

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 81 (1994)
Heft: 2

Artikel: Schulautonomie : eine Problemlösung für wen?
Autor: Rosenberg, Sonja / Weibel, Walter
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-527023>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 13.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Schulautonomie – eine Problemlösung für wen?

Für die einzelne Schule oder für die Bildungsadministration?

Schulautonomie ein Schlagwort für Leute, die eine nächste Runde in Sachen Schulreform einläuten wollen, oder ein realistisches Konzept, das die schwerfällige Institution Schule wieder beweglicher machen kann? Sonja Rosenberg und Walter Weibel fragen hier nicht bloss nach dem Nutzen, sondern auch nach wessen Nutzen...

Der Konkretisierungsstand von «Schulautonomie» im Sinne der erweiterten Handlungskompetenz der Einzelschule ist in den deutschsprachigen Ländern unterschiedlich fortgeschritten. Am OECD/CERI-Seminar der deutschsprachigen Länder im September 1993 in Einsiedeln hatten Schulpraktikerinnen, Schulpraktiker und Fachleute aus der Bildungsverwaltung Gelegenheit, gemeinsam über Konkretisierungsvorstellungen zu diskutieren. Wenn die Schulautonomie nicht einfach eine Problemlösungsstrategie für die staatliche Bildungsverwaltung bleiben soll, muss die Neubestimmung des Verhältnisses zwischen staatlicher Regelung und den Entscheidungskompetenzen der Einzelschule auf der Basis langfristiger Aushandlungsprozesse und mit professioneller Unterstützung und Begleitung bei der Umsetzung geschehen.

Schulautonomie – teilautonome Schule – Schule als pädagogische und organisatorische Handlungseinheit! Das sind Begriffe, die in der heutigen bildungspolitischen Diskussion einen sehr hohen Stellenwert haben. Die Begriffe sind offen und noch nicht definiert. Das LCH-Berufsleitbild¹ umschreibt in der These 4 die konkrete (gewünschte) Situation: «Lehrerinnen und Lehrer arbeiten an einer geleiteten Schule mit eigenem Profil. Sie orientieren sich als Team am Schulauftrag und übernehmen die Verantwortung für die situationsgerechte Übersetzung des Rahmenlehrplans und für die Lernorganisation an Ort.»

Die Überlegungen zur erweiterten Handlungskompetenz der Einzelschule ist Ausdruck eines gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozesses. Neue komplexe gesellschaftliche Situationen schaffen Handlungsdruck auf das Bildungssystem, die nicht mehr durch die zentrale Bildungsverwaltung allein bearbeitbar und regelbar sind. Von einer Schule mit erweiterter Handlungskompetenz wird erwartet, dass sie besser auf lokal unterschiedliche Voraussetzungen und gesellschaftliche Entwicklungen reagieren kann. Die Realisierung erweiterter Handlungskompetenz der Einzelschulen in pädagogischer, wirtschaftlicher, rechtlicher und administrativer Hinsicht ist ein komplexes und anspruchsvolles Programm und bedeutet Mitgestaltung der eigenen Lehr-, Lern- und Lebensbedingungen an jeder Schule.

Neue gesellschaftliche Situationen schaffen Handlungsdruck auf das Schulsystem, die nicht mehr durch die Bildungsverwaltung allein bearbeitbar sind.

Die Meinungen, wie die Schulautonomie konkretisiert werden soll, gehen zwischen Lehrkräften und Bildungsadministration auseinander.

Was denn Schulautonomie heute und morgen sein soll, muss aber noch konkretisiert werden. Der Diskussions- und Realisierungsstand ist in der Schweiz und in unseren Nachbarländern unterschiedlich fortgeschritten. Während Österreich bereits Konzepte von Schulautonomie auf der Basis neuer rechtlicher und pädagogischer Handlungskompetenzen der Einzelschule in die Praxis umsetzt², findet diese Auseinandersetzung in der Schweiz meist noch auf der Ebene der Diskussion und allenfalls in Form von Schulversuchen statt (z. B. Quartierschule Bühl der Stadt Zürich)³. Insbesondere gehen die Meinungen darüber, wie denn Schulautonomie konkretisiert werden soll, zwischen Lehrkräften und Bildungsadministration auseinander. Es ist deshalb vor allem in Kreisen der Lehrerinnen und Lehrer, Schulbehörden und Bildungsverwaltung zu überlegen und auszuhandeln, welche Konsequenzen eine autonome oder teilautonome Schule im Sinne von Schule mit erweiterter Handlungskompetenz mit sich bringt. Im OECD/CERI-Regionalseminar für deutschsprachige Länder Ende September 1993 in Einsiedeln war das Thema der Schulautonomie ein zentraler Diskussionspunkt. Letztlich geht es darum, konkrete Vorstellungen zu entwickeln, die eine Schule mit erweiterter Handlungskompetenz ermöglichen helfen.

Erweiterte Handlungskompetenz der einzelnen Schule

Konzeptuell erscheint die Abgabe von pädagogischen, organisatorischen und finanziellen Entscheidungskompetenzen im Sinne der erweiterten Handlungskompetenz der einzelnen Schule («Schulautonomie») als verführerische Idee. Bezogen auf deren Umsetzung stellen sich jedoch einige Fragen:

- Was bedeutet Autonomie aus der Sicht der einzelnen Schule? Ist sie für die einzelne Schule eine zentrale Frage?
- Wenn Autonomie wichtig ist, welches Ausmass von Autonomie und in welchen Bereichen sollte sie realisiert werden?
- Wie verändert sich dann die Rolle und der Aufgabenbereich der zentralen Bildungsverwaltung wie z. B. Schulverwaltung, Schulaufsicht?
- Welches bleiben die unverzichtbaren Aufgabenbereiche des Staates für die Schule?

Eine Beantwortung dieser Fragen kann durchaus von der einzelnen Schule und von der Bildungsadministration unterschiedlich ausfallen, wenn die erwähnten Aspekte auf dem Hintergrund der zentralen Frage «Welche Probleme soll die erweiterte Handlungskompetenz (Autonomie) lösen: a) aus der Sicht der einzelnen Schule und b) aus der Sicht der Bildungsadministration». Die zu lösenden Problembereiche müssen so diskutiert nicht notwendigerweise für beide Seiten deckungsgleich sein.

Ein Zwang zur Autonomie ist aus der Sicht der Schulpraktikerinnen und -praktiker fehl am Platz.

Eine von oben verordnete erweiterte Handlungskompetenz kann für die einzelne Schule durchaus mehr Probleme verursachen als lösen. Die Schulpraktiker und -praktikerinnen wollen zuerst selbst begreifen, was Autonomie für sie bedeutet. Ein Zwang zur Autonomie ist aus ihrer Sicht fehl am Platz. Es braucht eine faire Offenlegung der Motive

Handelt es sich um eine pädagogische Begründung für die Lösung der Finanzkrise oder um die Verbesserung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit? usw.).

Die Erweiterung der Selbständigkeit und Handlungskompetenz von Schulen bedingt einen gleichzeitigen Aufbau von abrufbaren regionalen Unterstützungssystemen. Wenn «Schulautonomie» im Sinne der Schulentwicklung Probleme sowohl für die einzelne Schule als auch für die Bildungsadministration lösen soll, ist der Aufbau neuer Aushandlungsverfahren unabdingbar. Eine Konkretisierung der «Schulautonomie» muss ausgehandelt werden. Dies verlangt die Entwicklung von neuen kommunikativen Fähigkeiten im Umgang zwischen den Verhandlungs-partnerinnen und -partnern (Lehrkräfte, Eltern, Schulbehörden, Schul-administration). Es müssen Kompromisse bezüglich der Kompetenzbe-reiche gefunden werden, z. B. bezüglich der Arbeitszeit und der Arbeitsbereiche der Lehrkräfte und der Entscheidungsbeteiligung der Lehrkräfte bei Personalentscheiden (Wahl von Schulleitung und bei der Zusammensetzung des Lehrerteams).

Soll Schulautonomie Probleme für die einzelne Schule aber auch für die Bildungsverwaltung lösen, müssen neue kommunikative Fähigkeiten entwickelt werden.

Dabei ist zweierlei zu bedenken. Einerseits dürfen nicht nur die Funktionsträger und Funktionsträgerinnen der Schule bei dieser Diskussion berücksichtigt werden, sondern auch alle Rolleninhaber und -inhaberinnen. Eine Erweiterung der Selbständigkeit der Schule hat Auswirkungen auf alle Aufgabenbereiche (Schulleitung, Schulaufsicht usw.). Andererseits muss gleichzeitig die Dimension der Resultate und der Qualitätssi cherung der Schule, d.h., die Eingriffs- und Kontrollmöglichkeiten des Staates, diskutiert und sichergestellt werden.

Die Umsetzung von Autonomie erfordert Überlegungen bezüglich der Schulentwicklungsstrategie. Um Schulautonomie zu verwirklichen und nicht zu verordnen, muss eine längere Zeitspanne eingeplant werden. Eine Suchprozess muss in Gang gesetzt werden, damit auf der Basis der Zusammenarbeit mit einzelnen Schulen unorthodoxe Problemlösungen gefunden werden können.

Am erwähnten CERI-Seminar bestand die Gelegenheit für Schulpraktikerinnen und -praktiker und Fachleute aus der Bildungsverwaltung, solche Fragen gemeinsam zu diskutieren. Die aus einigen Gruppendiskussionen hervorgegangenen Überlegungen weisen darauf hin, wie bedeutsam der gemeinsame Aushandlungsprozess für eine gelungene Weiterentwicklung der Schule ist. Im Folgenden werden die Diskussionsergebnisse bezüglich einiger dieser Fragen und Problempunkte detaillierter dargestellt.

Schulleitung

Die Frage der Schulleitung stellt sich auf dem Hintergrund der erweiterten Selbständigkeit und Handlungskompetenz der Einzelschule erneut. Das Auswahlverfahren, die Rolle und die Qualifikationen der Schullei tung müssen dieser Zielsetzung angepasst und flexibilisiert werden.

Wie wird die Schulleitung gewählt?

Als wichtig erachtet wurde nicht nur die Analyse der förderlichen und hinderlichen Bedingungen einer Schulleitung für die Schulentwicklung, sondern auch die Frage: «Von wem wird die Schulleitung mit welcher Absicht gewählt?» Wird der Schulleitung eine Funktion in der Schulentwicklung zugesprochen oder hat sie eher traditionserhaltende Funktion? Wird von der Schulleitung erwartet, dass sie Probleme löst und Schulentwicklungsprozesse initiiert oder unterstützt, kann es vorkommen, dass bei der Bewerbung eigenständige Konzepte, Visionen oder Schulprofile gefragt sind. Dadurch wird gewährleistet, dass nicht nur die Person, sondern auch die zu ihr gehörenden Ideen über Schule von den Wahlbehörden akzeptiert werden. Diese dadurch akzeptierten Ideen bilden dann eine Legitimation, auf welche die Schulleitung im Laufe der weiteren Arbeit immer wieder zurückkommen kann. Das Auswahlverfahren der Schulleitung, aber auch der Lehrkräfte, muss im Zusammenhang mit der Diskussion der erweiterten Selbständigkeit der Schule jedoch kooperativ gestaltet bzw. von den Lehrkräften mitgestaltet werden.

Welche Rolle hat die Schulleitung

Die Schulleitung bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Hilfsinstrument zur Kontrolle für die Behörden und der Betreuung und Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen. Die Erwartungen von aussen und innen können widersprüchlich sein, beispielsweise macht- und struktur-erhaltend oder innovationsfördernd. Der Schulleitung wird klar die Rolle der Unterstützung, Beratung und Betreuung der Kolleginnen und Kollegen zugeordnet. Sie darf keinesfalls als verlängerter Arm der Behörden wirken, sondern muss die Interessen der Schule oder des Kollegiums vertreten.

Welche Qualifikationen braucht eine Schulleitung

Dass ein Fortbildungsbedarf für angehende Schulleiterinnen und Schulleiter besteht, wird kaum bestritten. Nachdrücklich in Frage gestellt wird jedoch die Hypothese, dass es sogenannt generalisierbare Weiterbildungspakete oder ein generalisierbares Qualifikationsbündel als Voraussetzung für die Ausübung einer solchen Funktion gibt. Die Schulen mit erweiterter Selbständigkeit gestalten ihre Profile unterschiedlich und setzen dementsprechend auch andere Anforderungen an die Schulleitung. Je nach Schulsituation kann durchaus auch einmal eine stabilisierende Wirkung von der Schulleitung erwartet werden. Der Fokus ist hier der Innenbereich, nämlich die Sicherstellung, dass Unterricht überhaupt organisierbar und machbar ist. Wichtig sind also eher organisatorische und pädagogische Kompetenzen. Umgekehrt, dort wo eine stärkere Verankerung der Schule im Umfeld gefragt ist, muss die Schulleitung stärker nach aussen arbeiten, Kontakte aufbauen, kurz, Aussenpolitik betreiben. Politische Kompetenzen rücken in den Vordergrund. Es gibt also kein definiertes Paket an Kompetenzen für angehende Schulleitungen. Einstiegskurse sind deshalb fragwürdig. Eine professionelle Begleitung während der Einstiegsphase wird jedoch als notwendig erachtet.

Es gibt kein definiertes Paket an Kompetenzen für angehende Schulleitungen.

Hingegen gibt es einzelne Kompetenzen, die für alle angehenden Schulleiterinnen und Schulleiter als Voraussetzung und vermittelbar betrachtet werden: Kompetenzen in der Gesprächsführung, Sitzungsvorbereitung, -leitung und -nachbereitung und Personalführung. Zudem sollten Möglichkeiten des Umgangs mit der Schulleitungsfunktion als sogenannte «Projektionswand» des Kollegiums thematisiert werden.

An die Schulleitung werden die vielfältigsten Erwartungen formuliert: Nämlich Kompetenzen in den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Schulentwicklungsprozesse, Beratung, Präsentation der Schule nach aussen und Durchsetzung der Ziele der Schule bei den Oberbehörden, Personalführung usw. Eine so grosse Bandbreite von Kompetenzen zu erwarten, überfordert jedoch die Schulleitung. Es müssen Prioritäten gesetzt werden und die Funktionen und Aufgaben an andere Kolleginnen und Kollegen verteilt werden. Dies spricht für eine Teamleitung oder für einen die Schulleitung unterstützenden Stab.

Motive von Schulentwicklungsprozessen

Die Motive für Schulentwicklungsprozesse werden als vielfältig beurteilt und sollten, wie bereits erwähnt, offengelegt werden. Uns ging es in der Diskussion weniger um die Ausdifferenzierung dieser Motive als um die Frage: Wie können Schulen aus ihrer «Todesstarre» erlöst bzw. zur Schulentwicklung angeregt werden? Der wertende Begriff «Todesstarre» weist jedoch auf eine einseitig gefärbte Sichtweise der Bildungsadministration hin, die Schulen als «innovationswiderspenstig» oder «therapieresistent» bezeichnet, welche sich nicht an den von der Bildungsadministration gewünschten Innovationen beteiligen. Aus der Sicht der Schule kann das, was für Bildungsadministration als «Todesstarre» bezeichnet wird, durchaus ein kreatives und erfolgreiches Wehren gegen Innovationen sein, die für die einzelne Schule eher Probleme und Überforderung verursachen als lösen. Es müsste aber trotzdem gelingen, über «Zufallsschulen» oder «Innovationswillige» hinaus mehr Schulen für Schulentwicklungsprozesse zu gewinnen. Unserer Meinung nach greifen Organisationsentwicklungsmodelle zu kurz, die nur auf der Basis von Freiwilligkeit funktionieren. Schulentwicklungsstrategien müssen weiter greifen als ein Konzept der therapierbaren bzw. der therapiebedürftigen Schule. Die Therapiebedürftigkeit muss hinterfragt werden. Nicht Therapie ist gefragt, sondern die Veränderung von Bedingungen für erweiterte Gestaltungs- und Problemlösungsmöglichkeiten für die Schule.

Schulentwicklungsstrategien müssen weiter greifen als ein Konzept der therapierbaren bzw. der therapiebedürftigen Schule.

Der Einbezug der rechtlichen und finanziellen Aspekte in die Diskussion von Schulentwicklung im Sinne der Erweiterung der Kompetenzen der Einzelschule oder Schulgemeinde als Ergebnis eines Aushandlungsprozesses zwischen staatlicher Regelung und Bedürfnissen der lokalen Schule scheint ein vielversprechender Ansatz zu sein. Die Reformdebatte, verordnete Entwicklung von oben versus Entwicklung der lokalen Schule, scheint so überholt zu sein. Das Oben wie das Unten bedarf einer koordinierten Erneuerung (vgl. diesbezüglich auch Oertel 1993)³.

Evaluation

Auffällig erschien uns, dass im Zusammenhang mit der erweiterten Handlungskompetenz der Einzelschule wenig über die Frage der Evaluation diskutiert wurde. Werden Schulentwicklungsprozesse vorwiegend deshalb in Gang gesetzt, um eine «Befriedung» der konflikthaften Situationen der Interessensgegensätze in einer Schulgemeinde zu erreichen (z.B. im Zusammenhang mit der Schulkultur oder der Integrationsfrage)? Bezogen auf den Aufwand für Schulentwicklungsprozesse sollte aber die Zielerreichung überprüft werden. Es müssen Fragen gestellt werden wie:

- Gibt es Anhaltspunkte über die Resultate? Lernen die Kinder und Jugendlichen tatsächlich anders, besser und selbständiger? Sind die kommunikativen und kreativen Kompetenzen besser geworden?
- Welches sind die Gründe für die aktuelle Schulentwicklungseuphorie?
- Welches sind die Beurteilungskriterien für die Schulentwicklungsprozesse?
- Wie können wir die hoch gepriesene Qualitätssicherung überprüfen?
- Genügt eine Selbstevaluation durch die einzelne Schule?

Die Überprüfung von Effizienz, Qualität und Problemlösungskompetenz der Schule fordert neue Forschungsmethoden und...

Wir brauchen eine kritische Sicht und Evaluation der Schulentwicklungsprozesse und Kriterien für deren Beurteilung. Es genügt nicht, dass wir «glauben», mit den neuen Modellen gehe es «besser». Neben der Selbstevaluation durch Schulen sind andere Evaluationsmethoden notwendig. Evaluation hat einerseits die Resultate von Schulentwicklungsprozessen einzelner Schulen transparent zu machen, andererseits aber auch die vom Staat vorgegebenen Ziele und Qualitätskriterien zu überprüfen. Denn Autonomie stärkt nicht nur die Problemlösekapazität einer Schule, sie verschärft auch das Problem der Vergleichbarkeit von Schulen ebenso wie das der Qualitätssicherung (vgl. Rolff 1993)⁴. In diesem Sinne ist die Universität bzw. die Wissenschaft nicht funktionslos geworden. Die Überprüfung von Effizienz, Qualität und Problemlösungskompetenz der Schule fordert aber neue Forschungsmethoden (Abkehr von simplen Testmethoden). Neben dieser wissenschaftlichen Evaluation und der internen Evaluation durch die einzelne Schule ist ebenfalls die Frage der Aufsicht und der Evaluation durch die Bildungsverwaltung in Richtung einer verstärkten Unterstützung der Schule neu zu definieren.

...neue Kommunikationsformen zwischen Wissenschaft und Schulpraxis.

Besonders gefragt sind neue Kommunikationsformen zwischen Wissenschaft und Schulpraxis. Das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Schulpraxis ist oft von Konkurrenz gekennzeichnet. Bei österreichischen Projekten wurde eine auffällige Sympathie und Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis festgestellt. Diese Wahrnehmung wurde bestätigt:

- Es wurden Plattformen und vielfältige Begegnungsmöglichkeiten für Diskussion und Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis aufgebaut. In den letzten Jahren ergab sich eine rege Symposiums- und Kongresskultur.

- Die Forschungsmethodik hat sich den Bedürfnissen der Lehrkräfte angepasst: es wird vorwiegend mit Aktionsforschung gearbeitet. Die Schule wird als Subjekt, nicht mehr als Forschungsobjekt betrachtet.
- Forschungsprojekte an Universitäten werden nur noch von der Bildungsadministration finanziert, wenn sie pädagogische Relevanz und Zusammenhänge mit der schulischen Praxis aufweisen.

Es wird also auch von der Wissenschaft ein kundinnenorientierter Entwicklungsschub erwartet.

Ressourcen

Die Zuteilung zusätzlicher Ressourcen für Projekte und Versuchsmodelle ist nicht nur bei knappen Finanzressourcen problematisch, sondern kann auch verfassungsrechtliche Probleme mit sich bringen (Unterlaufen der Chancengleichheit). Wenn wir nicht bei der Entwicklung von einzelnen, freiwillig innovativen Schulen bleiben, sondern eine umfassende Schulentwicklung anstreben wollen, müssen die Schulen lernen, ihre bestehenden Ressourcen umzuverteilen, zu managen. Machbar sind jedoch nur Ressourcen, über die verfügt werden kann. Um dies zu erreichen, müssen die bisher als unantastbare Voraussetzungen geltenden Konstanten des Bildungswesens überprüft und flexibilisiert werden.

Als unantastbare Konstante gilt beispielsweise die Anzahl der Pflichtschulstunden für Schülerinnen und Schüler. In den verschiedenen Ländern und Regionen oder Kantonen gibt es bekanntlich grosse Unterschiede der obligatorischen Schuldauer, nicht was die Schuljahre angeht, aber bezüglich der Anzahl Schulstunden. Diese Unterschiede bilden nachgewiesenermassen kein Erklärungsfaktor für unterschiedliche Schulerfolge. Eine Flexibilisierung gerade dieser Konstante könnte Ressourcen (Zeit) für Innovationsprojekte und neue Organisationsformen freimachen. Wie weit der Rahmen für eine solche Flexibilisierung gesteckt werden soll und kann, bedarf jedoch der genaueren Abklärung. Weitere Konstanten, das Jahrgangsklassenprinzip und die obligatorische Schuldauer wurde bereits im Schulversuch Stans flexibilisiert. Genau so zu diskutieren wäre die Lektionenzahl der Lehrpersonen bzw. deren Arbeitszeit, die Verteilung der Lektionen der Schülerinnen und Schüler auf die einzelnen Lernbereiche und die Neukonzeption des Lehrplans als Rahmenlehrplan im Hinblick auf schuleigene Prioritätensetzungen und Projekte.

Anzahl der Pflichtstunden, Jahrgangsklassenprinzip, obligatorische Schuldauer, Arbeitszeit der Lehrkräfte nicht mehr fixe Grössen, sondern managbare Ressourcen?

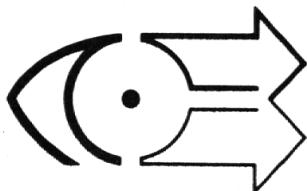
Zeithorizont

Die Flexibilisierung der erwähnten Konstanten, und Schulentwicklungsprozesse generell, müssen mit einem längerfristigen Zeithorizont betrachtet und reflektiert werden. Gewisse Veränderungen sind nicht kurzfristig zu bewältigen, sondern benötigen die Entwicklung neuer Schulentwicklungsstrategien. Bei einer kurzfristigen Betrachtungsweise der aktuellen Schulentwicklungsprozesse laufen wir Gefahr, nur die Erfolge der einzelnen Schulen zu sehen und die Prozessrichtung aus den Augen zu verlieren. Die Realisierung erweiterter Handlungskompetenz

der Einzelschule im Sinne der Neubestimmung des Verhältnisses zwischen staatlicher Regelung und den Entscheidungskompetenzen lokaler Schulen braucht langfristige Aushandlungsprozesse, neue Unterstützungssysteme und professionelle Begleitung und Evaluation. Nur so kann sichergestellt werden, dass «Schulautonomie» für die einzelne Schule machbar wird und nicht als Problemdelegation des Staates an die Schulen empfunden wird.

Literatur

- 1 *Lehrerin/Lehrer sein.* LCH-Berufsleitbild. Aufbruch. Lernprofis im Schulteam – das neue Berufsverständnis. Dachverband Lehrerinnen/Lehrer Schweiz 1993
- 2 *Schulautonomie konkret.* In: Beiträge zur pädagogischen Diskussion. Schulautonomie Heft 3. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien, August 1993
- 3 *Versuche mit Quartierschulen an der Volksschule: Erlass einer Rahmenordnung.* Schulamt der Stadt Zürich, April 1993
- 4 *Oertel, Lutz:* Reform der Reformstrategie. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis, Nr. 2 1993 (S. 155–177)
- 5 *Rolff, Hans-Günter:* Wege entstehen beim Gehen. Auf dem Weg zur sich selbst erneuernden Schule. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis Nr. 2 1993 (S.138–154)



zak · zentrum für agogik

Inzest und Schule
Ein Weiterbildungsprogramm für
Lehrkräfte aller Altersstufen auf
Video. 70 Minuten, Kosten Fr. 55.–
(kein Ausleih). Verlangen Sie bitte
Unterlagen:

zak · zentrum für agogik
Gundeldingerstrasse 173
4053 Basel
Telefon 061/35 33 15
Telefax 061/35 28 94