische, fundierte und umfassende Aussensicht ihrer Stärken, Schwächen und Veränderungspotenziale. Die externe Evaluation dient der Sicherung und Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität. Schulpflegen und Schulleitungen erhalten Steuerungswissen für ihre Führungsentscheide sowie Grundlagen für ihre Rechenschaftslegung gegenüber Behörden und Öffentlichkeit.

Darüber hinaus trägt die FSE zur Evaluation des gesamten Volksschulsystems bei. In einem Bericht zur Qualität der Volksschule an die Gruppe Volksschulen fasst sie jährlich ihre Erkenntnisse zum Entwicklungsstand der evaluierten Schulen zusammen. Der Bericht gibt Hinweise auf Stärken und Veränderungsnotwendigkeiten im Zuständigkeitsbereich des Kantons.

ABLAUF. Die FSE evaluiert ab 2005 jährlich rund 50 Schulen. Jede Schule wird alle vier Jahre durch die FSE extern evaluiert. Die jeweilige Evaluationsdauer erstreckt sich über einen Zeitraum von rund sechs Monaten. Nachdem die Schulleitung ein Portfolio der Schule zuhanden der FSE erstellt hat, definiert die FSE gemeinsam mit der Schule auf dem Hintergrund einer Stärken-Schwächen-Analyse die schulspezifische Evaluationsfrage und stellt entsprechende Evaluationsinstrumente bereit. Nach einer umfassenden Information der Lehrpersonen besucht ein Evaluationsteam (2 bis 3 Personen) die Schule. Neben einer vorgängig durchgeführten schriftlichen Befragung werden im Rahmen der Evaluation Interviews geführt, Unterrichtshospitationen gemacht, Sitzungen beobachtet und ein Schul-

rundgang durchgeführt. Die FSE befragt bei der Durchführung der Evaluationen alle Schulangehörigen (Lehrpersonen, Schüler/-innen, Eltern) immer sowohl schriftlich als auch mündlich, um zu einem gut abgestützten Urteil zu gelangen. Die so erhaltenen qualitativen und quantitativen Daten werden anschliessend von der FSE ausgewertet und in einem Bericht zuhanden der Schule zusammengefasst. Ein wichtiger Teil dieses Evaluationsberichts, dessen Kernteile dem Schulteam auch mündlich präsentiert werden, sind die im Bericht enthaltenen Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Schule. Sie dienen als Grundlage für einen Massnahmenplan, der von der Schule verfasst und anschliessend der Abteilung Bildungscontrolling des Amts für Volksschulbildung zugestellt wird.

INHALTE. Die FSE untersucht die Qualität einer Schule in sieben Qualitätsbereichen, die für die Gestaltung einer «guten Schule» relevant sind:

1. Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags
2. Schulklima
3. Lehr- und Lernkultur
4. Schulkultur
5. Schulführung
6. Rahmenbedingungen
7. Qualitätsmanagement der Schule

In ihrer Broschüre «Orientierungsrahmen Schulqualität» listet die FSE die Qualitätsmerkmale und -ansprüche, an denen sie ihre Arbeit ausrichtet, detailliert auf. Bei der Evaluation untersucht die FSE jeweils drei Fragestellungen: die Fragestellung der Schule, der FSE und des Kantons. Der kantonale Evaluationsbereich wird ausgehend von Erkenntnissen aus dem Bildungs-

controlling und aufgrund politischer Aktualitäten von der Gruppe Volksschulen periodisch festgelegt – das ermöglicht einen Quervergleich von Schulen und verschafft wichtiges Steuerungswissen.

ERSTE ERFABRUNGEN. In der bis Sommer 2005 laufenden Aufbauzeit hat die FSE rund 50 Schulen extern evaluiert. In diesen «Pilotevaluationen» hat sie unterschiedliche Verfahren, Instrumente und Arten der Berichterstattung erprobt und so ein Standardverfahren für die Evaluation der Schulen entwickelt.

FS&S, UNI ZÜRICH > Seite 168

«Die Ersetzung der Inspektoren durch eine professionelle Schulaufsicht *) erweist sich heute als sinnvoller Schritt. Rückblickend lässt sich jedoch feststellen, dass durch den schnellen Übergang tendenziell ein Vakuum entstanden ist, das nun erst allmählich wieder gefüllt werden kann.»

Nach jeder Evaluation holt die FSE von Vertreter/-innen der evaluierten Schulen schriftlich und mündlich Feedbacks zur durchgeführten Evaluation ein. Diese Rückmeldungen waren bis jetzt zu annähernd 90% klar positiv. Typische mündliche Rückmeldungen sind etwa: «professionell», «umfassend», «Ergebnisse gut nachvollziehbar», «Kernaussagen und Entwicklungshinweise bedeutsam», «förderorientiert», «guter Kontakt zwischen Evaluatoren und Schule», «glaubwürdiges Verhalten und Auftreten der Evaluatoren». Diese Rückmeldungen freuen und ermutigen uns, den eingeschlagenen Weg konsequent weiterzugehen.

JENSEITS DER KANTONSGRENZE. In Pionierländern der externen Schulevaluation wie England, Schottland, Kanada oder den Niederlanden werden zum Teil schon seit 10 bis 15 Jahren externe Schulevaluationen durchgeführt, und zwar flächendeckend. In der Schweiz haben sich inzwischen 17 Deutschschweizer Kantone zur «Interkantonalen Arbeitsgemeinschaft



JO KRAMIS

Dr. phil., ist seit 2001 Leiter der Fachstelle für Schulevaluation des Kantons Luzern

Externe Evaluation von Schulen» (ARGEV) zusammengeschlossen. In diesen Kantonen sind externe Evaluationen entweder in Planung oder werden auch schon durchgeführt.

Im Kanton Luzern beginnt die flächendeckende Evaluation der Volksschulen im Sommer 2005. Der Kanton Luzern wird damit zu den ersten Kantonen gehören, in denen die Schulen flächendeckend extern evaluiert werden. Wir sind überzeugt, dass mit der professionellen Aussensicht der externen Evaluation ein wichtiger Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung der Schulen geleistet wird.

MEHR ZUM THEMA

www.fse.lu.ch

www.argev.ch

*) Das heisst: Fachstelle für Schulevaluation, Fachstelle für Schulberatung sowie Bildungscontrolling im Amt für Volksschulbildung.



V R E N I V Ö C K L E

NOTIZ

Vorsteherin des Amts für Volksschulen und Sport, Kanton Nidwalden

Ein faszinierendes Projekt mit viel Geist, der die behäbige Institution Schule innen und aussen erfasst und bewegt hat, mit Projekthaltungen, die alle Beteiligten fordern und gleichzeitig fit machen für die Ansprüche kommender Generationen. «Schulen mit Profil» – der Titel ist zweitrangig und leider abgenützt – ist ein Projekt, dem ich Respekt entgegenbringe. Es hat die Komplexität der Volksschule durch die sorgfältige Aufgliederung in ihre Elemente begreifbar gemacht. Es hat den Profis ein grundlegendes Instrumentarium und allen Schulpartnern notwendige Erklärungen gebracht.

Und wir Nachbarn, was machen wir neben den «Profilierten»? Als erstes schauen wir mal ganz genau hin. Was unterscheidet sie von uns? Was machen sie anders? Was machen sie besser? Das sind die Fragen, die uns anspornen. Wir haben unsere Energie in eine intelligente Umnutzung von «Profilablegern» gesteckt. Dank der kantoneigenen Dynamik durften wir in der selbstbewussten Nachbarschaft mit den Profilmachern aus Luzern Schritt halten. Die grosszügigen Gesten über den Gartenhag hinweg, das Ausleihen von kompetenten Fachkräften und die prompten Postsendungen mit gewichtigen Dossiers, seien an dieser Stelle aufrichtig verdankt. Was das Luzerner Projekt «Schulen mit Profil» für meine Arbeit bedeutet: Ein partnerschaftlich erarbeitetes Projekt, das

- zur richtigen Zeit kam und die Herausforderung des neuen Jahrhunderts gekonnt antizipiert hat
- für Reformen im eigenen Kanton Orientierung gibt
- Abgrenzungen ermöglicht und dadurch Identität stiftet
- Varianten zulässt
- die sinnstiftende Arbeit in der Institution Schule erneuert und untermauert, animiert und Folgeaktivitäten verlangt
- der Institution Schule zeitgemässe Strukturen verpasst
- zur Professionalisierung der an der Schule Arbeitenden wesentlich beiträgt
- die Schule in der Öffentlichkeit vermehrt ins Bewusstsein geholt hat.

Ein grosses Kompliment an die Initianten, Gestalter, Denker und Umsetzer des Projekts.

Das Profil hinterlässt nachhaltige Spuren, die zum Weitergehen einladen!

STADT LUZERN UND GROSSE GEMEINDEN – BESONDERE ZUGÄNGE ZU «SCHULEN MIT PROFIL»?

Beat Bucher

Dass die Stadt Luzern in der Schulentwicklung die Nase vorn hat, das war einmal eine Selbstverständlichkeit im Kanton. Das war einmal? Ja. Nimmt man die jüngste Entwicklung im Zeichen von «Schulen mit Profil» zum Massstab, erhält man selbst aus der Stadt keine scharfen Dementis. Ja, sie seien da «leider etwas abseits gestanden», sagt Schulpflegepräsident Donald Locher. Und Ernst Portmann, pädagogischer Mitarbeiter der städtischen Bildungsdirektion, muss einräumen: «Wir sind heute eher in der Defensive, haben unsere Vorreiterrolle in Schulfragen, die wir der Reformfreudigkeit der 60er-Jahre verdanken, eingebüsst». Pia Murer, Schulberaterin beim Kanton, spricht auch für andere, welche die Volksschulentwicklung in Stadt und Kanton seit langem aus der Nähe verfolgen: «In der Stadt Luzern stehen wir heute teilweise dort, wo andere Gemeinden vor vier oder fünf Jahren standen.»

TABUZONE . Geht es hier darum, die Schulen der Stadt Luzern anzuschwärzen? Keinesfalls. Es geht auch nicht nur um die Stadt, vielmehr geht es um das Wahr- und Ernstnehmen von Unterschieden, es geht um Profile, die verblassen oder erstarken, es geht um gut und besser organisierte Schulen. Ein heikles Terrain, eigentlich eine Tabuzone, ich weiss. Aber will «Schulen mit Profil» nicht just in diese Zone unterschiedlicher Qualitätsentwicklung etwas Licht bringen, sie beschreibbar und begehbar machen? Wir sind jedenfalls mitten im Thema, wenn wir fragen: Wie kommt es, dass die Stadt Luzern auf «Schulen mit Profil» so anders reagiert hat als viele Landgemeinden? Gibt es besondere Gründe, dass die Entwicklungen in grossen und kleinen Gemeinden so verschieden verlaufen? Verlaufen die Entwicklungen in allen grossen Gemein den

so wie in der Stadt? Und bedeutet das zögerliche, distanzierte Verhältnis zu «Schulen mit Profil» auch bereits geringere Schulqualität – oder vielmehr das Gegenteil?

Es braucht, das spüre ich, etwas Mut, diese Fragen zu stellen, auch, sich ihnen öffentlich zu stellen. Ich betrete die Risikozone nicht unvorbereitet. Zusammen mit Peter Imgrüth, der im kantonalen Bildungs- und Kulturdepartement für «Schulen mit Profil» verantwortlich ist, sammle ich als erstes selber Antworten auf diese Fragen. Es entstehen fünf Vermutungen, Hypothesen, die ich später einer Reihe von Personen vorlege, die es wissen müssen. Als einer der Initianten von «Schulen mit Profil» stelle ich zunächst selbstkritisch fest:

HYPOTHESE 1 Dass es sich bei der für «Schulen mit Profil» massgebenden Entwicklungseinheit um Schulhäuser und nicht um ganze Gemeindeschulen handelt, hat sich – auch für die kantonalen Projektverantwortlichen – erst im Verlauf der ersten Projektjahre herauskristallisiert. Die Kommunikation der Projektleitung in dieser Frage war gegenüber grossen Gemeinden zu wenig spezifisch und zu wenig aktiv.

Dieser Umstand hat in der Stadt Luzern und in den grossen Gemeinden, die bereits durch Rektorate geleitet wurden, dazu beigetragen, dass Schulhäuser und Schulhausleitungen nicht das Gewicht erhielten, das sie – zur Realisierung der Projektziele – tatsächlich benötigten. Für die Weiterverbreitung der Projektziele und Projektinhalte fehlten so auch die Multiplikator/-innen: «Schulen mit Profil» blieb für die Lehrpersonen solcher Gemeinden lange ein fernes Schlagwort ohne konkrete Inhalte – und ohne konkrete Erfahrung (auch im Positiven).



Donald Locher, Präsident Schulpflege Stadt Luzern

Mitte der 90er-Jahre verfügten weder die Stadt noch die grossen Agglomerationsgemeinden über Schulhausleitungen – es gab Schulhausvorstände, die für ihre Koordinations- und Moderations-Aufgabe zu meist keine Zeitressourcen erhielten, sondern eine «Funktionszulage». Anfangs schien kaum jemand interessiert, daran etwas zu ändern, erst allmählich – und «Schulen mit Profil» half hier zweifellos mit – zeichnete sich, wie Ernst Portmann, Luzern, sagt, ein «Verteilungskampf» ab, wie viel Leitungskapazität das Rektorat, wie viel die Schulhäuser erhalten sollten: «Im Rektorat kleidete man die Bedenken, Leitungskompetenz zu delegieren, in die Frage: 'Können die draussen überhaupt leiten?'. Dort, in den Schulhäusern, wo sich die Kluft zwischen Aufgabe und Ressourcen immer mehr auftat, fragte man sich: 'Können die drinnen überhaupt loslassen?'». In der Stadt mit ihren 20 Schulhäusern blieben die beiden Fragen lange unbeantwortet. Als Alex Eichmann, Rektor von 2001 bis 2005, sein Amt antrat, gab es, wie er sagt, «zwar eine Verordnung dazu, aber keine gelebte Praxis, höchstens wilde Vorstellungen. Im Grunde schafft erst das neue Leitungsmodell ab 2005 die Voraussetzungen für eine klare Trennung der Zuständigkeiten zwischen Schul- und Schulhausebene».

QUARTIERSCHULEN . Rektor Eichmann, selber hautnah Zeuge eines 2001 implementierten und inzwischen gescheiterten Leitungsmodells, analysiert weiter: «Einerseits war das Verständnis für übergeordnete, gesamtstädtische Fragen zu wenig vorhanden, andererseits fehlte die Klarheit über den Gestaltungsfreiraum der Schulhäuser. Führen unter diesen Umständen erwies sich als schwierig: Alle heissen Probleme wurden an die Zentrale rückdelegiert».

Könnte dies auch etwas mit fehlenden Leitungs- und Zeitressourcen der Schulhausleitungen zu tun haben? «Und ob», sagt Pia Murer, «die Schulleitungen sind

praktisch überall die Motoren des Projekts, nur: Sobald sie einzelne Projektziele realisieren wollen, fehlt ihnen der Rückhalt, wenn sie die Macht und die Mittel, sie umzusetzen, nicht haben. Und den ausdrücklichen Auftrag, zumindest die Erlaubnis der Zentrale, ein eigenes Profil zu entwickeln.» Der Blick in die nächstgrössere Gemeinde im Kanton zeigt, dass die Fragen ähnlich, die Antworten jedoch anders lauten können. «In Emmen haben wir früh die Bedeutung geleiteter Schulhäuser erkannt», schildert Walter Niklaus, langjähriger Präsident der Schulpflege. «Ausgelöst durch die Krankheit eines Rektors haben wir schon vor 1995 begonnen, ein neues, zweistufiges Schulführungsmodell zu entwickeln – die Quartierschulen als pädagogische Einheiten, das Rektorat als einheitliche Klammer. Die Schulleitungen der elf Schulhäuser bekamen ab 2000 rechte Pensen und grosse Kompetenzen.» Und was ist mit ihrer Unsicherheit, was sie dürfen und was nicht – ist das nur ein falsches Gerücht ausserhalb von Emmen? «Nein, nein, da ist schon etwas dran. Aber das hat mehr mit dem noch wenig gefestigten Selbstverständnis der Schulleiter/-innen zu tun: Bis sie ihre Rolle gefunden, die Handbremse gelöst haben, braucht es noch etwas Geduld.»

HYPOTHESE 2 Gemeinden mit ausgebauten Rektoraten und selbstbewussten Rektoren haben sich von der Selbstwahrnehmung leiten lassen: Wir sind bereits eine geleitete Schule. Die Führungsentwicklung erfolgte rund um bestehende Strukturen bzw. Personen und zeigte sich gegenüber neuen Leitungsvorstellungen eher immun. In kleineren Gemeinden ging man hingegen davon aus: Wir sind noch keine geleitete Schule. Ihre Aufbauarbeit erfolgte von Grund auf neu, was eine entwicklungsoffenerere Haltung begünstigte und den Einstieg ins Projekt «Schulen mit Profil» erleichterte.



Dr. med. Bruno Soltermann, Präsident Schulpflege Kriens

Beide Selbstwahrnehmungen waren gewissermassen illusionär: Eine pädagogisch geleitete, an gemeinsamen Zielen ausgerichtete und mit Personalverantwortung ausgestattete Organisation stellte auch für Schulen in grossen Gemeinden ein Novum und eine Herausforderung dar – und warf die Frage auf, ob diese zentral überhaupt noch zu führen sei. Und: Auch in mittleren und kleineren Gemeinden gab es informelle Leader im Kollegium oder eine stark personenabhängige Leitung durch die Schulpflege, aber das Fehlen formeller Leitungsstrukturen hat die Schulleitungs-Modellierung dort eher erleichtert als erschwert. Die neuen Schulleitungen haben – als «Produkt» von «Schulen mit Profil» – dem Projekt an den jeweiligen Schulen Schub verliehen: Sie wurden zu (Pro-)Motoren der Schulentwicklung.

Bruno Soltermann, seit 2000 Schulpflegepräsident von Kriens, bestätigt die selbstbewusste Stellung des Rektorats: «Die Krienser Schule wird seit 90 Jahren von einem Rektor geleitet. Da ist es nicht so einfach Macht abzugeben. Und es ist auch nicht leicht, auf einmal die Führung in einem Schulhaus zu übernehmen; einige Schulleiter/-innen waren anfangs überfordert, konnten nicht beide Hüte tragen, die Kollegen- und die Chefmütze – was den damals zwei Rektoren die Macht eher wieder zuspielte. Es gab bis vor kurzem immer noch Lehrpersonen, die richtiggehend auf einen Rektor fixiert waren; dies hat sich mit der neuen Schulleitungsstruktur nun etwas gelegt.» Neben den teilautonomen Schulleitungen setze die Schulpflege Kriens ganz bewusst auf ein starkes Rektorat, führt deren Präsident weiter aus, und zwar «damit die erforderliche pädagogische und organisatorische Einheit innerhalb der Gemeindeschule gesichert bleibt. So ist das Leitbild für alle Krienser Schulen dasselbe, doch in den Schulhäusern ist man frei, Schwerpunkte im Pädagogischen

zu setzen», sagt Bruno Soltermann, während Walter Niklaus darauf hinweist, dass «in Emmen zuerst Schulhaus-Leitbilder entstanden, bevor das Gesamt-Leitbild erarbeitet wurde». Donald Locher: «Das eine schliesst das andere nicht aus: Das Unternehmen Volksschule braucht eine zentrale Führung, die sie für das gesamte Gemeinwesen positioniert und profiliert, gleichzeitig sollen sich auch die betrieblichen Einheiten ihrerseits profilieren können. In der Stadt ist das ab 2005 klar geregelt.»

MARTIN A. RIESEN > Seite 47

«Die Schule ist ein soziales, kulturelles und betriebswirtschaftliches System, dessen Erhaltung und Entwicklung vorrangige Aufgabe von Schulleiter/-innen ist. Ihr Blick ist in Zukunft verstärkt auch auf das weitere Umfeld von Schulen zu richten. Dieser in die Zukunft gerichtete Blick ist gewöhnungsbedürftig.»

ABWARTEN. 2005 wird in der Stadt vieles anders. Mit wem immer ich spreche, 2005 wird als entscheidender Wendepunkt bezeichnet, der das Nachdenken über die letzten zehn Jahre obsolet macht. «Wir sind auf Kurs», gibt Ernst Portmann, einst ein stolzer Vertreter der Stadt im kantonalen Erziehungsrat, zu Protokoll, «es ist nicht nichts passiert seit 1995». Dann zählt er auf, ich notiere: Leistungsauftrag und Globalbudget, Elternmitwirkung schwierig wie überall im Kanton, Leitbilder der Schulhäuser sowie das Leitbild der Stadtschulen entwickelt, Qualitätsgruppen in allen Schulhäusern an der Arbeit, Teamarbeit gestärkt, wenn auch mit grossen lokalen Unterschieden, Begabungsförderung auf dem Wege, in der ausserschulischen Kinderbetreuung ist die Stadt heute schweizweit führend... Ich unterbreche. Stimmt also nicht, was ich im Ge-



Alex Eichmann, Rektor Volksschule Stadt Luzern 2001–2005, ab Sommer 2005 Mitarbeiter Schulentwicklung

spräch mit Schulhausleiter/-innen erfahren habe? Sie sagen sinngemäss: «Lange bekamen wir, wenn wir etwas initiierten, vom Rektorat zu hören, wir sollten warten, bis zentrale Vorgaben vorlägen, etwa für Personalförderung, Q-Gruppen oder interne Evaluation – denn alle Schulen sollten auf dem gleichen Stand sein. Das führte zu einer weit verbreiteten Abwartehaltung. Die strukturellen Fragen rund um die zentrale Führung haben die Stadtschulen zusätzlich gelähmt und verhindert, dass das Anliegen der dezentralen Führung geklärt und vorangetrieben wurde.»

Ernst Portmann widerspricht nicht, aber es ist ihm anzusehen, dass er lieber voraus als zurück schaut: «Beides ist richtig, und weil das so ist, haben es jene, die vorwärts machen wollten, nicht leicht gehabt. Dennoch sind wir auf Kurs», wiederholt er, «allerdings etwas langsamer als anderswo – aber dafür gibt es Gründe – und mit grossen Unterschieden zwischen den Schulhäusern».

Es kann, denke ich, gar nicht anders sein. Denn spreche ich mit Schulhausleiterinnen oder Lehrpersonen, so höre ich auch in der Stadt den bekannten, gewiss nicht erfundenen Refrain: Es läuft zuviel! Nur: Die Kombination zwischen Abwarten und Aktiv sein ist aus Veränderungssituationen gut bekannt – wer nicht genau weiss, wohin die Reise geht, packt vorsorglich dennoch die Koffer und wartet. Doch das Packen und Anpacken ist zermürend, wenn nicht endlich mal der Zug abgeht und attraktive Ziele erreicht werden. Das Zermürende aber hat Namen: Aktivitis, Treten an Ort, Überdross. Ein Lehrer sagte mir vor Jahren einmal sehr eindrücklich: «Teamentwicklung – ja gerne, aber wozu eigentlich?»

In Emmen, wo man – wie wohl überall – solche Erfahrungen gewiss auch kennt, läutet das Jahr 2000 die Wende ein: «Damals haben wir die zweite Rektorstelle nicht mehr besetzt, dafür die einzelnen Schullei-

tungen verstärkt und ihnen die Personalverantwortung übertragen. Das war der entscheidende Durchbruch zur geleiteten Schule», ist Walter Niklaus überzeugt. «Wir wollten zudem möglichst Ein-Personen-Leitungen, um die Pensen nicht zu verzetteln. Je weniger Leute sich in die Leitung teilen, desto stärker können sie sich professionalisieren und profilieren».

HYPOTHESE 3 Veränderungen im organisatorischen Bereich nehmen in grossen Gemeinden sofort finanzielle Dimensionen an, die flexible Entscheidungen erschweren.

Das Projekt war kantonsseits mit dem Anspruch angetreten, dass es kostenneutral realisiert werden könne. Dies war eine Illusion und namentlich für grosse Gemeinden eine trügerische Botschaft. Eine Umlagerung von Ressourcen von der Rektorats- auf die Schulhausleitungs-Ebene – eine mögliche Interpretation der Kostenneutralität – lag weder auf der Hand noch im Interesse der verantwortlichen Akteure. In kleineren Gemeinden war es einfacher, gegenüber den politischen Behörden die Notwendigkeit zusätzlicher Leitungsressourcen plausibel zu machen, zumal diese in der Regel etappenweise ausgebaut wurden.

«Für Emmen stimmt die Hypothese nicht», sagt Walter Niklaus, «wir hatten von Anfang an recht grosse Pensen. Natürlich sind die Kosten immer eine delikate Sache, aber das grössere Problem war für uns die Behauptung der Kostenneutralität durch den Kanton – was ja nie stimmen konnte». Donald Locher, Luzern, doppelt nach: «Tatsächlich ist es bei Finanzfragen für die Schulen und Gemeinden gelegentlich bequemer, sich hinter Vorgaben des Kantons zu verstecken.»

Die Gespräche mit den Schulpflegepräsidenten hinterlassen den Eindruck, dass die Finanzen die Schulentwicklung im Sinne von «Schulen mit Profil»



Walter Niklaus, Präsident Schulpflege Emmen, seit 2005 Präsident VSPL

nicht behindert haben. «Die Kosten für die Leitung der Schulen sind verglichen mit Wirtschaft und Verwaltung sehr bescheiden, das lässt sich gut nachweisen», sagt der Krienser Bruno Soltermann. «Wir brauchen profilierte Schulleitungen. Ich bin überzeugt, dass wir dafür die Leitungskapazitäten auf Schulhausebene stärken, noch weiter bündeln müssen – aber das muss wohl organisch wachsen...» Auch der Luzerner Schulpflegepräsident hält die Leitungskapazitäten im neuen Modell für ausreichend. Und Walter Niklaus fügt an, dass man künftig – nicht nur wegen der Kosten – zwischen Verwaltungs- und Führungstätigkeiten noch konsequenter unterscheiden sollte. «Schliesslich entlasten ausgelagerte Sekretariatsarbeiten, aber auch neue Dienstleistungen wie die Schulsozialarbeit die Schulleitungen».

HYPOTHESE 4 Die grosse Schulpflege und die vielstufige Führungsstruktur haben in der Stadt Luzern eine veränderungsorientierte Schulpolitik im Sinne von «Schulen mit Profil» eher verhindert als begünstigt. Erfahrungsgemäss haben Schulpflegen (als kantonaler Verband VSPL prominente Träger des Projekts) eine grosse Bedeutung bei schulischen Innovationen, auch bei «Schulen mit Profil». In der Stadt Luzern befand sich das Schulpflege-Präsidium (in den Händen des/des Schuldirektors/in) just in den Anfangsjahren des Projekts (1995–2000) in einer schwierigen politischen Situation: Die Rolle eines Instruments zukunftsgerichteter Schulentwicklung, das sich in Politik und Verwaltung hätte durchsetzen können, vermochte die städtische Schulpflege in jenen Jahren nicht zu spielen. Das überaus personenstarke und erst noch stufengetrennte Gremium stand einer Entwicklung im Sinne von «Schulen mit Profil» im Wege. Für die vielschichtige Leitungsstruktur (Schulpflege/Bildungsdirektion, Rektor, Prorektor/-in, Schulhausleitung, Lehrperson) gilt dasselbe.

«Vieles ist richtig, was Sie feststellen», sagt der Luzerner Schulpflegepräsident Locher, «aber vergessen Sie nicht, dass das städtische Unternehmen Volksschule Konzerngrösse hat. Die künftige Leitungsstruktur wird klar schlanker sein, im Grunde nur mehr

JOE BUCHELI > Seite 100

«Es liegt an Gemeinderat, Schulpflege und Schulleitung, eigene Zukunftsvorstellungen für die Schule zu entwickeln. Diese Profilbildung ist nachgerade eine Pflicht.»

zwei Führungsebenen umfassen. Die Rolle der Schulpflege ist geklärt und gestärkt, seit der Verschlingung vor vier Jahren hat sie ihr Profil als strategische Behörde weiterentwickelt. Auch in Zukunft wird sie ihre Berechtigung haben.» Persönlich habe er an das Projekt «Schulen mit Profil» seit seiner Lancierung Hoffnungen geknüpft, erzählt Donald Locher, «aber es stimmt, dass frühere Schuldirektoren nie daran interessiert waren, etwa im VSPL mitzuwirken und sich so auch mit dem Projekt näher zu identifizieren». Die oberste Schulführung in der Stadt sei hier tatsächlich eher abseits gestanden. Dabei seien gerade ihm als Mann der Wirtschaft die dezentral gestärkten Schulleitungen wichtig: «Sie helfen uns, eine höhere Zufriedenheit bei den Mitarbeitenden zu erzielen und auch eine höhere Qualität der Unterrichtsgestaltung bei den Kunden.»

Es werde Zeit, sagt Alex Eichmann, dass die Schulführung aufhöre, sich so intensiv mit sich selber zu beschäftigen: «Für Lehrpersonen gibt es aktuellere, wichtigere Fragen als jene nach der Leitung: etwa die Unterrichtsentwicklung, die Evaluation der Schulqualität, die Personalentwicklung, um nur einige Stichworte zu nennen.»



Ernst Portmann, Pädag. Mitarbeiter der Bildungsdirektion Stadt Luzern, ab Sommer 2005 Rektor Volksschule Stadt Luzern

HYPOTHESE 5 Die Stadt Luzern sieht sich in Schulfragen traditionell als eigenständige Akteurin, die auf Impulse des Kantons nicht angewiesen ist.

Diese Wahrnehmung hat einerseits eine objektive Grundlage: Die Stadt Luzern verfügt über eine eigene politisch-administrative Infrastruktur, die ihr in Planungs- und Unterstützungs-Fragen eine gewisse Unabhängigkeit von kantonalen Dienstleistungen ermöglicht. Andererseits ist sie Ausfluss einer ebenso realen wie letztlich irrationalen Tradition: Das historisch-kulturell geprägte Konkurrenzverhältnis zwischen Kanton und Stadt Luzern hat zwar auch in jüngster Zeit und auch in Schulfragen vorhandene Berührungspunkte gemindert, aber es ist immer noch spürbar – es ist zwar überlebt, hat aber bis heute überlebt.

«Das Verhältnis von Stadt und Kanton ist heute ein unverkrampftes», gibt Donald Locher, Luzern, zu bedenken und tritt umgehend den Beweis an: «Als ich letzthin in einem Nachbarkanton zu einem Referat über unsere Schulentwicklung eingeladen war, habe ich 'Schulen mit Profil' als einen sehr professionell aufgeführten Prozess geschildert und gerühmt.» Allerdings müsse er zugeben, dass er das so präzise erst wisse, seit er – «übrigens als erster Schulpflegepräsident der Stadt» – im VSPL mitwirke und dort erkannt habe, «wie filigran das Projekt organisiert und wie demokratisch es abgestützt ist». Auch Alex Eichmann, der Rektor der Stadtschulen, verweist auf die gute Kooperation Stadt-Kanton bis hin zum Schulpsychologischen Dienst oder dem Rechtsdienst: «Gerade im Zusammenhang mit dem Projekt 'Schulen mit Profil' beurteile ich die Supportangebote des Kantons als sehr gut. Wir sind schlicht darauf angewiesen.»

Die Anzeichen echter Zusammenarbeit mehren sich, gewiss, aber das Konkurrenzverhältnis weicht vorerst noch eher einer Haltung des Abwartens auch hier. «Nicht nur im Schulbereich», beobachtet Alex Eich-

mann, «ist in der Stadt die Meinung verbreitet: 'Wir warten auf die Vorgaben des Kantons' oder 'Wir machen erst etwas, wenn wir müssen'. Das beurteile ich kritisch, es ist mir zu wenig unternehmerisch.» Die Wahrnehmung wird von Ernst Portmann bestätigt, die Haltung ebenfalls kritisiert: «Man holt den Kanton erst, wenn es nicht mehr anders geht.» Das erinnert mich an einen städtischen Schulhausleiter, der kaum eine Gelegenheit auslöst, um gegen den Kanton zu wettern, und selbst bedeutsame Aufgaben wie die Elternmitwirkung so darstellt, als nötige ihn der Kanton dazu. «Das kann viele Gründe haben», klärt mich Pia Murer auf, «aber die Redeweise 'Weil der Kanton will, muss ich...' deutet in der Regel auf eine Führungslücke hin: Offenbar ist nicht bekannt, was in diesem Bereich die eigene kommunale oder lokale Führung will!» Ein Phänomen, das sich allerdings auch jenseits von Stadt und Kanton Luzern beobachten lässt ...

Etliche Projektziele von «Schulen mit Profil» sind in der Stadt auffälligerweise erst ernst genommen worden, als sie per Gesetz verpflichtend wurden. Pia Murer, die Schulberaterin in kantonalen Diensten: «Wir haben es relativ spät mit den Schulhäusern der Stadt Luzern zu tun bekommen. Mit einigen Teams arbeiten wir am Thema Personalförderung und -beurteilung – in vielen Landschulen ein eingeführtes Thema, das bereits intern evaluiert wird.» Und Peter Imgrüth, der im «Netzwerk Schulen mit Profil» Schulen aus dem ganzen Kanton zur freiwilligen Zusammenarbeit versammelt, berichtet: «Wir sind jetzt 46 Schulen. Ich habe mich gefreut, als 46. Mitglied erstmals ein Schulhaus aus der Stadt Luzern aufnehmen zu können. Im Herbst 2004, sechs Jahre nach der Gründung des Netzwerks.»

Die Schulpflegepräsidenten von Kriens oder Emmen sehen in dieser These nicht nur eine städtische Thematik angesprochen. Vor allem Bruno Soltermann fragt sich, ob der Kanton die Gemeindeautonomie in Schul-

fragen nicht noch mehr vergrössern sollte: «Nicht nur die detaillierten Kontrollen ärgern mich, es ist auch sonst viel zu viel vorgeschrieben, wir sind eigentlich in einer ziemlich rigiden Struktur. Der Kanton sollte viel ausgeprägter über Ziele führen und den Gemeinden die Wege dorthin überantworten. Vielleicht sollten da die grossen Gemeinden tatsächlich eine besondere

RUTH KELLER-HAAS, FDP > Seite 105

«Die kantonale Verwaltung hat noch nicht begriffen, dass die Schulen teilautonom sind und damit auch eine gewisse Verantwortung tragen. Sie müsste auch merken, dass grosse und kleine Gemeinden unterschiedliche Bedürfnisse haben.»

Stellung beanspruchen dürfen: Die Verhältnisse und daher auch die Bedürfnisse in der Agglomeration sind andere als im Napfgebiet.»

Walter Niklaus hält die Gemeinde- und Schulautonomie für gross genug, aber «sie entsteht erst dann, wenn man sie nutzt und etwas tut. Wir tun selten etwas gegen den Willen des Kantons, aber wir scheuen die Auseinandersetzung mit ihm nicht, sollte es uns einmal nötig erscheinen.» Vielleicht ist es ja so, wie Alex Eichmann vermutet: «Überall neigen die Kantone dazu, Entscheide häufig auf mittlere und kleine Gemeinden bezogen zu treffen. Grosse Gemeinden haben das Nachsehen.»

Könnte heissen: Wenn die grossen Gemeinden selbstbewusst und «unternehmerisch» vorangehen – wie einst die Stadt, als sie zu Recht ihren Stolz ausbildete –, könnte dies im Verhältnis zum Kanton nicht nur zu «Entkrampfungen» führen, sondern zu notwendigen Klärungen, die den Besonderheiten urbaner Gemeinden gerecht werden.

UNTERSCHIEDE ANERKENNEN. Und zum Schluss die Frage, ob das Abseitsstehen vielleicht sogar ein Gewinn war? Niemand, mit dem ich in dieser Sache spreche, behauptet das. «In 'Schulen mit Profil' geht es zentral um die Qualität der Schule», sagt Luzerns Rektor Eichmann und folgert, stellvertretend für etliche Gesprächspartner: «Die Qualitätsentwicklung ist eine Aufgabe der verschiedenen Führungsebenen; erst wenn die Schule ausgewogen organisiert und strukturiert ist, kann sie diese Herausforderung ernsthaft bewältigen». Die Führungsentwicklung als Grundvoraussetzung für eine inhaltlich ausgerichtete Schulentwicklung – diese wichtige Einsicht begleitet mich seit Beginn des Projekts. Sie wird hier bestätigt. Dazugelernt aber habe ich, dass die Forderung, Unterschiede gelegentlich eher zu profilieren als zu harmonisieren, auch auf kantonaler und kommunaler, nicht nur auf schulischer Ebene ihre Berechtigung hat:

– *Kanton und Gemeinden*. Das Verhältnis zwischen Kanton und grossen Gemeinden ist – nicht nur im Schulbereich – ein besonderes, und das Besondere hat sich durch das Projekt «Schulen mit Profil» und die neue Gesetzgebung noch akzentuiert. Aber ist das Besondere hüben wie drüben auch erkannt? Die Forderung nach mehr Gemeindeautonomie, die einst den Reformprozess hin zu einer reelleren Schulautonomie auslöste, wird von grossen Gemeinden mit besonderer Vehemenz in Erinnerung gerufen: Erfolgversprechend dürften auch hier die unterschiedlichen, nicht die einheitlichen Lösungen sein. Der Weg dorthin, scheint mir, ist noch zu erkunden.

– *Schulleitung und Schulen*. Die passende Führungsorganisation zu finden ist selbst in vergleichbaren Gemeinden ein Spiel mit jeweils höchst eigenwilligen Regeln. Diese Regeln erfährt nur, wer das Spiel



J Ü R G B R Ü H L M A N N

NOTIZ

Projektleiter «Teilautonome Volksschulen im Kanton Zürich» (TaV) (bis 2002),
Leiter Projekt Geleitete Schulen, Kanton Thurgau (seit 2002)

Das Luzerner Projekt hat mit seinen Erfahrungen und seinem Engagement viel Vorarbeit geleistet, von der später gestartete Kantone wie Zürich haben profitieren können. Auf der Produkteebene wurden mehrere qualitativ hochstehende Handreichungen produziert, welche für viele Schulen und kantonale Projektleitungen auch in anderen Kantonen sehr hilfreich waren. Sehr inspiriert haben uns im TaV auch die Prozessenerfahrungen im Umgang mit den Schulen, die Tagungsangebote sowie die schweizweit erstmalige und gelungene Vernetzung der Projektschulen zum gegenseitigen Erfahrungsaustausch.

Wesentlich für den Erfolg und die Ausstrahlung des Projekts scheint mir auch die kontinuierliche Projektsteuerung zu sein, welche verschiedene Regierungsräte überdauert hat und dadurch die Verwaltung zu einem verlässlichen Partner der Schulen hat werden lassen. Es wird deutlich, dass es um mehr geht als «Das Gesetz ist jetzt da – nun sind die Schulen dran mit Umsetzen». Auch neuerdings hat das Luzerner Projekt wieder Profil gezeigt, als es im Rahmen der interkantonalen Treffen der Projektleitungen dargestellt hat, wie in den nächsten Jahren gemeinsam mit den Geleiteten Schulen verstärkt in Richtung Unterrichtsentwicklung gearbeitet werden soll.

verändern will. Und die Regeln ändert nicht, wer gewinnt, sondern wer alle Beteiligten dafür gewinnt, im Spiel zu bleiben. Und weil zu diesem Spiel heute zwingend die rollende Anpassung der Spielregeln gehört, muss die Führungsorganisation vor allem eines schaffen: Spiel und Spielentwicklung, alte und neue Spielregeln, Mitspieler/-innen und Spielleitung in einer optimalen Spannung zu erhalten. Was optimal bedeutet, entscheidet letztlich, wer mitspielt.

Als neugieriger externer Beobachter, der einst selber mithalf, neue Spielregeln ins Spiel zu bringen, nehme ich heute – vielleicht sogar deutlicher als alle, die aktuell im Spiel sind – eines wahr: Es ist viel Eindrückliches passiert inzwischen, ob früher oder später.



DEN STRICK, AN DEM WIR ZIEHEN, SELBER DREHEN

Christine Weber

«Lieber Gott, ich danke dir, dass ich in die Schule gehen kann und nicht hungern muss. Das finde ich sehr gut und lieb und toll von dir, dass du uns so was gibst. Amen.» So steht es geschrieben im Gästebuch der Kirche Ballwil. Ganz in der Nähe liegt auch das Schulgelände. Im Laufe der Zeit wurde das alte Schulhaus um einige moderne Bauten mitsamt Turnhalle und Hartplatz erweitert – alles ist da, was eine Schule zum Funktionieren bringt. Das Wichtigste ist aber das, was von innen heraus dazu beigetragen wird.

Seit 26 Jahren unterrichtet Hanspeter Brügger an der Schule Ballwil. Quer durch alle Stufen reicht seine Erfahrung. Seit zwei Jahren ist er mit zwei Lehrerinnen für eine besondere 1./2. Klasse verantwortlich. Eine Klasse, die nicht ganz so ist, wie üblicherweise: Hanspeter Brügger hat zusammen mit Helene Brügger und Regula Sager (Lehrperson für Integrative Förderung) ein Konzept entwickelt, das seit dem Schuljahr 2003/04 in die Praxis umgesetzt wird: Die integrative Einführungs-klasse. Das erste und zweite Schuljahr wird dabei von einigen Kindern in drei Jahren absolviert. Kinder mit Lernschwierigkeiten werden ihren Begabungen gemäss gefördert, die Fachlehrerin für Integrative Förderung ist Team-Mitglied. «Das Projekt ist aus einer konkreten Situation heraus entstanden,» erläutert Hanspeter Brügger. «Schon vor der Einschulung war damals absehbar, dass in diesem Schuljahr mehrere Kinder intensive Förderung brauchen würden, und dass das Pensum einer Fachperson dementsprechend hätte angepasst werden müssen. Also entschieden wir uns dafür, einen ungewohnten Weg einzuschlagen.» Daraus entstanden ist ein «Papier-Tiger», der Realität geworden ist und sich im Alltag – mit punktuellen Anpassungen – seit zwei Jahren bewährt.

Einen direkten Zusammenhang zu «Schulen mit Profil» hat dieses Modell nicht. Einen indirekten jedoch sehr wohl: «Ein solches Projekt hat mit den heutigen Vorgaben viel mehr Chancen auf eine Realisierung», meint Hanspeter Brügger. «Durch





>>> «Kleinschule» im Seetal >>> 11 Primarklassen und 3 Kindergärten mit 270 Kindern im Schuljahr 04/05 >>> 20 Lehrerinnen

die Sensibilisierung – vor allem auch durch Teamarbeit – und die geforderte Projektarbeit ist in den letzten Jahren viel mehr möglich geworden.» Überhaupt ist die Teamarbeit etwas, was er im Verlaufe des Projekts als Highlight erlebt hat und noch immer erlebt. «Die Gefahr, dass Lehrpersonen in ihren Schulzimmer-Wänden vor sich hin versauern, ist kleiner geworden. Natürlich war die Kollegialität schon immer wichtig. Aber gemeinsame pädagogische Diskussionen, das Entwickeln und Durchziehen von Projekten – das hat in diesem Rahmen vorher nicht stattgefunden.»

LUST UND LAST. Für Hanspeter Brügger ist die Bereicherung gleichzeitig aber auch Belastung: Die Pflichten ausserhalb des Unterrichts wie die Mitwirkung in Arbeitsgruppen (etwa zur Qualitätssicherung) und Entwicklungsprojekte rauben Zeit, die irgendwo eingespart werden muss. «Die Vorgabe und Durchführung einzelner Projekte empfinde ich durchaus als sinnvoll, aber die Gesamtheit aller Projekte übersteigt die Kapazität der Lehrpersonen und beschneidet notgedrungen die Zeit zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts.» Das Zeitalter des Computers mag viel dazu beitragen, dass Konzepte schnell entworfen und zu Papier gebracht werden – aber sie auch umzusetzen, ist noch einmal ein ganz anderes Kapitel.

Hanspeter Brügger arbeitet seit 1996 noch zu 76% an der Schule Ballwil, an einem Tag ist er für die Kirchenverwaltung tätig. «Für mich ist das auch ein Eintauchen in eine andere Welt», meint er, «ein guter Schlugg, um dem Burnout zu entgehen». Dass sich die Schulen wandeln, findet Brügger angebracht, damit hat er nie Mühe gehabt: Die gesellschaftliche Situation bringt andere Anliegen, und das verändert auch unweigerlich die Schulentwicklung. «Das Unterrichten vor zehn Jahren ist im Vergleich zu heute ein anderer Beruf gewesen. Heute stellen sich neue und

teilweise auch schwierigere Herausforderungen. Eine Schulreform wie 'Schulen mit Profil' ist daher eine natürliche Entwicklung, die vom Kanton vorangetrieben und später gesetzlich vorgeschrieben wurde – eingeleitet aber wurde sie von der Basis, von den Schulen, den Lehrerinnen und Lehrern.»

LEITBILD – DER WEG IST DAS ZIEL. Susanne Haas unterrichtet seit 1993 an der Mittelstufe II. Sie identifiziert sich mit ihrer Schule. «Die Schule Ballwil ist sehr innovativ. Wir waren oft bei den ersten, die auf Entwicklungen aufgesprungen sind – ausserdem war die Zeit mehr als reif für eine Veränderung.» Auch sie hat «Schulen mit Profil» von den Kinderschuhen bis zur heutigen Ausformung erlebt und begleitet. «Schon sehr früh war ich in der Arbeitsgruppe, die ein Schulleitungskonzept entwickelte. Ein Thema, das wir gerne aufgegriffen haben, denn hier hatte auch unsere Schule Handlungsbedarf.» Da die kleine Schule nicht über ein Rektorat verfügte, hatten sich die Lehrpersonen das Amt eines Obmanns bis anhin im Rhythmus von zwei Jahren geteilt. «Das Einführen einer Schulleitung erlebten wir alle als Entlastung», erinnert sich Susanne Haas. Viele administrative Dinge seien dadurch entfallen. «Jetzt ist es vor allem der klare Rahmen, der mehr Spielraum gibt und mit einem guten Team sehr effizient genutzt werden kann.»

Susanne Haas wurde denn auch mit zwei anderen Lehrpersonen in die Schulleitung gewählt. Nebst ihr nahmen 1996 gleich noch zwei andere Lehrpersonen an der ersten Ausbildung zur Schulleiterin bzw. zum Schulleiter teil. Im Rahmen der Ausbildung erarbeiteten sie das Leitbild für die Schule Ballwil – eine intensive Auseinandersetzung mit Ansprüchen, Zielen und Ideen aller Beteiligten. Eine Auseinandersetzung, die die Schule weiterhin beschäftigen wird, denn: Der Weg sei das Ziel, darin sind sich alle einig. In der Praxis des



und 5 Lehrer >>> Ergänzungslektionen im Halbklassenunterricht >>>aktueller Schwerpunkt: Förderung des musischen Bereichs

Schulalltags stellte sich sehr schnell heraus, dass es sich nicht bewährt, wenn sich drei Personen das Amt der Schulleitung teilen: Der grösste Teil der Arbeit wurde notgedrungen für Koordination und Absprachen beansprucht. «Das bemerkten wir schnell. Wir haben diese Situation der Schulpflege kommuniziert und in der Folge gemeinsam das Amt gekündigt», erzählt Haas. Die Schulbehörde machte einen Vorschlag, der von allen gutgeheissen wurde: Nur noch eine Schulleitungsperson in einem Pensum von 60%. Zudem sollte die Schulleitung nicht mehr als Klassenlehrperson unterrichten, um so einen Rollenkonflikt zu vermeiden.

SCHULLEITER ALS STEUERMANN. Susanne Haas kehrte 1999 zum Unterrichten zurück, Beat Muff führte die Funktion des Schulleiters alleine weiter. «Ballwil hat Profil – die Schule ist ständig in Bewegung, die Entwicklung bleibt nie stehen. Schule ist ein dynamisches Gebilde, ein sich ständig verändernder Prozess. Als Schulleiter übernehme ich dabei die Steuerungsfunktion», beschreibt Beat Muff einen wichtigen Teil seiner Tätigkeit. Der Primarlehrer unterrichtete vorher als Klassenlehrer. Jetzt ist er nicht mehr direkt an der Basis, auch wenn sein Büro im Schulhaus ist und er noch zwei Lektionen pro Woche unterrichtet. Durch regelmässige Schulbesuche und Gespräche ist Beat Muff ständig in engem Kontakt mit den Lehrpersonen – ein wichtiger Aufgabenbereich seiner Arbeit. Der Rollenwechsel habe ihm keine grossen Schwierigkeiten bereitet, im Gegenteil: «Die neue Tätigkeit erlebe ich als spannende Herausforderung. Natürlich, manchmal bin ich im 'Sandwich', habe ich andere Standpunkte zu vertreten als die Lehrpersonen oder die Schulpflege. Dank dem positiven Klima im Team sind Auseinandersetzungen stets konstruktiv und also wünschenswert.» Dass dies in Zukunft so bleibe, ist ihm ein Anliegen.

AN WELCHEM STRICK ZIEHEN WIR? Nicht erwartet hat Beat Muff allerdings, dass der Anteil an Administration und Organisation so gross werden würde: Rund die Hälfte seiner Arbeitszeit investiert er dafür. «Die Schule hat bei allem Positiven auch eine Entwicklung hin zum Verwaltungsapparat gemacht.» Zum Beispiel? Früher seien die Stellvertretungen über das Amt für Volksschulbildung koordiniert worden. Jetzt organisierten sie die Schulen individuell. Hinzu kommt das Ausfüllen von zahlreichen Formularen, Statistiken, Evaluationen und Erhebungen – viele Kleinigkeiten, die sich aber zusammen läppern. Beat Muff versucht, die Papierberge möglichst klein zu halten und lacht: «Ich bin kein Sekretariat und habe auch keins! Im Vordergrund steht Schule leiten und gestalten und nicht Schule verwalten».

HANS-RUDOLF SCHÄRER > Seite 84

«Wenn man das Projekt so angelegt hat, den Schulen tatsächlich Entscheidungsmöglichkeiten zu geben, muss sich nun die Bildungsverwaltung zurück nehmen. Es sind vor allem die Schulen und die Lehrpersonen, die jetzt die inhaltliche Schulentwicklung angehen müssen.»

Als seine wichtigste Aufgabe bezeichnet der Ballwiler Schulleiter die Pädagogische Führung und die Personalführung. Beide seien untrennbar miteinander verbunden. «Das Unterrichten ist nach wie vor das Herzstück jeder Schule. Ein Schulleiter kann den Lehrpersonen nicht didaktische oder pädagogische Vorschriften diktieren, aber er kann die Schulentwicklung und die Teamarbeit so lenken, dass sie gelingen können. Entwicklungen funktionieren nur, wenn alle am gleichen Strick ziehen. Das bedingt auch, dass man zuerst zusammen definiert, wie dieser Strick, den es zu



>>> zur Zeit gehen die Sekundarschüler/-innen nach Hochdorf, die Realschüler/-innen nach Eschenbach >>>

ziehen gilt, aussehen soll.» Nebst dem jährlichen fachdidaktischen Schwerpunkt – in diesem Schuljahr die Förderung des musischen Bereichs – orientiert sich die Schule Ballwil am Leitbild, das sie erarbeitet hat. Hoch sind die Ziele und Ansprüche, die darin formuliert werden. «Auch hier gilt dasselbe: Ein Leitbild ist nicht starr. Für uns ist es eher ein ständiger Wegweiser, der zeigt, wo wir hinkommen wollen», meint Beat Muff.

«VERWALTUNGSRAT» SCHULPFLEGE . Die Schulpflege musste Federn lassen: Das Gremium, das sich für die langfristige, übergeordnete Schulführung verantwortlich zeichnet und auch Bindeglied zwischen Schule und Bevölkerung ist, wurde von neun auf fünf Personen verkleinert. Alle haben sie ein fixes Ressort zugeteilt, das von ihnen geführt und betreut wird. Annemarie Burkart war von 1993 bis 2004 in der Schulpflege aktiv. «Wie das vorher war, daran kann ich mich schon fast nicht mehr erinnern», meint sie. Erste Veränderungen seien bemerkbar geworden, als die gesetzliche Vorlage publik gemacht wurde. «Da ist Bewegung in die Schulpflege Ballwil gekommen. Manchmal beschlich mich schon ein mulmiges Gefühl: Kann ich das überhaupt? Werde ich der angestrebten Professionalisierung gerecht?» Was für Annemarie Burkart 1993 als Vertreterin der Elternschaft begonnen hatte, mauserte sich in den folgenden Jahren zu einem verantwortungsvollen «Verwaltungsrats-Posten».

In Zusammenarbeit mit und durch die gegenseitige Unterstützung von Schulleitung und Lehrerschaft sind die geforderten Reorganisationen umgesetzt worden. Über all die Jahre erlebte die Schulpflegerin ihre Tätigkeit und auch die Schulentwicklung als interessante Herausforderung. «Allerdings hat sich durch die neue Kompetenzenverteilung klar eine Verlagerung der Aufgaben auf die Schulleitung ergeben. Ohne Schulleitung waren wir noch viel näher an der Basis – vor allem

auch bei Schwierigkeiten.» Um eine reine «Verwaltungsrats-tätigkeit» zu verhindern, hat die Schulpflege Ballwil wieder die Unterrichtsbesuche eingeführt. Nicht etwa, um die Lehrpersonen zu kontrollieren, sondern um dran zu bleiben: am Unterricht, am Geschehen und an den Freuden und Sorgen einer lebendigen Schule.

ANSPRUCHSVOLLE FREIHEIT . Auch Gemeindepräsident und Schulverwalter Hans Moos legt Wert auf das Miteinander von operativer und strategischer Ebene. «Die Klärung der Kompetenzen ist natürlich wichtig und sinnvoll. Allerdings ist auch das Atmosphärische in unserer kleinen Welt bedeutungsvoll – die Zusammenarbeit auf operativer Ebene stärkt für alle Beteiligten den Zusammenhalt.» Nicht ganz einfach ist

JOE BUCHELI > Seite 101

«Doch oft ist nicht einfach die Lösung, sondern der Entwicklungsprozess zur Lösung wichtig. Selbstentwickelte Lösungen werden erfahrungsgemäss wesentlich besser getragen als importierte oder verordnete.»

für Hans Moos die Balance zwischen schulischen Ansprüchen und den Realitäten, die er als Gemeindepräsident auch politisch zu vertreten hat. «Die Schule Ballwil übertreibt finanziell sicher nicht nach oben. Alles in allem ist es schwer zu sagen, ob die neuen Regelungen vergleichsweise kostspieliger sind. Innovationsfreude zieht immer auch Ansprüche nach sich, und die sind naturgemäss meistens mit Finanzen verbunden.»

So muss denn auf finanzieller und politischer Ebene immer wieder austariert werden, was überhaupt an Projekten realisierbar ist. Der Gemeindepräsident ist sich bei allen Projekten, die lanciert werden, bewusst: Was oftmals als zeitlich beschränktes «Projekt» daher-



PETER ZOSSO

Rektor der Kantonsschule Reussbühl

«Schulen mit Profil» hat durch die geleiteten Schulen im strukturellen Bereich eine spürbare Veränderung gebracht – die Ansprechpartner sind klarer, Kommunikation und Information sind einfacher, es ist eine Professionalisierung im positiven Sinne erfolgt. Der Rollenwechsel, wie er in der Volksschule bei den Schulpflegern stattgefunden hat, hat sich auch im neuen Gymnasialgesetz niedergeschlagen – aus den Aufsichtskommissionen sind folgerichtig Schulkommissionen geworden. Die daraus erwachsene klare Trennung zwischen operativer und strategischer Ebene hat sich in der Volksschule wie an den Gymnasien zum Wohle der Schulkultur ausgewirkt. Die operative Führung ist heute gestärkt – was den Raum für Gestaltungs- und Führungsmöglichkeiten erweitert. Schliesslich hat «Schulen mit Profil» auch das Gefühl für Eigenverantwortung im Bereich der Schulqualität verstärkt. Der Inspektor ist aus den Schulzimmern verschwunden, die Lehrpersonen öffnen sich und ihre Schulzimmertüren für gegenseitige Unterstützung und Zusammenarbeit.

komme, sei meistens schon auf dem Weg zur Institutionalisierung. Die kantonalen Vorgaben sind zwar da, die Umsetzung ist jedoch frei wählbar – und bekanntlich führen verschiedene Wege nach Rom. «Ob die angestrebten Projekte manchmal nicht etwas aufgebläht sind, da gehen die Meinungen wohl in allen Gemeinden und quer durch den Status aller Betroffenen auseinander», bemerkt Hans Moos und verweist konkret auf das Projekt «Begabungsförderung» in Ballwil: Aus Sicht der Schulverwaltung hätte man sich auch ein weniger aufwändiges Vorgehen vorstellen können.

Dass solche Projekte oft nicht nur mit finanziellem Mehraufwand, sondern auch mit zusätzlichem Raum- und Personalbedarf verbunden sind, gebe immer wie-

der Anlass zu Diskussionen. Solche Bedenken werden in der Schulpflege ausdiskutiert – schliesslich müsse die Schulverwaltung das Budget im Gemeinderat vertreten können.

Bei allen neuen Vorgaben wird den Schulen bei der Umsetzung von «Schulen mit Profil» viel Freiheit gegeben. «Fast zu viel», klingt es im Raum, und einige Betroffene der Schule Ballwil wünschten sich konkretere Vorgaben mit Modellfunktion. Dennoch sind sich alle im wesentlichen Punkt einig: Die Schule sei innovativer geworden, viel Neues habe sich bewährt. Und dass die Schulentwicklung weitergeht – das wird in Ballwil von niemandem bestritten, sondern ausdrücklich begrüsst. ■



«SCHULEN HINTERLASSEN EINEN ABDRUCK, DENN MENSCHEN SIND EINE WEICHE MASSE.»

Kathrin Spring

Schüpfheim liegt Guido Carlin zu Füssen. Er ist als Lehrer erst seit ein paar Wochen hier und freut sich, dass man ihm, dem Neuen, im Oberstufenzentrum dieses Schulzimmer gegeben hat. Postkartenblick auf das Dorf, Bergketten im Hintergrund, an diesem Freitagnachmittag alles in sanfter Wintersonne. Sorgfältig hat der Lehrer zwei Schulbänke und Stühle ans Fenster gerückt, Getränk und Gebäck bereitgestellt. Aufmerksam und geduldig beginnt er Fragen zu beantworten, und nichts deutet darauf hin, dass das Gespräch etwas später in beidseitiger Verwirrung stecken zu bleiben droht.

Am Anfang aber läuft alles rund. Lehre als Maschinenzeichner, erzählt Guido Carlin, Abendhandelsschule, Lehramtskurs, Ausbildung zum Reallehrer, zum Werkschullehrer, zum Schulleiter. 29 Jahre Schulpraxis in Malters als Primar-, Real-, Werkschul- und Fachlehrer, davon 14 Jahre Materialverwalter aller Schulen des Dorfes, fünf Jahre Schulhausvorstand und fünf Jahre Schulleiter der Sekundarstufe I. Verheiratet mit einer Primarlehrerin, drei erwachsene Kinder, ein Enkelkind. Seit August 2004 Lehrer an der Sekundarstufe I in Schüpfheim, Klassenlehrer Niveau C.

Es klopft, die Türe wird einen Spalt weit geöffnet. «Nein», ruft Lehrer Carlin bestimmt, «ich hab euch gesagt, ihr sollt vorher alle Sachen rausnehmen, die ihr braucht.» Türe zu.

Und mit gleicher Bestimmtheit sagt er: «Ja, ich bin auch nach 30 Jahren noch gerne Lehrer. Man kann jung bleiben in diesem Beruf.» Schülerinnen und Schüler ins Berufsleben hinaus zu begleiten, das findet er nach wie vor «einfach schön». Einer der Gründe, warum er nicht mehr Schulleiter sein wollte. Ein zweiter Grund: Wieder mehr Zeit für seine Leidenschaft zu ha-

ben: das Theater. Seit 1977 spielt Guido Carlin regelmässig in den Produktionen der Theatergesellschaft Malters mit. Zu sehen war er auch schon im Kleintheater Luzern und in einem Stück der Theatergesellschaft Willisau. Das ergibt über 30 Rollen: Kellner, Pfarrer, Schneider, Detektiv, Richter, Hauswart, Schulmeister, Studienrat, Gerichtsdiener, Feuerwehrhauptmann ... Einzig im Jahr 2000 verzichtete er, um die Belastung neben der Schulleitung zu reduzieren. Es tat ihm nicht gut. Die Schauspielerei ist seine Psychohygiene und schützt ihn vor der Lehrerkrankheit Burnout. Im nächsten Stück wird er einen Choleriker spielen.

STRENG UND LUSTIG. Die Schulleitung aufgeben und als Lehrer in Malters bleiben, das war nur kurz eine Option. Denn welcher Chef, fragte er sich, geht als Mitarbeiter in eine seiner Abteilungen zurück? Also bewarb er sich in Schüpfheim und meinte, er würde hier «bei Null» anfangen. Die Anstellung machte jedoch im Dorf rasch die Runde. «Zum Glück», sagt er, «ist mir ein guter Ruf vorausgeeilt.» Ohne Lehrer mit Profil keine Schulen mit Profil. Guido Carlin hat in den vergangenen Tagen mit seiner Klasse Adjektive durchgenommen. Die 17 Schülerinnen und Schüler mussten damit ihr je eigenes Profil erarbeiten und kurz auch jenes des Lehrers. Für ihn wurde am häufigsten die Kombination «streng und lustig» genannt. So sieht er sich auch selber: als strengen, aber aufgestellten, mehrheitlich fröhlichen Lehrer. Daneben bezeichnet er sich als offen für Neues, möglichst tolerant, möglichst gerecht, möglichst konsequent.

Es klopft zum zweiten Mal. Diesmal streckt ein Schüler den Kopf herein. Guido Carlin geht sofort zu ihm hin und fragt, was los sei. Der Knabe habe es in seinem

Leben bis dahin nicht einfach gehabt, erklärt der Lehrer seine Reaktion und macht klar, was er meint mit «möglichst konsequent». Man müsse, sagt Carlin, Chef in der Klasse sein, manchmal aber auch Kumpel oder Vater. Die richtige Rolle im richtigen Moment, das sei die Kunst. Als hilfreich empfindet er auch sonst manches, was er als Schauspieler gelernt hat: Gute Präsenz, klare Körpersprache, kurze Kontaktaufnahme auch ausserhalb des Schulzimmers: «So können Lehrpersonen viel erreichen, denn Jugendliche spüren sofort, ob sie wirklich wahrgenommen werden oder nicht.»

MIT OFFENEN SINNEN. Und was versteht ein Lehrer mit diesem Profil unter einer Schule mit Profil? Guido Carlin überlegt lange und hält dann zwei Punkte fest: Erstens, eine Schule, in der man die Augen und die Ohren offen hat, Neues anpackt und gleichzeitig Rücksicht auf die Gegebenheiten und die Ressourcen aller nimmt. Und zweitens, eine Schule, in der man miteinander redet, sich in der Zusammenarbeit unterstützt und sich so weit wie möglich mit dem Ganzen identifiziert. Zu einem guten Profil, fügt er hinzu, gehöre eine Art Wir-Gefühl, und das entstehe nur, wenn sich in einer Schule alle Beteiligten einigermaßen wohl fühlen und alle in ihrem Bereich Verantwortung übernehmen, was zugegebenermassen ein hoher Anspruch sei.

Die Frage liegt nahe: Hat das Projekt «Schulen mit Profil» entscheidend zu einem solchen Profil beigetragen? Guido Carlin verweist auf die Einführung von Schulleitungen: «In Malters entschied man sich für ein zweistufiges Modell mit einem Schulleiter Schulen Malters und drei Kreisleitern, wobei jede der vier Personen alle Bereiche betreut, vom Personal bis zur Schulentwicklung. Andere Gemeinden, wie Schüpfheim zum Beispiel, wählten ein einstufiges Modell. Die drei Personen in der Schulleitung sind hierarchisch gleichgestellt, die Aufgabenbereiche aber wurden aufgeteilt.» Als weitere wichtige Etappe, um als eine Schule vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe I aufzutreten und Profil zu gewinnen, bezeichnet Carlin das Teilprojekt «Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Bereich Lehren-Lernen» in Malters: «Dazu gehörten zum

Beispiel Weiterführen und Vereinheitlichen von Hospitationen, Einführen von Q-Gruppengesprächen und Selbstbeurteilung.»

SKEPSIS. «Rückblickend und als Ganzes betrachtet, hat 'Schulen mit Profil' klar zu einem eigenen Profil jeder einzelnen Schule beigetragen», stellt Guido Carlin fest. Er erinnert sich an den ersten Faltprospekt des Kantons zum Projekt. Das Vorhaben löste (auch) in Malters wenig Begeisterung aus: «Ein Berg von Reformen schien auf die Schulen zuzukommen. Vor allem ältere Lehrpersonen fühlten sich bereits vor dem Startschuss müde und ausgebrannt.» Er selber, sagt Carlin, sei zumindest verunsichert gewesen, habe aber für sich gedacht: «Das wird nicht so heiss gegessen.» Und: «Wir haben in der Vergangenheit nicht nichts gemacht.» Er

FRANZ GASSMANN > Seite 18

«'Wir und unsere Schule' erscheint mir auf der Primarstufe viel verankerter als auf der Orientierungsstufe, wo es viele Lehrpersonen zwischen 50 und 60 gibt, die sich nicht mehr ändern werden.»

nimmt eine Kopie seiner Arbeit zum Abschluss der Schulleiterausbildung zur Hand: «Die Sekundarstufe I auf dem Weg». Daraus geht hervor, dass man an der Oberstufe in Malters den Boden für das Projekt mit Veranstaltungen zu Stressbewältigung, Teamentwicklung und Kommunikation vorzubereiten versuchte.

Und wie er so fort fährt und von den verschiedenen Projektschritten berichtet, horcht die Journalistin auf. Carlin scheint davon auszugehen, das Projekt habe nach und nach alle Schulen erfasst und der Kanton habe vorgeschrieben, was wann umzusetzen sei, während die Journalistin der Meinung war, es habe stets auch «Schulen ohne Profil» gegeben. Das geht dann so hin und her, bis beide Seiten ziemlich verwirrt sind, was alles zum Projekt gehörte und wie freiwillig oder wie obligatorisch «Schulen mit Profil» überhaupt war, und der Lehrer sagt, jetzt verstehe er gar nichts mehr, was die Journalistin natürlich nicht akzeptieren kann, kennt



JOSEPH HILDBRAND

NOTIZ

Chef der Bildungsplanung, Bildungsdirektion des Kantons Zürich

Das «Wunder von Luzern»? Den Meistertitel hat Luzern mit «Schulen mit Profil» jedenfalls geholt – und dem Projekt «Teilautonome Volksschulen im Kanton Zürich» damit einen Steilpass vorgelegt. Vorgehen und Umsetzungsprozess waren beispielhaft. In Zürich dauern Wunder diesmal etwas länger. Wir bauen sozusagen noch am «Stadion».

sie das Ganze doch bloss aus einer Power-Point-Präsentation des Bildungsdepartements, während Carlin unzählige Stunden seines Lehrerlebens darauf verwendet hat. Als er ein Jahr lang sein Pensum als Schulleiter erfasste, kam er auf beinahe 150 Prozent.

ERFAHRUNGEN. Eines steht gemäss Unterlagen zum Glück zweifelsfrei fest: Malters war eine Vorzeigeschule mit Profil. Und deshalb bleibt die unverfängliche Frage: Welche positiven, welche negativen Erfahrungen machte man in dieser Schule mit dem Projekt? «Es hatte viele gute Ideen drin», sagt Guido Carlin, «zum Beispiel konnten Lehrpersonen dank der Einführung ausgebildeter Schulleitungen professioneller betreut werden. Auch mit der Förderung von Teamarbeit wurden Lehrpersonen besser gestützt als noch zu Zeiten des Einzelkämpfertums. Und dank interner und externer Evaluation wurde die Gefahr kleiner, dass Schulen stehen blieben.»

Als schwierig empfand Guido Carlin, dass sich die vielen strukturellen Änderungen nicht sofort sicht- und spürbar auf den Unterricht auswirkten: «Man muss Reformen auf diese Ebene herunterbrechen können, sonst sehen Lehrpersonen, denen das Kerngeschäft am Herzen liegt, wenig Sinn darin.» Und als besonders schwierig erlebte er: «Wenn es im ohnehin belastenden Reformprozess galt, erneut eine weitere Arbeits-

gruppe zu bilden und einfach niemand mehr mitmachen wollte.» Guido Carlins Empfehlung für künftige Projekte: «Je besser die Lehrpersonen auf Änderungen und Neuerungen vorbereitet sind, umso weniger kommen Angst und Abneigung auf.» Ganz wichtig ist dem ehemaligen Schulleiter der Faktor Zeit: «Für so grosse Umstellungen reichen auch zehn Jahre nicht. Das Neue muss sich etablieren und konsolidieren können.»

ABDRUCK. Inzwischen liegt das Dorf im Dunkeln. Zum Abschied noch die Frage: Haben Sie gerne zugesagt, als Sie angefragt wurden, bei dieser Porträtserie mitzumachen? Die Antwort: «Ich kann schlecht Nein sagen, und ich weiss bei solchen Sachen jeweils nicht, ob dann aus dem Text wirklich das hervorgeht, was mir wichtig ist.» Beim Schreiben entscheidet sich deshalb die Journalistin, die ihrer Ansicht nach schönste Antwort von Guido Carlin an den Schluss zu setzen. So viel sagend sie ist, so wenig wichtig wird spätestens hier die genaue Ein- und Abgrenzung des Projekts. Die Frage lautete: Kann jenen Menschen, die keine Ahnung haben, was Schulen mit Profil sind, das Bild von Schulen mit Profil weiterhelfen? «Ja», sagte Guido Carlin ohne zu zögern, «Schuhe hinterlassen einen Abdruck, jedenfalls auf weichen Unterlagen. Genauso ist es mit Schulen. Auch sie hinterlassen einen Abdruck, denn Menschen sind eine weiche Masse.» ■

ORGANISATIONSENTWICKLUNG AN SCHULEN IST WICHTIG – AUCH AUS GESAMTSCHWEIZERISCHER OPTIK

Hans Ambühl

PÄDAGOGISCHE ORGANISATION. Als wir im Kanton Luzern vor gut zehn Jahren ins Projekt «Schulen mit Profil» starteten, liessen wir uns von der Überzeugung leiten, dass eine erfolgreiche Schule als «pädagogische Organisation» zu verstehen sei: als «eine geleitete, pädagogische und betriebliche Handlungseinheit, die im Wesentlichen die Schulleitung, die Lehrpersonen, die Lernenden und das Betriebspersonal umfasst» – so der technische Wortlaut, wie er später Eingang fand in die mit dem Volksschulbildungsgesetz geschaffene Rechtsgrundlage¹. Damit einher ging die Idee der Dezentralisierung eines traditionell sehr zentralistisch gesteuerten Schulsystems – der Erziehungsrat als eine eigene, verfassungsrechtlich verankerte Exekutivbehörde für das Bildungswesen² und weitere kantonale Organe waren mit weitreichenden Zuständigkeiten ausgestattet; der Kanton sollte künftig nur mehr die Ziele und Rahmenbedingungen festlegen und die Zielerreichung kontrollieren³. Hauptmerkmale der so verstandenen Schule mit Profil waren einerseits eine gestärkte Schulleitung mit umfassenden Führungskompetenzen (auch und namentlich in der Personalführung und -entwicklung)⁴, andererseits die arbeitsteilige Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer im Team (Stärkung gemeinsamer Zielsetzungen hinsichtlich Schulqualität und Schulprogramm, insbesondere auch: schulinterne Evaluation)⁵.

Insgesamt basieren das Projekt «Schulen mit Profil» und seine Verrechtlichung im Volksschulbildungsgesetz auf der bewussten Vorstellung von Schulen als *Organisationen*, welche selber eine umfassende Gestaltungsverantwortung wahrnehmen. Die Stärkung der Schulleitung wie des Teams will im Rahmen kantonaler Zielvorgaben weitreichende Selbstorganisation der

Schulen vor Ort ermöglichen. Dies zeugt vom Vertrauen in die Professionalität der an der Schule Tätigen; es setzt allerdings auch Klarheit voraus über den gesellschaftlichen Auftrag der Schule(n) und Einvernehmen darüber, dass dieser Auftrag die arbeitsteilige Zusammenarbeit aller an Schule Beteiligten erfordert – auch und vorab der in ihr tätigen Fachkräfte des Lehrens und Erziehens.

IM INTERNATIONALEN TREND. Die vorstehend kurz skizzierten Leitideen und Instrumente von «Schulen mit Profil» liegen zweifellos im internationalen Trend des bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurses. Signifikanteste Zeugnisse hierfür sind die Arbeiten der OECD, insbesondere deren Projekt «Schooling for tomorrow»⁶. Im unlängst durchgeführten internationalen Länderexamen zur Lehrkräftepolitik («teacher policy») hat die OECD denn auch entsprechende Kriterien stark gewichtet, wie etwa: den jeweiligen Grad an Autonomie, über den die Schulen verfügen; die Einrichtung von umfassend kompetenten Schulleitungen; die Etablierung von Zusammenarbeits- und Evaluationskulturen in den Schulen⁷. Dabei erteilte sie dem dezentralen schweizerischen Schulsystem im internationalen Quervergleich durchaus gute Noten, nicht ohne freilich deutlich zu machen, dass mancherorts die Entwicklungen noch nicht konsequent durchgedacht scheinen (z.B. bei der Abgrenzung der Zuständigkeiten zwischen örtlicher Schulbehörde und Schulleitung) und dass mancherlei noch zu vervollständigen bzw. zu konsolidieren bleibt (z.B. hinsichtlich systematischer und regelmässiger interner wie externer Evaluation)⁸. In der Tat: Was in Luzern vergleichsweise früh aufbrach und gar den Trend mitprä-

gen konnte (so bezeugen es jedenfalls ausserkantonale Rückmeldungen), ist mittlerweile in fast allen Kantonen in der einen oder anderen Form zum Gegenstand von Schulentwicklung und Rechtsetzung geworden. So laufen beispielsweise in 19 Kantonen Projekte zur Qualitätsentwicklung, deren hervorstechendes Merkmal regelmässig die Verbindung von internen und externen Evaluationsverfahren darstellt; und in ebenfalls 19 Kantonen laufen beispielsweise 22 Projekte zum Thema Schulleitung, bei denen es regelmässig um die Umschreibung der Aufgaben und Kompetenzen sowie die Professionalisierung durch Aus- und Weiterbildung der Schulleitungen geht⁹. Dabei lässt sich feststellen, dass die ursprünglich weitestgehend deutschschweizerisch geprägte Entwicklung zunehmend auch in der lateinischen Schweiz Fuss zu fassen scheint. Dennoch: Von einem landesweiten Einvernehmen über die vorstehend skizzierten, international anerkannten Eckwerte zeitgemässer Schulorganisation, namentlich von einem entsprechenden «Commitment» zwischen den Sozialpartnern (Schulbehörden und Lehrerinnen-/Lehrerorganisationen) sind wir nach meiner Beobachtung noch recht weit entfernt.

NOCH OHNE BREITEN KONSENS. Als die EDK im Jahre 2003 durch eine «Task Force Lehrberufsstand» schweizweit Thesen zu einem Leitbild für den Lehrberuf zur Diskussion stellte, ging es darum, die gesellschaftliche Funktion von Schule und Lehrpersonen in der Zukunft sowie die veränderten Ansprüche an sie in den Mittelpunkt zu rücken. Daher waren die Thesen – im Unterschied zu den Berufsleitbildern der Lehrerinnen-/Lehrerorganisationen – nicht aus der schulisch-pädagogischen, sondern gleichsam aus einer politisch-soziologischen Optik formuliert. Die solchermaßen beschriebenen Berufsrollen ergaben insgesamt «ein idealtypisches Berufsbild, dem nur Teams und Schulen entsprechen können» (ebenfalls im Unterschied zu den erwähnten Standesregeln der Standesorganisationen, die ihrer Natur nach für jede Lehrperson gelten)¹⁰. Der von der EDK landesweit lancierte Diskussionsprozess über diese Thesen¹¹ erwies sich als schwierig, und



HANS AMBÜHL

lic. iur., ist seit 2000 Generalsekretär der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Bern. Von 1988 bis 1999 war er Departementssekretär im BKD des Kantons Luzern.

zwar vorab ganz offensichtlich deshalb, weil es keine Tradition gibt, Rolle und Funktion von Schule und Lehrpersonen aus *gesellschaftlicher* Sicht (gleichsam von aussen) und nicht primär aus pädagogischem Begründungskontext (gleichsam von innen) zu beschreiben. Das ist eigentlich erstaunlich, zumal in einem Land mit einer jahrhundertealten Tradition der öffentlichen «Volks(!)-schule» in kleinräumig föderalistischen Strukturen direkter Demokratie.

Fast gleichermassen erstaunte es mich, dass die Thesen – trotz expliziter Darlegung in den Dokumenten – vor allem seitens der Lehrpersonen und ihrer Organisationen statt als Leitvorstellungen zu einem arbeitsteiligen Beruf in einem geführten, teamorientierten Betrieb regelmässig missverstanden wurden als Anforderungskatalog an einen einzelnen «Supermann», eine einzelne «Superfrau», welcher die (Lehr)Person überfordern müsse. Die entsprechenden Rückmeldungen zeigten: Kooperation und Arbeitsteilung als Merkmale von Schule und Lehrberuf sind bei den an der Schule direkt Beteiligten noch keineswegs Konsens.

ORGANISATIONSENTWICKLUNG ZENTRAL. Der Ruf «Zurück zum reinen Kerngeschäft des Unterrichtens!», wie er nicht selten auch gegen Organisationsentwicklung im Sinne von «Schulen mit Profil» ins Feld geführt wurde, ist zwar verständlich angesichts der oft unübersehbaren Forderungen, wie sie heute an die Schule(n) gestellt werden, dies oder jenes gesellschaftliche Versäumnis wettzumachen, dies oder jenes soziale Defizit aufzuholen. Im Kern aber ist der Ruf

nichts anderes als die romantische Versuchung, die (zugegeben: komplexe) Realität der heutigen gesellschaftlichen Verhältnisse und mithin der heutigen Schule nicht zur Kenntnis nehmen und sich teilweise oder ganz vom (zugegeben: schwierigen) Erziehungsauftrag der Schule verabschieden zu wollen¹². Solches aber wäre natürlich doppelt falsch: Zum einen ist Schule (betroffener und agierender) Teil der gesellschaftlichen Entwicklung, zum andern ist Bildung «ohne Erziehung» nicht möglich. Die Rede vom «Kerngeschäft» führt daher nicht sehr weit.

Organisationsentwicklung an den Schulen – übrigens: aller Stufen – bleibt vielmehr auch aus Sicht der gesamtschweizerischen Steuerung des Bildungssystems unabdingbar, und dies aus sechs Gründen:

BEGRÜNDUNG 1 Zwischen den Anforderungen an die Schule und den individuellen Leistungen der Lehrenden und Lernenden bedarf es vermehrt der strukturierenden Vermittlung durch die Organisation.

Gerade weil die gesellschaftlichen Verhältnisse so heterogen geworden und daraus neue, teils widersprüchliche Anforderungen an die Schule(n) entstanden sind, braucht es mehr denn je die Organisation von Schule nach den Kriterien und Merkmalen beispielsweise des Luzerner Projekts. Schule nach dem Modell «Ich und die Klasse» greift angesichts der heutigen und künftigen Herausforderungen jedenfalls zu kurz. Der gesellschaftliche Wandel wird nun einmal, wie es Bucher/Nicolet in der bereits erwähnten EDK-Publikation «Leitbild Lehrberuf» trefflich auf den Punkt bringen, «in Organisationen am wirkungsvollsten aufgefangen und bearbeitet, nicht (mehr) in Familien, losen Gruppen oder gar von Einzelpersonen»¹³. So wäre, so ist es nicht verantwortbar, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler institutionell allein zu lassen mit all den unterschiedlichen kulturellen und sozialen Phänomenen, die heute und künftig in der Schule aufeinander treffen; nicht verantwortbar, sie gleichsam unorganisiert der Dynamik auszusetzen, die aus all den Chancen und Risiken unserer gesellschaftlichen Heterogenität entsteht.

BEGRÜNDUNG 2 Die landesweiten Bildungsstandards werden die Zielsicherheit der Schulen erhöhen und deren Arbeitsergebnisse vergleichbar machen.

Aber nicht einzig die gesellschaftliche Verumständung von Schule verlangt nach Organisation. Neu erforderlich wird diese auch durch die Standardisierung der Arbeitsergebnisse, wie sie mit der Erarbeitung von landesweiten Bildungsstandards bei der EDK zur Zeit im Gange ist¹⁴.

Die von den Schülerinnen und Schülern in einzelnen Fächern im Rahmen bestimmter Schulabschnitte zu erreichenden Kompetenzniveaus werden im Sinne von «Mindeststandards» landesweit definiert; so wird die Zielsicherheit im schweizerischen Schulsystem wesentlich verbessert. Das Lehren und Lernen erhält damit eine verbindlichere und konkretere, gesamtschweizerisch harmonisierte Zielrichtung, die beim schweizerischen Projekt (im Unterschied etwa zu den «Regelstandards» der deutschen Kultusministerkonferenz) mit Kompetenzmodellen und Referenzrahmen von Anfang an und bewusst ausgerichtet ist auf die Entwicklung der Lern- und Bildungsbiografie der Schülerinnen und Schüler.

Eine darauf bezogene Unterrichtsentwicklung braucht gezielte organisatorische Voraussetzungen, damit die Lehr- und Lernprozesse kontinuierlich entlang der ganzen schulischen Bildungsbiografie gestärkt werden; engagierte Zusammenarbeit der beteiligten Lehrkräfte (teilweise auch stufen- und schulhausübergreifend) auf der Grundlage gemeinsamer Lehr- und Lernkonzepte wird für gutes Gelingen unabdingbar sein. Dass diese organisatorischen Voraussetzungen auch eine stärkere Profilierung der einzelnen Schulen (und mithin der Lehrpersonen) hinsichtlich dieses Kernprozesses fördern sollen, ist aus Sicht der Systemsteuerung im Sinne der Qualitätsentwicklung sehr zu begrüssen.

Überhaupt ist festzuhalten: Systemsteuernde Massnahmen auf gesamtschweizerischer Ebene, wie die Bildungsstandards oder das Bildungsmonitoring, sind komplementär angewiesen auf eine entsprechende Schulorganisation auf kantonaler und auf lokaler Ebene. Oder andersrum: Mehr Gestaltungsautonomie der

Schulen ruft unmittelbar nach präziserer Überprüfung der Zielerreichung seitens der steuernden Behörden.

BEGRÜNDUNG 3 Die frühere, flexiblere Einschulung und die Integration unterschiedlicher Formen von individueller Betreuung werden bisherige Organisationsstrukturen aufbrechen.

Dies wird in ganz besonderem Masse zutreffen für die wohl grösste Herausforderung, welche das Schweizer Schulsystem in den nächsten Jahren zu meistern haben wird: die frühe (frühere) Förderung der Kinder, namentlich ihre frühere und flexiblere Einschulung, verbunden mit der Einführung einer so genannten Basis- oder Grundstufe¹⁵. Damit werden bisherige Strukturen der Schulorganisation in verschiedener Hinsicht aufgebrochen. Aus dem bisherigen «reinen» Kindergarten und den ersten Jahren der bisherigen obligatorischen Schule wird eine neue Stufe entstehen; das Prinzip der «reinen» Jahrgangsklassen wird durchbrochen werden; Zahl und Einsatz der Lehrkräfte pro Lerngruppe werden sich verändern und variieren. Hinzu wird kommen, dass die sonderpädagogischen Fördermassnahmen künftig konsequenter in die Regelklassen werden integriert werden wollen. Dies alles wird auf eine leistungs- und damit auch wandlungsfähige Organisation Schule angewiesen sein.

BEGRÜNDUNG 4 Die Professionalität des Lehrberufs verlangt zunehmend nach einer Diversifikation der Profession.

Damit ist nun wiederum der Aspekt der Arbeitsteiligkeit im Lehrberuf angesprochen. Was auf der Sekundarstufe I mittlerweile für alle Leistungsniveaus, auch die tieferen, weitherum die Regel geworden ist, wird sich auch auf der Primarstufe fortsetzen: der so genannte «Allrounder», die «Allrounderin» wird vermehrt dem Modell der Fächergruppenlehrkraft weichen, die zusammen mit den übrigen an der Schule beteiligten Fachkräften (in der Führung, in den sonderpädagogischen Fördermassnahmen, in der Sozialarbeit, usw.) zusammenarbeitet. Die an den konkreten Anforderungen von heute und morgen zu entwickelnde Professio-

nalität des Lehrberufs diversifiziert diesen weiter und löst zwangsläufig eine Weiterentwicklung der organisatorischen Konzepte aus.

In diesem Zusammenhang kann umgekehrt nicht genug betont werden, wie wichtig es ist, dass die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten einübt in die Merkmale und Instrumente von «Schulen mit Profil», und dass sie befähigt zur Zusammenarbeit im geleite-

ANNEMARIE REBER KÄSTLI > Seite 84

«Im Unterschied zu den privaten Schulen muss sich die öffentliche Schule stärker und bewusster auf den gemeinschaftsbildenden Auftrag ausrichten. Demokratisches Handeln, soziale Kompetenzen und gemeinsames Aufgabengelingen müssen für sie einen grösseren Stellenwert erhalten.»

ten, arbeitsteiligen Team. Am besten wird dies den Pädagogischen Hochschulen dann gelingen (und ihnen wohl besser als den ihrem Auftrag nach nicht auf die Vermittlung beruflicher Kompetenzen spezialisierten Universitäten), wenn sie selber nach den Kriterien und Regeln einer zeitgemässen Organisation und einer zeitgemässen Professionalität der in ihr Lehrenden funktionieren. Hierfür werden an den Pädagogischen Hochschulen Systeme der internen Evaluation zu etablieren sein; und auf Ebene der gesamtschweizerischen Steuerung gilt es, Kompetenzprofile für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu entwickeln, aus denen sich evaluationsfähige Kriterien für die landesweite externe Evaluation der Hochschulen und ihrer Studiengänge ableiten lassen.

BEGRÜNDUNG 5 Der demographisch begründete Rückgang der Zahl der Schülerinnen und Schüler wird ein hohes Mass an schulorganisatorischer Flexibilität erfordern.

Noch nicht wirklich erkannt und wohl noch weitgehend unterschätzt sind sodann die schulorganisatori-

schen Konsequenzen des teilweise dramatischen Rückgangs der Schülerinnen-/Schülerzahlen, wie er für die nächsten Jahre und auf längere Sicht prognostiziert ist. Im gesamtschweizerischen statistischen Mittel (bei erheblichen regionalen Unterschieden) werden es in der obligatorischen Schule (Vorschule, Primarstufe, Sekundarstufe I) im Jahr 2012 rund 100 000 Schülerinnen und Schüler weniger sein als noch im Jahr 2002 (-10,5%)¹⁶. Was dies der Schulorganisation an Flexibilität insbesondere beim Einsatz der Lehrkräfte abverlangt wird, kann derzeit am Beispiel der Bundesländer im Osten Deutschlands studiert werden. Diese absehbare Entwicklung allein könnte, ja müsste für eine systemsteuernde (kantonale) Behörde schon Motiv genug sein, die organisatorische Kompetenz und Verantwortung vor Ort nach dem Modell der geleiteten Schule zu stärken – und für die Standesorganisationen der Lehrenden Ansporn, in den eigenen Reihen das Verständnis für Kooperation und Arbeitsteilung als Merkmale von Schule und Lehrberuf kraftvoll zu fördern.

BEGRÜNDUNG 6 Ich selber würde als Einzelkämpfer bei dieser Vielfalt von Anforderungen rasch ausbrennen.

Schliesslich sei's gestattet, ein Banales, aber eben auch: ein ganz Zentrales ins Feld zu führen: Organisation im Sinne von «Schulen mit Profil» ist Hilfe gegen die Vereinsamung im Lehrberuf. Diese Hilfe ist offensichtlich nötiger als früher. Und das unterscheidet die Profession der Lehrenden nun ganz und gar nicht von so manchen anderen Berufen und Berufsleuten, für welche die Einsamkeit die bedrohlichste aller Gefahren darstellt. ■

¹ Gesetz über die Volksschulbildung vom 22. März 1999 (Volksschulgesetz), in Kraft seit 1. Januar 2000; vgl. § 33 «Schule als pädagogische Organisation» / ² Auf die Beibehaltung des Erziehungsrats wurde in der Volksabstimmung vom 25. Juni 1995 mittels einer Verfassungsänderung per Ende der Legislaturperiode 1995-99 verzichtet; zur Geschichte des luzernischen Erziehungsrates und der zentralistischen Epoche des Luzerner Schulsystems vgl. Häfliger, Alois: Der Luzerner Erziehungsrat 1798-1999. Eine schulhistorische Skizze. Luzern 2002 / ³ Vgl. insbesondere § 29 Volksschulgesetz / ⁴ Vgl. insbesondere § 48 Volksschulgesetz / ⁵ Vgl. insbesondere §§ 23, 26 f., 33 Volksschulgesetz / ⁶ Vgl. den Hauptbericht, OECD: What Schools for the future?, Paris 2001 / ⁷ OECD: Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Synthesis Report, Paris 2004 / ⁸ Wagner A., Santiago P., Thieme Ch., Zay D.: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Note: Switzerland. Paris 2004 (OECD) / ⁹ Ich stütze mich hier auf die IDES-Kantonsumfrage 2004; die EDK wird deren Ergebnisse im Sommer 2005 erstmals in der Form eines eigentlichen Entwicklungsberichts herausgeben. / ¹⁰ EDK: Thesen Leitbild Lehrberuf. Diskussionspapier (Autoren: Beat Bucher, Michel Nicolet) Bern 2003. – Im hier referierten Vorwort findet sich die mir wegleitend bleibende Aussage: «Wichtig für die einzelne Lehrperson ist nicht, alles zu können oder für alles zuständig zu sein – wichtig allerdings bleiben die Bereitschaft und die Fähigkeit, den Blick für das Ganze zu bewahren: für die Gesellschaft und ihre Zukunft, für die Schule im Kontext, für die Schüler und Schülerinnen als Menschen, für sich selber als Persönlichkeit.» / ¹¹ Sie waren begleitet von einem ausführlichen Grundlagenbericht, der auch im Ausland Beachtung fand und für die EDK ein Referenzwerk bleiben wird bei der Weiterbearbeitung der Thematik: Bucher, Beat/Nicolet, Michel: Leitbild Lehrberuf (Studien und Berichte 18A der EDK). Bern 2003 / ¹² Der zweite gewichtige Differenzpunkt in der vorerwähnten Diskussion über die Thesen zum Lehrberuf war denn auch, dass die These von der sozialen Funktion der Lehrperson als «Akteurin der sozialen Integration» bei Behörden wie bei Lehrpersonen heiss umstritten blieb, verbunden eben mit dem Ruf nach «Rückkehr zum Kerngeschäft (des Unterrichtens)». / ¹³ Bucher/Nicolet 2003, S. 65 / ¹⁴ Informationen zum Projekt «HarmoS» und zum übrigen Tätigkeitsprogramm der EDK sind zu finden unter www.edk.ch. / ¹⁵ EDK: Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz. Eine Prospektive (Dossier 48A). Bern 1997. – Zurzeit ist unter der Federführung der EDK-Ost ein interkantonal, gesamtschweizerisch koordinierter Versuch der Einführung von Basis- und Grundstufenmodellen im Gang. Die EDK sieht vor, mit der «Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule», welche die verbindliche Vereinbarung der Bildungsstandards regeln wird, auch die konkordatsrechtlichen Grundlagen für die frühere Einschulung zu schaffen (bzw. die im Schulkonkordat von 1970 enthaltene Regelung des Schuleintrittsalters anzupassen). / ¹⁶ Bundesamt für Statistik (BFS): Schülerinnen und Schüler der obligatorischen Schule: Prognosen 2003-2012. Neuenburg 2003

HAUPTERGEBNISSE DER WISSENSCHAFTLICHEN EVALUATION VON «SCHULEN MIT PROFIL»

FS&S, Universität Zürich

Der Projektausschuss «Schulen mit Profil» beauftragte im Jahr 2000 den Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung (FS&S) der Universität Zürich mit der wissenschaftlichen Evaluation des Projekts «Schulen mit Profil». In die Untersuchungen einbezogen wurden Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Schulleitungen, Schulpflegen, Eltern und Projektträger. Im Februar 2004 legte FS&S den Schlussbericht vor. Dieser enthält die Ergebnisse aus den vier Evaluationsmodulen Fallstudien, Peer Review, quantitative Längsschnittuntersuchung und ergänzende Studien. Die Evaluation orientierte sich an den fünf Thesen des Projekts. FS&S leitete daraus überprüfbare Indikatoren ab. Im Folgenden werden die Ergebnisse, Schlussfolgerungen und offenen Fragen der Autor/-innen im Wortlaut, aber verkürzt wiedergegeben. In der Publikation von Xaver Büeler et al. werden die Ergebnisse vollständig publiziert und kommentiert.¹

THESE 1 *Schulorganisation und das Verhältnis Kanton-Gemeinden.* Der Kanton gibt den Gemeinden die Kompetenz ab, ihre Schule den lokalen Bedürfnissen entsprechend zu gestalten. Konkret gibt sich jede Schule ihr eigenes Profil. Um die Qualität zu sichern, legt der Kanton die Rahmenbedingungen fest.

Ergebnisse. Die Kompetenzdelegation vom Kanton an die Gemeinden ist erfolgt. Heute entscheiden die Gemeinden in verschiedenen Schulfragen eigenständig. Die Rücksichtnahme auf örtliche Bedürfnisse hängt mit dem erweiterten Spielraum und der Profilbildung der Schulen zusammen. Seit Beginn des Projekts hat der Kanton Luzern viele seiner Ziele erreicht. So verfügen die allermeisten Luzerner Schulen über ein Leitbild

sowie über eine funktionsfähige Schulleitung mit pädagogischen und organisatorischen Aufgabenfeldern. Der Paradigmawechsel von «Ich und meine Klasse» hin zu «Wir und unsere Schule» wurde weitgehend vollzogen.

Auf der negativen Seite entpuppte sich das kantonale Ressourcenproblem als Dauerthema.

Schlussfolgerungen. Der systemische Zugang des Kantons Luzern zur Schulentwicklung erwies sich als zentraler Erfolgsfaktor: Mehr als in andern Kantonen wurden die wichtigen Stakeholders von Anfang an in den Entwicklungsprozess einbezogen. Die breit abgestützte Trägerschaft zwang die kantonale Projektleitung laufend, sich den drängenden Fragen und Problemen zu stellen. Durch die Begleitevaluation erhielt die Projektleitung laufend Rückmeldungen; auf diese Feedbacks wurde jeweils sehr sensibel reagiert, z.B. indem das Timing angepasst wurde oder indem Rahmenbedingungen verändert wurden.

Als erfolgversprechend erwies sich auch das Vorgehen des Kantons, die Schulen zunächst relativ unverbindlich zu gezielten Entwicklungen aufzufordern. Dieses Vorgehen liess den Schulen genügend Zeit, ihre verschiedenen Ausgangsbedingungen anzugleichen, bevor die Vorgaben des Kantons verbindlich wurden.

Offene Fragen. Nachdem es dem Projekt «Schulen mit Profil» gelungen ist, die Kompetenzen zwischen Kanton und Gemeinden neu abzugrenzen, sind die Steuerungsfragen innerhalb der Gemeinden noch nicht überall befriedigend geklärt. Arbeiten Schulhausleitung, Schulleitung, Schulpflege und Gemeinderat nicht harmonisch zusammen, so stellt sich die Frage: *Wer steuert wen?* Im Projekt ist eine Ambivalenz zwi-

schen Profilbildung (Freiheit) und kantonalen Vorgaben (Steuerung) bereits grundgelegt. Diese Spannung zwischen Freiheit und Steuerung müssen Schulen aushalten, wenn sie sich entwickeln wollen. Daraus ergibt sich die Frage: *Wie viel Profil darf es sein?* Angesichts der knappen Ressourcen der öffentlichen Hand gilt es auch eine weitere Diskussion entschiedener zu führen: *Wie viel darf Schule kosten und wie müssen Schulen gestaltet werden, damit sie wirksam sind?*

THESE 2 *Teamarbeit und Schulklima.* Die Lehrpersonen eines Schulhauses sind ein Team und erfüllen den Bildungsauftrag gemeinsam. Die Eltern werden in die Arbeit miteinbezogen, und die Behörden unterstützen sie. Indem in dieser Lehr- und Lerngemeinschaft alle ihren Teil der Verantwortung tragen, sind die einzelnen entlastet.

Ergebnisse. Obwohl sich Lehrpersonen anfänglich mit der Teamarbeit schwer taten, wird das gemeinsame, prozessorientierte Vorgehen rückblickend von vielen geschätzt. «Schulen mit Profil» hat in den Teams Diskussionen über verschiedenste Schulthemen angeregt. Die Kooperationsbereitschaft und das Teamverhalten wurden durch «Schulen mit Profil» positiv beeinflusst. Einen positiven Einfluss hatte «Schulen mit Profil» auch auf die lokale Schulentwicklung und Projekte. Es entstand eine beeindruckende Projektvielfalt.

Kaum einen nennenswerten Einfluss hatte das Projekt hingegen auf das Schulklima. Das Schulklima war schon zu Projektbeginn positiv und liegt noch heute kaum unverändert im positiven Bereich. Überhaupt war der positive Einfluss von «Schulen mit Profil» auf die Schulorganisation grösser als auf das Teamverhalten der Lehrpersonen, auf die Elternarbeit oder auf den Unterricht und die Schülerinnen und Schüler: Ein flächendeckender Einbezug der Eltern in die Schulen ist noch in weiter Ferne, und auch die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler für Lernen und Gemeinschaft ist ähnlich wie bei Projektbeginn. Zwar verfügen viele Schulen über Klassenräte, Schülerräte auf Schulausgangsebene sind jedoch noch eher wenig verbreitet. Der Ein-

fluss von «Schulen mit Profil» auf die Interne Evaluation ist gegeben. In den Schulen lassen sich inzwischen verschiedene Bemühungen zur Internen Evaluation ausmachen. Gemäss unseren Fallanalysen wurden «Schulentwicklung» und «Schulqualität» zu zentralen Begriffen für die Lehrpersonen.

Schlussfolgerungen. Die These 2 wurde insgesamt positiv umgesetzt, die Schulen verstehen sich heute mehr als pädagogische Einheiten als früher – ersichtlich wird dies an den kooperierenden Teams. Fraglich ist aufgrund der vorliegenden Daten, ob «Schulen mit Profil» tatsächlich zu einer Entlastung der Lehrpersonen führt. Wohl führen die gemeinsam getragenen Schulhausregeln (usw.) zu einer psychischen Entlastung; dieser Entlastung steht jedoch eine grössere zeitliche Belastung durch Sitzungen und neue Aufgaben im Rahmen der Teamarbeit entgegen.

Offene Fragen. Unter den aktuellen Umständen ist es fraglich, wie sich Eltern, Lehrpersonen, Kinder und Jugendliche in die Verantwortung teilen und wie die Kooperation mit den Eltern genau konzipiert werden soll: *Wer übernimmt welche Verantwortung bezüglich des Bildungsauftrags?* Kooperation und Wir-Gefühl bezeichnen Lehrpersonen als wichtig, fraglich aber ist: *Schätzen Lehrpersonen an der Kooperation mehr die Wärme (soziale Nähe) oder eher die fachliche Komponente (pädagogisch-didaktischen Mehrwert)?*

THESE 3 *Aufgaben der Lehrpersonen.* Der berufliche Auftrag der Lehrerinnen und Lehrer wird neu umschrieben. Er trägt den anspruchsvollen und vielschichtigen Aufgaben Rechnung. Dazu gehören Unterricht und Erziehung, Teamarbeit, Aufgaben für die Schulgemeinschaft, Zusammenarbeit mit ausserschulischen Instanzen sowie Fortbildung.

Ergebnisse. Das von den Lehrpersonen wahrgenommene Berufsbild hat sich in den letzten Jahren verändert. Die Fokussierung auf den Unterricht wurde ergänzt durch Teamarbeit und Aktivitäten im Q-Bereich

(usw.). Dennoch leiden Lehrpersonen zunehmend unter der verminderten Wertschätzung, welche ihrem Beruf von Aussenstehenden entgegengebracht wird. Der oben erwähnten Erweiterung des Berufsfeldes steht überdies die Klage vieler Lehrpersonen entgegen, sie hätte nun weniger Zeit und Energie fürs Kerngeschäft Unterricht. Der Einfluss von «Schulen mit Profil» auf den Unterricht ist jedoch insgesamt als gering zu bezeichnen, da es sich dabei primär um eine Organisationsreform auf Schulebene handelte und weniger um eine Unterrichtsreform. Obschon Lehrpersonen über eine Zunahme ihrer Belastung klagen, werden sie durch quantitative Statistiken nicht bestätigt. Einerseits wird die Belastung subjektiv sehr unterschiedlich wahrgenommen, andererseits hängt sie nicht mit objektiven Parametern (wie Klassengrössen) zusammen. Insgesamt ist der Einfluss von «Schulen mit Profil» auf die Belastung der Lehrpersonen als gering zu veranschlagen, als wesentlich hingegen der Einfluss auf die Aufgaben für die Schulgemeinschaft oder für die Qualitätssicherung.

Schlussfolgerungen. Die in These 3 formulierten Ziele waren hoch. Insbesondere die Erwartung von Lehrpersonen, ein Organisationsentwicklungsprojekt hätte direkte Auswirkungen auf den Unterricht, liess sich nicht bestätigen. Die Unterrichtsebene entwickelt sich durch Massnahmen, die sich gezielt auf den Unterricht richten. Auch die Erwartung, dass sich die gesellschaftliche Wertschätzung der Lehrpersonen verbessern würde, wenn sie «Schulen mit Profil» erfolgreich durchführen und sich besser organisieren würden, erfüllte sich nicht: Die gesellschaftliche Anerkennung für ihre Anstrengungen bleibt gering oder sinkt sogar.

Offene Fragen. Eine pauschale Entlastungsmassnahme für alle Lehrpersonen drängt sich nicht auf. Wohl aber sollten differenzierte Entlastungsmöglichkeiten für einzelne Lehrpersonen oder Lehrpersonengruppen möglich werden. Daher die Frage: *Wie lassen sich individuelle und differenzierte Massnahmen gegen die subjektiv wahrgenommene Überlastung gewisser Lehrpersonen finden?* «Schulen mit Profil» hat in einer ers-

ten Etappe die Organisationsstruktur der einzelnen Schulen erfolgreich reformiert und den Bedürfnissen unserer Zeit angepasst. Die nächste Entwicklungsetappe sollte die Lehrpersonen und den Unterricht stärker fokussieren. *Wie lässt sich den Lehrpersonen klarer verdeutlichen, dass «Schulen mit Profil» nur ein Zwischenschritt war, bevor nun wieder der Unterricht im Mittelpunkt des Interesses steht?*

THESE 4 *Schulleitung.* Eine Schule, die Profil gewinnen will, braucht eine kompetente Führung in betrieblicher und pädagogischer Hinsicht. Die Schulleitung übernimmt eine Einzelperson oder ein Team – Personen, die eigens dafür ausgebildet sind.

Ergebnisse. Hier lassen sich grosse Veränderungen im positiven Sinne feststellen. Vorerst zaghaft, dann aber immer offensiver begannen Schulleitungen im Bereich der Schulentwicklung Akzente zu setzen. Zu den Wirkungen lässt sich festhalten, dass «Schulen mit Profil» zu einer hohen Zufriedenheit bei den Schulleitungen geführt hat. Sie haben in kurzer Zeit Glaubwürdigkeit und Akzeptanz aufgebaut. Lehrpersonen und Schulpflegen attestieren ihnen eine hohe Professionalität. Die Schulleitung hat ihre neue Rolle weitgehend gefunden.

«Schulen mit Profil» wirkte sich negativ auf die Belastung der Schulleitungen aus. Besonders anfänglich war es schwierig, diese Belastungen zu quantifizieren und auszugleichen. Wohl erfolgten im weiteren Projektverlauf gewisse Korrekturen, doch bleibt die Belastung nach wie vor hoch.

Schlussfolgerungen. Geführte Schulen erzeugen Wirksamkeit im Sinne einer Verbesserung. Die Schulleitungen wirken sich positiv auf den Schulalltag aus. Auf dem Hintergrund ihrer Schulleitungsausbildung brachten sie neues Know-how in die Schulen und wirkten fortan als Motoren der Schulentwicklung.

Offene Fragen. Schulleitungen erwiesen sich zu Beginn der Evaluation als offener und innovationsbe-

reiter als Lehrpersonen, ja der Unterschied akzentuierte sich sogar – was nicht zuletzt zu problematischen Situationen und relativ hoher Fluktuation führte. Die Frage bleibt aktuell: *Wie lässt sich die Schere in der Öffnungstendenz und Innovationsbereitschaft zwischen Schulleitungen und Lehrpersonen schliessen?* Inzwischen haben Schulleitungen klar die Führung an ihrer Schule unternommen – sie zeigen Leadership. In Zukunft sollten sich Schulleitungen vermehrt der Frage stellen: *Wie kann die Führung an der Schule breiter abgestützt werden?* Eine breitere Abstützung der Führungsfunktionen würde das «Involvement» der weiteren Akteure erhöhen und die Schulleitung entlasten.

THESE 5 *Schulaufsicht und Schulpflege. Zur Qualitätssicherung der dezentral organisierten Schule gehörten Instrumente der Evaluation und Aufsicht: Das Schulhausteam beurteilt seine Arbeit periodisch selber. Die kommunalen Schulbehörden und die kantonale Schulaufsicht prüfen die Durchführung dieser Evaluation und führen eigene Beurteilungen durch. Ihr Interesse gilt primär der Schule als Ganzes, nicht der einzelnen Lehrpersonen.*

Ergebnisse. Die Evaluation der Schulqualität (z.B. Hospitationen und Mitarbeitergespräch) stösst wider Erwarten auf positive Resonanz beim Lehrkörper, Qualitätsprozesse sind vielerorts etabliert. Die kantonale Schulaufsicht ist insofern institutionalisiert, als die Fachstelle für Schulevaluation ihre Arbeit aufgenommen hat. Überdies ist im Zusammenhang mit der kantonalen Schulaufsicht auch das Bildungscontrolling zu erwähnen, welches ebenfalls zu greifen beginnt. Die Qualität ihrer Arbeit war nicht Gegenstand dieser Evaluation. Ihr Vorhandensein ist indes eine direkte Folge von «Schulen mit Profil».

Die Schulpflegen suchen nach wie vor nach ihrer neuen Identität. Vor allem auf dem Hintergrund der Schulleitungsbildung ist ein Kompetenzgefälle zwischen Schulleitung und Schulpflege feststellbar. Zwar haben sich die Schulpflegen in der Regel verkleinert

und neu organisiert, der Einfluss des Projekts auf sie ist insgesamt aber gering.

Schlussfolgerungen. Die Ersetzung der Inspektoren durch eine professionelle Schulaufsicht erweist sich heute als sinnvoller Schritt. Rückblickend lässt sich jedoch feststellen, dass durch den schnellen Übergang tendenziell ein Vakuum entstanden ist, das nun erst allmählich wieder gefüllt werden kann. Dass die Qualitätsprozesse an der Schule, namentlich die Mitarbeiterbeurteilung, gut akzeptiert werden, verdankt sich der Tatsache, dass letztere nicht lohnwirksam ist.

Offene Fragen. Nachdem die Luzerner Schulen von der Inputsteuerung auf die Outputsteuerung umgestellt haben, müsste die Wirksamkeit nun über Bildungsindikatoren systematisch erfasst werden und als Grundlage für die künftige Steuerung dienen: *Wie kann der Outcome zum Zwecke eines Bildungsmonitorings gemessen werden?* Zwar gibt es nun an den Schulen Q-Prozesse, ein – gewiss noch ausbaubares – Q-Management. Doch die Frage steht an: *Wie verlaufen Q-Prozesse und was bewirken sie konkret?* In Bezug auf die Steuerung und Aufsicht in den Gemeinden muss gefragt werden: *Wie können Schulpflegen professioneller werden, um mit den Schulleitungen Schritt halten zu können? Wie werden Doppelspurigkeiten vermieden?*

Mit «Schulen mit Profil» tat der Kanton Luzern einen mutigen Schritt in die Zukunft. Die Akzeptanz von «Schulen mit Profil» war nicht von Anfang an gut, konnte im Projektverlauf aber erhöht werden. Insofern wirkte das Projekt selber positiv auf die Projektakzeptanz. Die kantonale Projektleitung war sensibel und steuerte das Projekt umsichtig. Die Projektsteuerung trug zum Erfolg von «Schulen mit Profil» bei. ■

Zusammenstellung: Pia Murer

1 Büeler, Xaver / Buholzer, Alois / Roos, Markus (Hrsg.): *Schulen mit Profil. Forschungsergebnisse – Brennpunkte – Zukunftsperspektiven.* Innsbruck 2005 (Studien Verlag)

Neuerscheinung • Neuerscheinung • Neuerscheinung

Xaver Büeler, Alois Buholzer, Markus Roos (Hrsg.)

Schulen mit Profil

Forschungsergebnisse – Brennpunkte – Zukunftsperspektiven

Der Kanton Luzern forderte seine Schulen Anfang der 90er-Jahre mit dem Projekt „Schulen mit Profil“ auf, sich entlang von fünf Thesen weiterzuentwickeln. Diese fünf Thesen betreffen das Verhältnis zwischen Kanton, Gemeinden und Schulen, die Klärung des Berufsauftrages der Lehrpersonen und der organisatorischen Zuständigkeiten im Schulhaus (Professionalisierung), die funktionale Trennung von Führung, Beratung und Evaluation, den Aufbau einer systematischen Qualitätsevaluation sowie den Aufbau der Schulen als pädagogische und betriebliche Einheiten (Schulleitung, Schulteam, weitere Beteiligte). „Schulen mit Profil“ kann somit in der Schweiz als umfassendste Volksschulreform der letzten Jahre bezeichnet werden.

In den Jahren 1997 bis 2003 wurde das Projekt „Schulen mit Profil“ von Xaver Büeler, Alois Buholzer, Annemarie Kummer und Markus Roos begleitend evaluiert. Im Rahmen dieser Evaluation gelangten Peer Reviews, Fallanalysen und wiederholte Fragebogenerhebungen bei Lehrpersonen, Schulleitungen, Eltern, Schulpflegern und Schülerinnen und Schülern zum Einsatz.

Die Evaluation warf aber auch verschiedene weiterführende Fragen auf. Solche Fragen betreffen die Governance von Schulen, bildungsökonomische Aspekte, familienergänzende Angebote von Schulen, die Stellung der Schulleitung, die Unterrichtsentwicklung angesichts heterogener Klassen und das Qualitätsmanagement. Verschiedene Bildungsexperten stellen sich in einem Brennpunkt den entsprechenden Fragen.

Mit Beiträgen von:

Herbert Altrichter, Richard Bessoth, Xaver Büeler, Alois Buholzer, Helmut Fend, H.G. Holtappels, Martin Heinrich, Markus Roos, Michael Schratz und Bruno Wettstein.

Xaver Büeler, Alois Buholzer, Markus Roos (Hrsg.)

Schulen mit Profil

Forschungsergebnisse – Brennpunkte – Zukunftsperspektiven

224 Seiten, € 25,00/sfr 43,80

ISBN 3-7065-4100-9

StudienVerlag

Innsbruck – Wien – Bozen

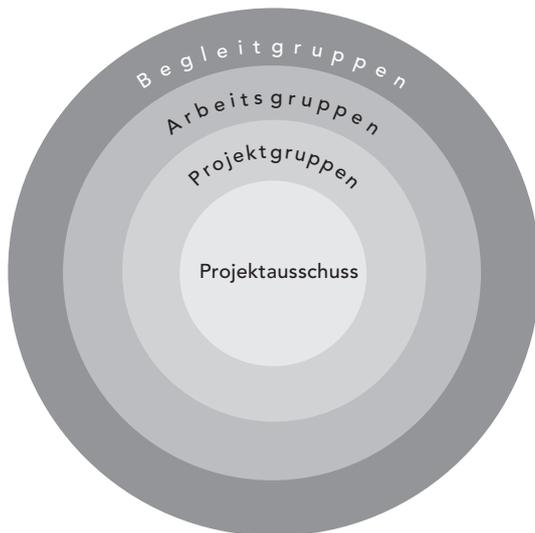
A-6020 Innsbruck • Amraser Straße 118

T: 0043/512/395045 • F: 0043/512/395045-15

order@studienverlag.at

Portofrei mit Rechnung und Einzahlungsschein: www.studienverlag.at

Im Laufe der Projektzeit hat eine Vielzahl von Personen in unterschiedlichen Funktionen über kürzere oder längere Zeit im Projektausschuss, in Projekt-, Arbeits- und Begleitgruppen mitgewirkt und so zum Gelingen des Projekts beigetragen.



Projektausschuss

Gesamtsteuerung des Projekts, Einsetzen von Projekt-, Begleit- und Arbeitsgruppen, Koordination der Aktivitäten

Projektgruppen

Feinkonzeption eines Teilbereichs, Erarbeitung von Orientierungshilfen und Anstossen weiterer Projektschritte

Arbeitsgruppen

Erarbeitung von Unterstützungsunterlagen, Begleitung und Beratung der Schulen bei der Umsetzung vor Ort

Begleitgruppen

Begleitung und Unterstützung von Arbeitsgruppen bei der Umsetzung an den Schulen

ABKÜRZUNGEN

BKD	Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern
BPZ	Bildungsplanung Zentralschweiz
GAV	Gemeindeammänner Verband
LLV	Luzerner Lehrerinnen- und Lehrerverband
LWB	Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung Kanton Luzern
VSL LU	Verband der Schulleiterinnen und Schulleiter Kanton Luzern
VSPL	Verband der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten Kanton Luzern
S&E	Verein Schule und Elternhaus Luzern

PROJEKTAUSSCHUSS

SCHULEN MIT PROFIL 1994–2005

Aufgaben

- Anstossen, Durchführen und Weiterentwickeln des Projekts
- Koordination der verschiedenen Aktivitäten unter Wahrung der Gesamtoptik
- Begleitung der verschiedenen Projekt-, Arbeits- und Begleitgruppen
- Beantwortung von Anfragen von Behörden und Arbeitsgruppen
- Regelmässige Berichterstattung an die vorgesetzten Stellen

Mitarbeitende

BKD_ Charles Vincent (Leitung), Peter Brühlhart, Joe Bucheli, Beat Bucher, Hugo Eichhorn, Peter Imgrüth, Jo Kramis, Lilo Schwarz, Eva-Maria Waibel **GAV_** Robert Engel, Toni Fassbind **LLV_** Pius Egli, Ueli Fischer, Marie-Louise Fischer-Schuler, Franz Gassmann, Otti Gürber **VSL LU_** Roman Fässler, Edi Lang, Nik Riklin **VSPL_** Marianne Hodel-Pfister, Pius Hofstetter, Ruth Keller, Ruth Koller-Guntli, Walter Röllin **Protokoll_** Dieter Gillmann, Marianne Iten, Thomas Steiner

PROJEKTGRUPPE «THESENPAPIER» 1994–1995



Faltprospekt Thesenpapier
1.–4. Auflage, 1995–2002
Miniausgabe, 1000 handnummerierte
Exemplare, 1995

Mitarbeitende

BKD_ Beat Bucher (Leitung), Joe Bucheli
LLV_ Eva Fassbind Galliker, Marie-Louise
Fischer-Schuler **VSPL_** Pius Hofstetter
Text_ Beat Bucher, Marianne Iten

PROJEKTGRUPPE

«SCHULLEITUNG AN DER VOLKSSCHULE»

1. GRUPPE: 1994–1995 / 2. GRUPPE: 2003



Orientierungshilfe Nr. 1
«Schulleitung an der Volksschule»
1.– 4. Auflage, 1995–1999

Mitarbeitende

BKD_ Charles Vincent (Leitung), Peter Brühlhart, Joe Bucheli, Hugo Eichhorn, Marianne Iten **GAV_** Robert Engel **VSL LU_** Edi Lang, Robert Portmann **VSPL_** Pius Hofstetter
Redaktion_ Beat Bucher

Komplett überarbeitete 5. Auflage, 2003

Mitarbeitende

BKD_ Peter Imgrüth (Leitung), Joe Bucheli **LLV_** Pius Egli, Fredy Muff **VSL LU_** Felix Althaus, Patrick Meier **VSPL_** Marianne Hodel-Pfister, Walter Niklaus **Redaktion_** Peter Imgrüth

PROJEKTGRUPPE

KOMMUNIKATION 1994–2005

1. Phase 1994–2000

Verantwortung: Beat Bucher

- Informationsveranstaltungen für Schulpflegepräsidien, Gemeinderäte, Schulleitungen und weitere Interessierte
- Orientierungshilfen 1–8, Umsetzungshilfen, weitere Projekttex-te
- Wanderausstellung (1996–1998)
- Schulhausgespräche (1996–1998)
- Verschiedene Artikel in Fachzeitschriften
- Konzeptarbeit und Finanzbeschaffung Netzwerk

2. Phase 2000–2005

Verantwortung: Peter Imgrüth, Pia Murer

- Aufbau und Koordination Netzwerk
- Orientierungshilfen 9 und 10
- Dokumentations- und Unterstützungsmappen zu verschiedenen Schulentwicklungsthemen (2001–2005)
- Website Schulen mit Profil, www.schulenmitprofil.ch (seit 2002)
- Kursangebote Weiterbildung für Schulleitungen und Schulpflegen (seit 2000)
- Organisation Kampagne für Schule und Lehrpersonen (seit 2001)
- Verschiedene Artikel in Fachzeitschriften

ARBEITSGRUPPE

«WANDERAUSSTELLUNG» 1995–1996



Wanderausstellung (inkl. Begleitbroschüre), 1996–1998

Mitarbeitende

BKD_ Beat Bucher (Idee, Leitung), Joe Bucheli, Marianne Iten **LLV_** Pius Egli **VSPL_** Hans-Kaspar von Matt **S&E_** Isabel Isenschmid-Kramis **Realisation_** Peter Imgrüth, Marlene Portmann

PROJEKTGRUPPE

«SCHULLEITBILD AN DER VOLKSSCHULE» 1996



Orientierungshilfe Nr. 2 «Schulleitbild an der Volksschule»
1.–4. Auflage, 1996–1998

Mitarbeitende

Text, Redaktion_ Beat Bucher
Gestaltung_ Esther Bühler

PROJEKTGRUPPE

«SCHULAUF SICHT» 1995–1997



Orientierungshilfe Nr. 3 «Sicherung und Weiterentwicklung der Schulqualität. Ein neues Aufsichts-Modell»,
1.–2. Auflage, 1997–1998

Mitarbeitende

BKD_ Peter Brühlhart und Anny Murpf-Zweifel (Co-Leitung), Charles Vincent, Bruno Wettstein **LLV_** Franz Gassmann **VSL LU_** Roland Sigrist **VSPL_** Pius Hofstetter
Bezirksinspektorin_ Marlene Portmann
Text, Schaubilder_ Beat Bucher

PROJEKTGRUPPE
«TEAMARBEIT» 1995–1996



Orientierungshilfe Nr. 4 «Teamarbeit»
1.–2. Auflage, 1997–1998

Mitarbeitende
BKD_ Hugo Eichhorn und Marlis
Lustenberger (Co-Leitung),
Christine Bischof, Peter Imgrüth,
Kathrin Kramis-Aebischer
Lehrpersonen_ Bettina Burkhard,
Hans-Peter Hug, Ruth Krieger Bossart

PROJEKTGRUPPE
«ELTERNMITWIRKUNG» 1996



Orientierungshilfe Nr. 5 «Elternmitwirkung
an der Volksschule»
1.–4. Auflage, 1998–1999

Mitarbeitende
BKD_ Hanni Egger und Hugo Eichhorn
(Co-Leitung) **LLV_** Pius Egli, Hanspeter
Kreienbühl, Hubert Küng **VSPL_** Walter
Röllin **S&E_** Elisabeth Gottrau, Urban Leh-
mann, Rita Mäder-Blum **BPZ_** Christopher
Szaday **Redaktion_** Beat Bucher **Protokoll_**
Dieter Gillmann

ARBEITSGRUPPE
«ELTERNMITWIRKUNG» 1997–1998



Umsetzungshilfe «Elternmitwirkung
an der Volksschule», 1998

Mitarbeitende
BKD_ Maria Müller Lichtsteiner **LLV_** Pius
Egli **VSPL_** Jacqueline Willimann-Mahler
(Leitung) **S&E_** Isabel Isenschmid-Kramis
Protokoll_ Thomas Steiner

PROJEKTGRUPPE
«BEURTEILUNG» 1996–1997



Orientierungshilfe Nr. 6 «Beurteilung
der Lehrperson. Ein Modellvorschlag»
1. – 4. Auflage, 1998 - 2002

Mitarbeitende
BKD_ Marie-Louise Fischer-Schuler
(Co-Leitung), Beat Bucher, Bruno Wettstein
LLV_ Franz Gassmann, Moritz Christen, Wer-
ner Haas **VSL LU_** Wilfred Grab (Co-
Leitung), Benedikt Meier **VSPL_** Josef
Langenegger **BPZ_** Monika Bucher

Bezirksinspektorin_ Priska Fischer-Portmann, Personalamt Kanton
Luzern **Urs Gabriel Text, Redaktion, Gestaltung_** Beat Bucher
Protokoll_ Dieter Gillmann

ARBEITSGRUPPE
«BEURTEILUNGSINSTRUMENTE» 1998–1999



Umsetzungshilfe (Ordner) «Personalförderung
und -beurteilung an den Volksschulen.
Leitideen, Instrumente, Umsetzungshilfen»,
1999 (CD mit Ergänzungen, 2000)

Mitarbeitende
BKD_ Beat Bucher (Leitung), Marie-Louise
Fischer-Schuler, Pius Theiler **LLV_** Otti Gürber
VSL LU_ Benedikt Meier **BPZ_** Monika Bucher
Text, Redaktion_ Beat Bucher **Gestaltung_**
Benedikt Meier **Protokoll_** Dieter Gillmann,
Thomas Steiner

Faltprospekt «Personalförderung und -beurteilung an den Volks-
schulen», 1.–2. Auflage, 2000–2002

Autoren_ Beat Bucher, Peter Imgrüth

ARBEITSGRUPPE
«PERSONALFÖRDERUNG UND -BEURTEILUNG»
2000–2005

Aufgaben

- Begleitung der Schulen bei der Umsetzung der Personal-
förderung und -beurteilung
- Weiterentwicklung des Modells
- Generierung und Leitung von Kursen zum Thema

Mitarbeitende
Peter Imgrüth (Leitung), Hans Bächler, Thomas Dillier, Gerhard
Fischer, Pia Murer, Ruedi Püntener, Lilo Schwarz, Gabrielle Stauffer

BEGLEITGRUPPE
«BEURTEILUNG» 2000–2001

Aufgaben

- Begleitung der Konkretisierungsarbeiten am Umsetzungskonzept
- Begleitung der Umsetzungsarbeiten
- Mitwirkung beim Entscheid über den Mitteleinsatz
- Information der Schulen und interessierten Gremien

Mitarbeitende

BKD_ Joe Bucheli (Leitung), Peter Imgrüth (Projektleiter Personalförderung/-beurteilung) **LLV_** Franz Gassmann
VSL LU_ Daniel Henggeler **VSPL_** Marianne Hodel-Pfister

PROJEKTGRUPPE
«SCHULDIENTSTE» 1996–1998



Orientierungshilfe Nr. 7 «Organisation und Stellung der Schuldienste», 1998

Mitarbeitende

Ann Delaquis-Lattmann und Otto Eder (Co-Leitung), Joe Bucheli, Claude Cornaz, Felicitas Gähwiler Nöthiger, Monika Greber-Elmiger, Pia Heri-Troxler, Anton Huber, Dorothee Kirschner, Gerda Lustenberger-Hitz, Andrea Schilter-Müller, Ursula Studer-Blum **Text_** Joe Bucheli, Beat Bucher

PROJEKTGRUPPE
«SCHULPFLEGE» 1997–1999



Orientierungshilfe Nr. 8 «Schulpflege. Stellung und Aufgaben», 1999

Mitarbeitende

BKD_ Joe Bucheli, Otilie Mattmann-Arnold
GAV_ Erwin Bachofer **LLV_** Franz Gassmann, Otti Gürber **VSL LU_** Verena Joller **VSPL_** Ruth Keller-Haas (Leitung), Marianne Hodel-Pfister, Hans-Kaspar von Matt **S&E_** Margrit Durrer Müller **Redaktion_** Gestaltung_ Joe Bucheli, Beat Bucher **Protokoll_** Dieter Gillmann

BEGLEITGRUPPE
«KADERBILDUNG» 1998–2005

Aufgaben

- Definition der Ausbildungsbedürfnisse für die Leitungspersonen
- Vernetzung der verschiedenen Kursprogramme
- Begleitung der verschiedenen Schulleitungskurse
- Mitwirkung bei Aufnahmeverfahren und Zertifizierung

Mitarbeitende

BKD_ Charles Vincent (Leitung) **LLV_** Pius Egli **LWB_** Bruno Rihs, Werner Schüpbach, Lilo Schwarz **VSL LU_** Peter Kunz **VSPL_** Walter Niklaus, Jacqueline Willimann **Schulverwalterin_** Rita von Wartburg **Protokoll_** Thomas Steiner

BEGLEITGRUPPE
«NETZWERK SCHULEN MIT PROFIL» 1998–2003

Aufgaben

- Strategische Steuerung des Netzwerks
- Verbindung / Verknüpfung mit andern Projekten
- Begleitung und Unterstützung des kantonalen Koordinators
- Genehmigung der Jahresplanung
- Finanzbeschaffung

Mitarbeitende

BKD_ Beat Bucher (Leitung), Peter Imgrüth (Kantonaler Netzwerkkoordinator) **LLV_** Pius Egli **Weitere_** Ingrid Bendel, Jürg Brühlmann, Monika Bucher, Mariana Christen, Sabina Gasser

BEGLEITGRUPPE
«PROJEKTEVALUATION» 1999–2004

Aufgaben

- Konkretisierung der Vorarbeiten in Zusammenarbeit mit den Auftragnehmern
- Begleitung der Arbeiten
- Beurteilung der Ergebnisse und Beantragung von Massnahmen
- Information von Schulen und interessierten Gremien

Mitarbeitende

BKD_ Bruno Wettstein (Leitung) **LLV_** Franz Gassmann, Brigitte Häfliger **VSL LU_** Rolf von Rohr **VSPL_** Peter Studer

ARBEITSGRUPPE
«STANDORTBESTIMMUNG» 1999–2001

Aufgaben

- Unterstützung von Schulen bzw. Schulleitungen bei der Durchführung einer Standortbestimmung in Bezug auf das Projekt «Schulen mit Profil» an der eigenen Schule.

Mitarbeitende

Peter Imgrüth (Leitung), Pia Murer, Ruedi Püntener, Lilo Schwarz

PROJEKTGRUPPE
«BERUFLICHER AUFTRAG UND
ARBEITSZEIT DER LEHRPERSONEN» 2000–2001



Typoskript, div. Versionen, 1997–2000

Autoren_ Beat Bucher, Charles Vincent

Faltprospekt, 1. Auflage, 2001
A5-Broschüre, 2., erweiterte Auflage, 2004
Mitarbeitende

BKD_ Charles Vincent (Leitung), Joe Bucheli,
Peter Imgrüth (erw. Auflage 2004)
LLV_ Franz Büchler, Pius Egli **VSL LU_** Sandra
Gautschi, Marianne Zumsteg **VSPL_** Margrit
Grüter, Walter Röllin **Protokoll_** Thomas
Steiner

PROJEKTGRUPPE
«LEISTUNGS-AUFTRAG» 2000–2002



Orientierungshilfe Nr. 9
«Leistungsauftrag für die Volksschule»,
1.–2. Auflage, 2002–2003

Mitarbeitende
BKD_ Joe Bucheli (Leitung) **LLV_** Pius Egli
VSL LU_ Mary Trottmann **VSPL_** Walter
Röllin **Schulverwalterin_** Edith Weidmann
Text, Redaktion_ Joe Bucheli **Texte_** Hans-
Peter Heini, Markus Riedweg, René Steiner,
Charles Vincent

PROJEKTAUSSCHUSS
«KAMPAGNE FÜR SCHULE UND LEHRPERSONEN»
2000–2003

Aufgaben

- Festlegung der Projektprioritäten
- Entscheidung über Arbeitsschwerpunkte
- Überwachung des Projektbudgets
- Unterstützung der Projektleitung

Mitarbeitende

BKD_ Charles Vincent (Leitung), Peter Imgrüth **LLV_** Pius Egli, Ueli
Fischer **VSL LU_** Felix Althaus, Rolf von Rohr **VSPL_** Marianne Hodel
Pfister, Armin Troxler **Kommunikationsberatung_** Margrit Stöckli
Protokoll_ Thomas Steiner

ARBEITSGRUPPE
«STARTVERANSTALTUNG» 2001–2002

Aufgaben

- Planung, Organisation und Durchführung der Startveranstaltung
zur Kampagne für Schule und Lehrpersonen (ManiFest, 20. April
2002, Sempach).

Mitarbeitende

BKD_ Peter Imgrüth (Leitung), Josy Jurt **LLV_** Pius Egli
VSPL_ Armin Troxler **Kommunikationsberatung_** Margrit Stöckli

ARBEITSGRUPPE
«ÖFFENTLICHKEITSARBEIT» 2002–2003



Aufgaben

- Entwicklung eines Leitfadens für Öffentlich-
keitsarbeit in den Schulen
- Entwicklung von Kursangeboten für
professionelle Öffentlichkeitsarbeit

Mitarbeitende

BKD_ Marianne Iten (Leitung), Regula Blaser
Huber **LLV_** Brigitte Boog von Wyl **VSPL_**
Monika Pfister **Kommunikationsberatung_**
Margrit Stöckli

ARBEITSGRUPPE
«INSERATEKAMPAGNE» 2002–2003



Aufgaben

- Vorbereitung von Testimonial-Inseraten
- Planung einer längerfristigen Inserate-
Kampagne

Mitarbeitende

BKD_ Charles Vincent (Leitung), Gerda Lus-
tenberger-Hitz **LLV_** Angela Demarmels **VSPL_**
Gaby Schwarz-Zehnder **Kommunikations-
beratung_** Margrit Stöckli

ARBEITSGRUPPE
«ANERKENNUNGSPREISE» 2002–2005



- Aufgaben
- Planung, Organisation und Durchführung der Vergabe von Anerkennungspreisen in den Bereichen Schulentwicklung und Unterricht (21. Mai 2003 / 19. Januar 2005).
 - Herausgabe einer Dokumentationsbroschüre

Mitarbeitende
BKD_ Charles Vincent (Leitung), Romy Villiger (Sachbearbeitung) **LLV_** Rita Vonwyl **VSL LU_** Josef Rütter **VSPL_** Monika Pfister **Kommunikationsberatung_** Margrit Stöckli

ARBEITSGRUPPE
«TAG DER AUFGESCHLOSSENEN VOLKSSCHULEN»
2000–2003



- Aufgaben
- Planung, Organisation und Durchführung der Veranstaltung «Tag der aufgeschlossenen Volksschulen» (20. November 2003)
 - Herausgabe einer Zeitungsbeilage

Mitarbeitende
BKD_ Pia Murer (Leitung), Peter Imgrüth **LLV_** Fredy Muff **VSL LU_** Rolf Villiger **VSPL_** Armin Troxler **Kommunikationsberatung_** Margrit Stöckli

ARBEITSGRUPPE
«PERSONALMANAGEMENT» 2002–2003



Umsetzungshilfe (CD) «Personalmanagement an der Volksschule», 2004

Mitarbeitende / Autoren und Autorinnen
BKD_ Beatrice Müller (Leitung), Peter Imgrüth **VSL LU_** Birgit Delitte-Höntzsch, Roman Fässler **VSPL_** Walter Niklaus

ARBEITSGRUPPE
«INTERNE EVALUATION» 2002–2003



Orientierungshilfe/Umsetzungshilfe Nr. 10
«Interne Evaluation an der Volksschule», 2003

Autorinnen und Autoren_ Monika Bucher, Michele Eschelmüller, Pia Murer, Xaver Winiger

BEGLEITGRUPPE
«INTERNE EVALUATION» 2002–2005

- Aufgaben
- Begleitung bei der Etablierung einer Evaluationskultur an den Schulen
 - Mitwirkung beim Entscheid über den Mitteleinsatz
 - Sammlung von Rückmeldungen von Schulen und beteiligten Personen
 - Information der Schulen und interessierten Gremien

Mitarbeitende
BKD_ Pia Murer (Leitung) **LLV_** Brigitte Häfliger-Wey
VSL LU_ Bruno Odoni **VSPL_** Hildegard Lanz