

Wo das Ungewohnte zum Normalfall erklärt wird, werden Gewohnheiten bearbeitbar

Autor(en): **Bucher, Beat**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **85 (1998)**

Heft 3: **Qualitätsevaluation**

PDF erstellt am: **26.04.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-527010>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Wo das Ungewohnte zum Normalfall erklärt wird, werden Gewohnheiten bearbeitbar

In seinen Beobachtungen aus dem Luzerner Projekt «Schulen mit Profil» macht Beat Bucher deutlich, auf welcher «Philosophie» dieses aktive und erfolgreiche Schulentwicklungsvorhaben gegründet ist. Damit bietet er der Leserin und dem Leser ein tieferes Verständnis für die gewählten Vorgehensweisen, für die konkrete Anlage und Realisierung des Reformprojekts. Klar wird namentlich die konzeptuelle Vorannahme, dass zu teilautonomen Schulen nur gelangt, wer bereits auch von einer teilautonomen Schulentwicklung ausgeht.

Jede Schule ist anders. Wer will, weiss dies schon lange – ein offenes Geheimnis namentlich im pädagogischen Diskurs. Anders im politischen, wo der gesetzliche Grundsatz gleicher Bildungschancen den flächendeckenden Anspruch vorgibt: *Jede Schule ist gleich gut.* Seit die Politik die Vorteile des Dezentralen und Lokalen zu entdecken bereit ist, verbinden sich das offene Geheimnis und der flächendeckende Anspruch zum postmodernen Erfolgsrezept: *Jede Schule ist anders gut.*

Was zuvor nur als bewilligter Schulversuch möglich war, wird nun als bildungspolitisches Programm gefördert – die Betonung dessen, was die einzelne Schule auszeichnet, also ihrer Differenz. Das ist eine Errungenschaft in der Emanzipationsgeschichte der Organisation Schule. Den staatlichen Schulen gibt diese Befreiung vom Gleichheitsmythos zwar nicht die Lizenz zur generellen Abweichung, wohl aber zu einer begrenzten. Noch darin liegt freilich Zumutungssprengstoff genug. Aber auch ein beträchtliches Zutrauenspotential.

Dies jedenfalls zeigen Erfahrungen, die im Kanton Luzern seit rund drei Jahren im und mit dem Projekt «Schulen mit Profil» gemacht werden. Wie jede Innovation macht auch diese Entwicklungsarbeit zunächst die Grenzsteine sichtbar, die sie versetzen möchte – die Grenzen zwischen alten und neuen Gewohnheiten, die es zu lassen bzw. zu lernen gilt, und die Grenzen zwischen bestehenden und künftig erweiterten Gestaltungsräumen, die es zu definieren bzw. zu organisieren gilt. Der Einzelschule wird dabei im Organisatorischen jene Autonomie zugetraut, welche die einzelnen Lehrpersonen im Pädagogischen schon längst beanspruchen und praktizieren, und den Lehrpersonen wird zugemutet, diese erweiterten Freiheitsräume zu gestalten und zu verantworten, obwohl sie im Grunde darauf weder vorbereitet noch besonders erpicht sind.

Wie jede Innovation macht auch diese Entwicklungsarbeit zunächst die Grenzsteine sichtbar.

Denn die meisten Lehrpersonen dürften, als sie sich in den letzten Jahren immer vernehmlicher über Weisungen von Behörden oder Einmischungen von Eltern beklagten, die Freiheit im Unterricht im Sinne gehabt haben, nicht so sehr jene Freiheiten, die sie nun bekommen und – in ihren Augen – «zusätzlich» organisieren müssen. «Wir riefen nach möglichst grosser Unterrichtsfreiheit, und es kamen teilautonome Schulen» – so könnte man ihre erste Enttäuschung in eine Formel fassen. Ein Danaergeschenk sind teilautonome Schulen im Sinne von «Schulen mit Profil» dennoch nicht: Zuviele «Trojaner» sitzen ja selber bereits im «Trojanischen Pferd». Das Eigeninteresse der Lehrerschaft, ihr eigenes Territorium neu zu erobern und abzustecken, steigt spürbar, je nachhaltiger dieses «belagert» bzw. je deutlicher erkennbar wird, dass Projekte wie «Schulen mit Profil» den «Belagerungszustand» nicht verschlimmern, sondern beheben helfen: Je mehr ihr Sozialprestige, ihre Zufriedenheit am Arbeitsplatz und ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung angesichts der schwieriger werdenden Schulrealität sinken, desto mehr scheinen die Schulprofis auf eine intelligente Vorwärtsstrategie angewiesen, die der komplexen Problematik systemisch begegnet. Dass nur eine Schule, die sich neu formiert, gute Leistungen erbringen kann, ohne dass die Lehrpersonen dabei ihre Gesundheit und ihren Ruf aufs Spiel setzen, darf als erwiesen gelten¹. Noch bevor die meisten Kantone ihre Projekte für teilautonome Schulen konzipiert hatten, gab denn auch der Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) 1993 mit seinem Berufsleitbild «Lehrerin/Lehrer sein» zu verstehen, dass die Professionalität dieses Berufsstands auf die Einbettung in eine professionelle Organisation Schule angewiesen sei.

Wer Schulen mit Profil verlangt, nimmt eine Aussenperspektive ein.

Verstand man unter Schulentwicklung in den letzten zwei Jahrzehnten zunächst vor allem Struktur-, Lehrplan- und dann Unterrichtsentwicklung, so steht heute also die schulische Organisationsentwicklung im Vordergrund². Das ist, wie erwähnt, kein Wunschprogramm aus dem Innern der Schule. Wer Schulen mit Profil verlangt, nimmt eine Aussenperspektive ein. Die Entwicklung der Einzelschule als einer eigenständigen, profilierten pädagogischen Organisation ist das Programm einer bildungspolitisch und -wissenschaftlich orientierten Öffentlichkeit, 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).

«Schulen mit Profil» heisst demnach: Den Schulen wird zugestanden, sich pädagogisch eigenständig zu entwickeln, aber ihre Profile sollen dazu dienen, dass sie für die (politische) Öffentlichkeit greifbar, ansprechbar und berechenbar bleiben. Und «Teilautonomie» der Schulen heisst: Schulische Autonomie ja, aber zu den (Rahmen-)Bedingungen, welche das politische und schulische Umfeld zugesteht. Die Zeiten, da ihre Autorität in der Bevölkerung unbestritten war, sind für die Schule bekanntlich ebenso vorbei wie etwa für die Kirche. Die Ansprüche an sie sind vielfältiger und bestimmter geworden. Deutlicher als früher wird nun auch, dass die Schule nicht nur denen gehört, die dazugehören: Die schulische Organisations-

entwicklung bezweckt deshalb nicht zuletzt, die Schule soweit zu bringen, dass sie ihre Ziele, Inhalte und Ergebnisse diesen Erwartungen gemäss aufbereitet, also für alle transparent und öffentlich verhandelbar macht.

Darin liegt vielleicht die grösste Zumutung aus der Sicht der Schule – dass sie eine «ganz normale Organisation» werde: beispielsweise mit einer professionellen Führung, mit geklärten Kooperationsstrukturen und definierten Rollen, mit verbindlichen gemeinsamen Zielsetzungen und Vorhaben, mit einem eigenen (Global-)Budget oder mit einheitlich geregelten Aussenbeziehungen (inkl. aktiver Öffentlichkeitsarbeit). Wollen sie auf diese Zumutung eingehen, müssen erfahrungsgemäss viele Schulbeteiligte zunächst ihre Wahrnehmung der schulischen Arbeit anders fokussieren, etwa

- von der einzelnen Lehrperson hin zum Schulteam,
- von der Klasse hin zur Schule,
- von der Planung des einzelnen Schuljahrs hin zur mehrjährigen Schulentwicklung,
- vom administrierenden Schul(haus)vorstand hin zur bevollmächtigten Schul(haus)leitung oder
- von der auswärtigen Inspektion als Qualitätsinstanz hin zur schulischen Selbstevaluation.

Dabei handelt es sich um eine «blosse» Horizonterweiterung, nicht – wie dies oft wenig hilfreich etikettiert wird – um einen paradigmatischen Richtungswechsel: Die Kernaufgabe des Unterrichtens bleibt selbstverständlich schulisches Kerngeschäft. Eingeladen, sich in diesem Sinne neu zu orientieren, wurden die Volksschulen im Kanton Luzern erstmals im Frühjahr 1995 (vgl. die fünf Thesen³ im untenstehenden Kasten), knapp ein Jahr nachdem der Erziehungsrat ein Projekt unter dem Titel «Schulen mit Profil» eingesetzt hatte. Im Folgenden soll versucht werden, anhand der Vorgeschichte die spezielle Projektanlage zu erläutern (I.), anhand des Projektorganigramms die bisherigen Ergebnisse darzulegen (II.) und daraus schliesslich das neue Modell der Qualitätssicherung und -entwicklung (III.) etwas näher vorzustellen.

I. Vorgeschichte und Design des Projekts

Am Anfang stand die Erfahrung seitens der staatlichen Erziehungsbehörde, 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, den Schulen Teilautonomie zu-

*Die Gemeinden
forderten immer nach-
haltiger weitergehende
Entscheidungs- und
Gestaltungsfreiräume.*

These 1: Dezentralisierung

Der Kanton gibt den Gemeinden die Kompetenz ab, ihre Schulen 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.

Die These wird kommentiert mit dem Hinweis, dass «ein Schulhaus in der Agglomeration Luzern ein anderes Gesicht (hat) als eine Schule auf der Landschaft. Dies soll auch so sein. Schulen mit Profil können allerdings nur dann entstehen, wenn Aufgaben und Zuständigkeiten zwischen Kanton, Gemeinden und einzelnen Schulen so verteilt werden, dass Initiativen für eine lebendige, realitätsbezogene Schule gefördert werden».

These 2: Teamarbeit und Schulklima

Die Lehrpersonen eines Schulhauses sind ein Team und erfüllen den Bildungsauftrag gemeinsam. Die Eltern werden in die Arbeit einbezogen, und die Behörden unterstützen sie. Indem in dieser Lehr- und Lerngemeinschaft alle ihren Teil der Verantwortung tragen, sind die einzelnen entlastet.

Erläuternd heisst es unter anderem, dass «das Lehrerteam die pädagogischen Leitideen und Schwerpunkte festlegt. Es trifft aber auch Absprachen zur Schulorganisation (Verteilung von Pensen, Zuteilung von Spezialaufgaben usw.)». Und: «Die Lehrpersonen öffnen ihr Schulzimmer und unterstützen einander. Mit der Öffnung des Schulhauses wird die Verankerung der Schule in der Gemeinde oder im Quartier verstärkt.» Schliesslich: «Schulentwicklung findet im Wesentlichen in den einzelnen Schulteams statt.»

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 auserschulischen Instanzen sowie Fortbildung.

Nach dem Hinweis, dass neben dem Unterrichten auch Schulentwicklungs- und -gestaltungsaufgaben zur Lehrerarbeit gehören, wird festgehalten: «Das Team versucht die Aufgaben so zu verteilen, dass sie den Neigungen und Talenten der Lehrpersonen entsprechen. Gemeinsam wird vereinbart, wieviel Zeit für eine optimale Zusammenarbeit reserviert wird – sei es unter den Lehrpersonen, mit den Eltern oder Fachpersonen der Schuldienste».

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.

Ergänzend heisst es: «Die Schulleitung führt Qualifikationsgespräche mit dem Ziel der Förderung und Beratung durch und veranlasst die Evaluation der Schul- und Unterrichtsqualität.»

These 5: Schulaufsicht

Zur Qualitätssicherung der dezentral organisierten Schule gehören Instrumente der Evaluation und der 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 Lehrperson.

zugestehen, zu Beginn der 90er-Jahre auch im Kanton Luzern Konturen anzunehmen.

Doch wie sollten teilautonome Schulen in einem nur spärlich autonomie-geübten Politik- und Verwaltungskontext realisiert werden? Auf dem Gesetzes- und Verordnungsweg wie gewohnt? Dies bot sich allein deswegen an, weil sich das zuständige Erziehungs- und Kulturdepartement (EKD) im Auftrag des Kantonsparlaments 1993 gerade anschickte, das 40-jährige Erziehungsgesetz total zu revidieren – gegenwärtig wird es im Grossen Rat beraten, 1999 soll es in Kraft treten. Im EKD 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 Gesetzesparagrafen allein nicht als angemessen und erfolgversprechend. Beim geplanten Vorhaben handelt es sich ja nicht um einen rein technisch-strukturellen Vorgang, vielmehr um eine kulturell-mentale Entwicklung, die ohne beträchtliche Kommunikationsarbeit weder politisch noch pädagogisch Erfolgsaussichten hätte. Schliesslich wollte man aus eigenen Projekterfahrungen und Einsichten der Management- bzw. Organisationsentwicklung⁴ lernen, die – in aller Knappheit – etwa so formuliert werden könnten:

Beim geplanten Vorhaben handelt es sich um eine kulturell-mentale Entwicklung.

- Orientierung am *Funktionieren des gesamten Systems (Zusammenhänge)* statt an Teilproblemen und Teilsystemen;
- Entwicklung von *kommunikativen Strukturen* statt Einwirkung auf einzelne Kommunikationspartner;
- Lose *Koordination und Abstimmung der Systembeteiligten* untereinander statt Hierarchie und Abgrenzung;
- *Schaffung günstiger Rahmenbedingungen für die dezentrale Selbststeuerung* der einzelnen System- bzw. Organisationseinheiten statt der traditionellen Formen zentraler Steuerung und Kontrolle;
- Vertrauen auf den *Nutzen von Kooperation auch bei offenkundigen Interessenwidersprüchen* 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 selber gehen heute 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, gesteigerter Aufgabenfülle, schrumpfender Planungshorizonte und selbstbewusster gewordener privater Akteure klar an ihre Grenzen. Die im Zeichen des «New Public Management» gegenwärtig 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 die Verwaltung in ihrer Umwelt modifizierte Ver-

haltensweisen, veränderte Einstellungen und neue Organisationsstrukturen anstrebt, sieht sie sich auf ein kooperationsberechtigtes Publikum angewiesen, das in diese Zusammenarbeit erwartbar eigene Motive, Informationen und Interessen einbringt»⁵. Politische Steuerung scheint somit, «vor allem im Bereich der Implementation von Politikern, nur noch in netzwerkartigen Gebilden durchsetzbar, in die die mächtigsten privaten Akteure mit eingebunden sind»⁶.

Mit dem Projekt «Schulen mit Profil» hat die Luzerner Bildungsverwaltung sich in diese Richtung aufgemacht und erprobt mit einer Art «Policy-Netzwerk» neue Wege. Ungewohnt sind namentlich drei Eigenschaften des Projekts:

- die breite, partnerschaftlich angelegte Trägerschaft,
- die vom klassischen (Schulentwicklungs-)Projekt abweichende konzeptionelle Offenheit und Dezentralität sowie
- die Parallelität zur Totalrevision des Erziehungsgesetzes.

Partnerschaftliche Trägerschaft

Ziel der gemeinsamen Trägerschaft ist die Schaffung einer Diskussionsplattform.

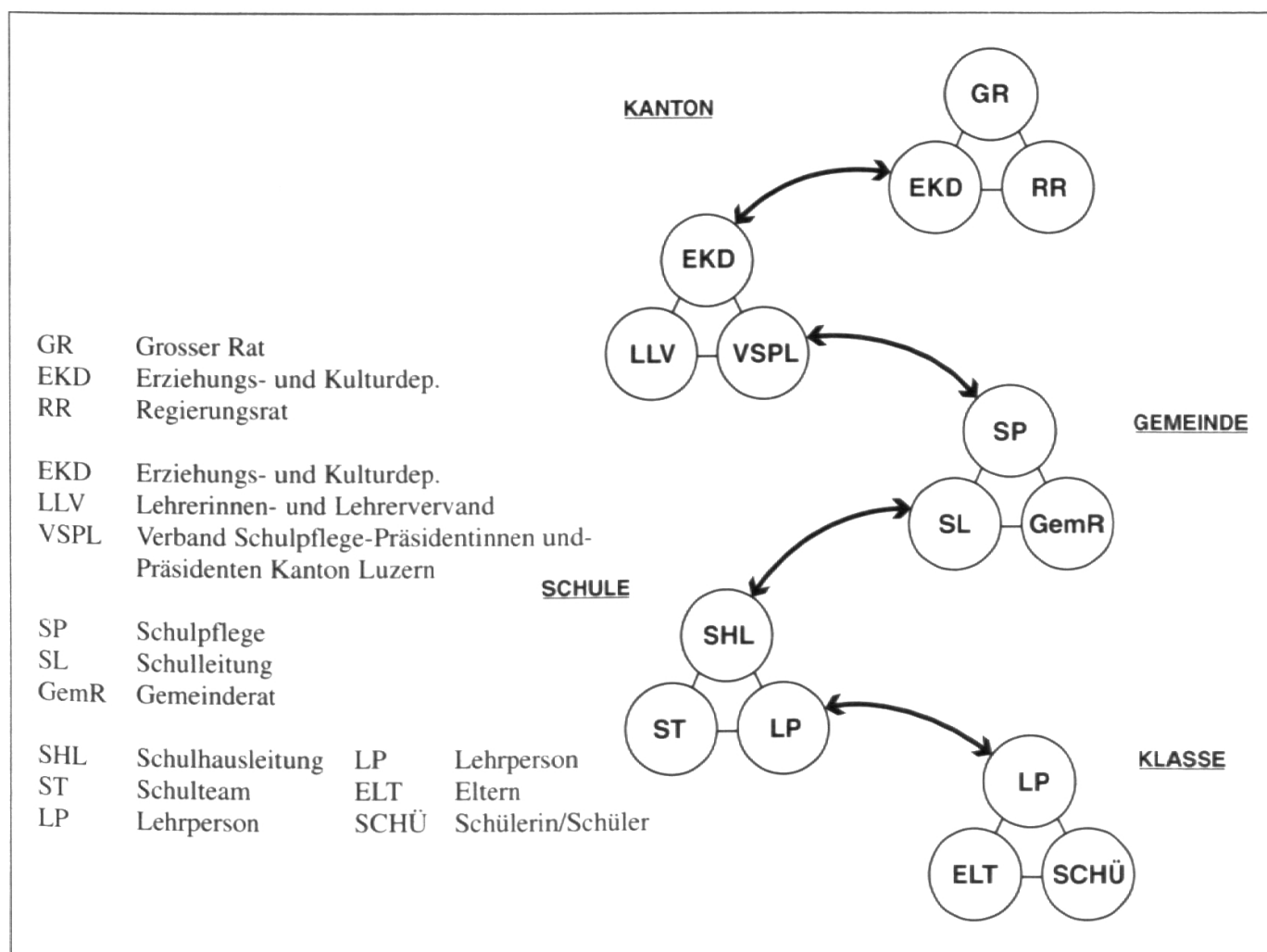
Zunächst suchte das EKD die hierarchiebedingte Abgrenzung zu den wichtigsten Partnern im Luzerner Volksschulwesen zu überwinden⁷: Es fragte den Luzerner Lehrerinnen- und Lehrerverband (LLV) und den Verband der Schulpflege-Präsidentinnen und -Präsidenten Kanton Luzern (VSPL) an, ob sie das – im Detail gemeinsam noch zu definierende – Projekt «Schulen mit Profil» mittragen würden. Sie wollten, wenn auch unterschiedlich spontan⁸. Damit waren Arbeitnehmer und Arbeitgeber, war die kantonale, kommunale und betriebliche Ebene des Schulsystems berücksichtigt. Ziel der gemeinsamen Trägerschaft ist die Schaffung einer Diskussionsplattform, die eine qualifizierte (d.h. sach-, nicht feindbildorientierte) Auseinandersetzung mit den anstehenden Schulentwicklungsfragen möglich und ergiebig macht⁹.

Dieses Ziel darf mittlerweile als erreicht bezeichnet werden: «Schulen mit Profil» und seine Anliegen sind heute im Kanton Luzern weitherum bekannt, wenn auch nicht zu übersehen ist, dass manchenorts die optimalen Feindbildeigenschaften dieses Vorhabens bzw. Schlagworts schnell erkannt und bis heute eifrig genutzt werden. Erheblicher indes ist, was unter dieser Projektionsfläche alles in Gang gekommen ist:

- Unter den Projektträgern ist eine höchst konstruktive Streitkultur entstanden und eine zunehmend vertrauensvolle und unkomplizierte Zusammenarbeit. Man ist bereit, voneinander zu lernen und gemeinsam klüger zu werden. Dies wirkt sich nicht nur auf den Fortgang des Projekts, sondern auch darüber hinaus positiv aus. Der Konsens, der in Bezug auf die bearbeiteten Fragen angestrebt wird, kann im Projektausschuss regelmässig erreicht werden; häufig ist er sogar stärker an der Lösung sachlicher Probleme orientiert als geprägt vom «blossen» Ausgleich partikularer Interessen. Das bleibt erstaunlich, auch wenn es erklärbar ist durch den Umstand, dass im Projekt keine Entscheide gefällt, nur Empfehlungen und Modellvorschläge erarbeitet werden.

- Der Auftritt der drei Projektträger in den Schulen und gegenüber der Öffentlichkeit wirkt geschlossen, auch wenn jeder Partner seine Spezialanliegen natürlich weiterhin akzentuiert. Ich würde soweit gehen, zu behaupten, dass – chaostheoretisch gesprochen – mit diesem Projekttrio so etwas wie ein «Kooperations-Fraktal» (vgl. Abb. 1) ins Luzerner Volksschulsystem eingeführt worden ist: Eine Dreier-Struktur, die – im Sinne des Prinzips der Selbstähnlichkeit – auf der Klassenebene das bereits vorhandene Muster (Lehrer–Schülerin–Eltern) stärkt und auf Gemeinde- und Kantonsebene, wo politische Behörden beteiligt sind (wo also Fraktionen mehr beeindrucken als Fraktale!), sich weiter zu etablieren versucht¹⁰. Die Vorstellung, dass die kantonale Projektträgerschaft und ihre Vision Vorbildwirkung auf kommunaler Ebene entfalten könnte, scheint jedenfalls nicht ganz abwegig: An Dutzenden von Schulhausgesprächen vor Ort traf die Dreier-Delegation der Projektträger auf eine Runde, in der analog Lehrerschaft, Schulpflege und Gemeinderat vertreten waren – nicht selten sogar erstmals in dieser Zusammensetzung. Aber eben nicht letztmals: Wo die Projektarbeit in den Gemeinden erfolgreich vorankommt, geschieht dies gewöhnlich in enger Abstimmung unter diesen drei Beteiligten. Wo man sich – von welcher Seite auch immer – gegen solche Koope-

Abbildung 1: «Schulen mit Profil: Kooperations-Fraktal» (chaostheoretisch)



rationen wehrt, haben es lokale Projektbemühungen schwer. Da und dort wird auch versucht, unter Inanspruchnahme von «Schulen mit Profil» machtvoll und isoliert Schulpolitik zu inszenieren; für die Vermittlung daraus entstehender Konflikte steht eine Art Task Force der Projektträger bereit.

*Die Stellung der
Gewerkschaftsleitung
ist prekär.*

- Die Auseinandersetzung über die Schulentwicklung im Kanton Luzern, die Suche nach einer zukunftsgültigen Formel für die Luzerner Volksschule verbindet das zuständige Departement mit den beiden Verbänden. Die Distanzen zwischen Schule und Verwaltung, zwischen Kanton und Gemeinden, zwischen Arbeitnehmer und Arbeitgeber bleiben, aber sie sind allseits berechenbarer geworden – eine wichtige Voraussetzung auf dem Weg zur «Vertrauenskultur» (vgl. III. Punkt). Projektunabhängige politische Entscheide von Parlament und Regierung (Sparpakete, Lohnkürzungen, Vorstoss für ein lohnwirksames Lehrerqualifikationssystem u.a.) haben die gemeinsame Projektarbeit wiederholt belastet, vermochten 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 fällt zweifellos den Vertretern des LLV zu: Die Stellung der Gewerkschaftsleitung zwischen den handfesten Erwartungen der Basis und den «unsicheren» Postulaten des Projekts ist prekär, zumal neben dem Prestige ihres Berufsstands auch der Einfluss ihres Verbands auf dem Spiel steht – von der teilautonomen Schule verspricht man sich 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 womöglich erschwert und geschwächt zu werden.

Offener Prozess

Gut möglich, dass das Projekt «Schulen mit Profil» in Zeiten üppigerer Staatsfinanzen ein klassisches Projektdesign verpasst bekommen hätte – mit fixer Planung und präzisen Zielen, mit wissenschaftlicher Evaluation, grosszügigem Budget (und also auch staatlicher Alleinverantwortung) und allem, was Sicherheit und Wirksamkeit verspricht. Dagegen wirkt, was tatsächlich entstanden ist, ziemlich bescheiden – dass es als grundsätzlich offener Prozess daherkommt, ist der offenkundigste Nachweis dafür. Was bedeutet diese Offenheit?

- Zunächst bedeutet sie die Einsicht, dass schulische Organisationsentwicklungsprojekte, anders als frühere Schulentwicklungsvorhaben, *nicht nur lokal implementiert, sondern auch lokal entwickelt* werden müssen. Als kantonales Projekt mit kantonalen Trägern bescheidet sich «Schulen mit Profil», der operativen Ebene gegenüber Anregungen und Empfehlungen im Sinne einer strategischen Vision zu vermitteln sowie materielle Unterstützung für die Projektberatung bereitzustellen. Die Begleitpersonen für ihre Projekte wählen die Schulen auf dem freien Beratermarkt selber. Schulen sollen schliesslich ein lokales, kein kantonales Profil aufweisen. Das gilt auch für die Schulentwicklung:

Selbststeuerung ist fremdgesteuert nicht zu haben, zum eigenen «Haus des Lernens» kommt nur, wer den eigenständigen Weg des Lernens nicht scheut.

- Das heisst auch, dass in diesem offenen Projekt ein- und ausgehen kann, wer will. Es besitzt *Einladungs-, keinesfalls Pflichtcharakter*. Niemand muss mitmachen, aber wer mitmacht, kann den Prozess auf allen Ebenen mitbeeinflussen und -steuern.
- Offenheit bedeutet 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 behielt man sich seither vor dazuzulernen – wichtig in einer Thematik, die gegenwärtig überall erst erprobt und mit immer neuen Erfahrungen angereichert wird.
- Das Projekt «Schulen mit Profil» ist *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 wird.
- Offen heisst daher schliesslich auch: *noch nicht politisch entschieden*. Sobald das neue Gesetz in Kraft tritt, wird die Offenheit des Projekts in Bezug auf die Freiwilligkeit des Mitwirkens sowie auf Inhalte und Fristen eingeschränkt – es wird als Umsetzungsprojekt mit geklärten Vorgaben neu konzipiert.

Die offene Projektanlage war zu Beginn namentlich der Lehrerschaft nicht leicht zu vermitteln. Diese ist sich seitens der Behörden verbindliche, klar strukturierte Projekte gewohnt. Wo freilich lokale Projekte angegangen werden, rückt die interessierte Auseinandersetzung mit den Projektinhalten rasch in den Vordergrund. Dass bei dieser offenen Anlage ein eigentliches Projekt-controlling fehlt, ist einerseits ein Nachteil: Was das Projekt auslöst, vermag es nur geringfügig selber zu steuern oder zu kontrollieren. Andererseits schafft dies auch Vertrauen, weil es Vertrauen voraussetzt. Es ermutigt zu weiteren selbst-, nicht fremdgesteuerten Schritten. Wenn in zehn Jahren «Schulen mit Profil» verwirklicht sein werden, wird daher kaum eine sich auf das Projekt «Schulen mit Profil» berufen (wollen) – ein Vorgeschmack auf jenen direkten Macht- und Kontrollverlust, den die Teilautonomisierung den kantonalen Behörden beschert.

Die offene Projektanlage war der Lehrerschaft nicht leicht zu vermitteln.

Parallelität von «Schulen mit Profil» und Totalrevision des Erziehungsgesetzes

Am konventionellsten wäre gewesen, mit der Schulorganisations-Entwicklung so lange zuzuwarten, bis das totalrevidierte Bildungsrecht geklärte Vorstellungen erlaubt hätte. Der Kanton Luzern wählte den riskanteren parallelen Weg: Mit dem Projekt «Schulen mit Profil» wollte man weder die Gesetzgeber und ihre Juristen noch die Schulen allein lassen, sondern beide Seiten mit Impulsen aus der aktuellen Schulentwicklungsdiskussion versorgen. Gegenüber der Schule versteht es sich daher als ein

Impuls- und Unterstützungsprojekt, das dazu einlädt, sowohl die gemeinsame Vision als auch das – pionierhafte – gemeinsame Vorgehen auf kantonomer Ebene in den Gemeinden zu konkretisieren. Gegenüber der Politik tritt es als ein *Informations- und Werbeprojekt* auf, das dazu einlädt, sowohl die schulischen Zukunftsvorstellungen der Bildungsfachleute als auch die auf dem Weg dorthin bereits erbrachten Tatbeweise an den Schulen zur Kenntnis zu nehmen und bei der Gesetzgebung zu berücksichtigen.

Hilfreich ist, dass mit der Gesetzesarbeit die Schulentwicklung eine verbindliche Perspektive erhält.

Der im Rahmen der Totalrevision des Erziehungsgesetzes entstandene Entwurf eines Volksschulbildungsgesetzes berücksichtigt die Vision von «Schulen mit Profil» weitestgehend und bildet 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 erweist sich die Parallelität von «Schulen mit Profil» und Totalrevision des Volksschulbildungsgesetzes für die Akzeptanz des Projekts als hilfreich und hinderlich: Hilfreich ist, dass mit der Gesetzesarbeit die Schulentwicklung eine verbindliche Perspektive erhält; hinderlich ist, dass dieser Perspektive – weil sie erst noch politisch sanktioniert werden muss – die letzte Klarheit fehlt. Bremser in der Politik verurteilen die unkonventionelle «Parallelaktion» als inopportun – sie spüren, dass hier die Verwaltung bei der Erfüllung der zunehmend zu ihr hin verlagerten Aufgabe der Konsensbeschaffung im Grunde genommen eine politische Funktion erfüllt. In einem hierarchischen Politikverständnis, das zudem noch der Fiktion der Allzuständigkeit und des Primats der Politik verhaftet ist, darf solches nicht sein.

Hätte man vor drei oder vier Jahren für ein Schulentwicklungsprojekt klassischen Typs im Parlament einen Kredit beantragt, wäre die Antwort wohl konventionell – Warten bis 1999! – ausgefallen. So gibt es das Projekt immerhin, im Budget steht es mit einem jährlichen Betrag von 50 000 Franken (1995) bzw. rund 150 000 Franken (1998) zu Buche. Die Kosten für die Schulleitungskader-Ausbildung, die Entlastungslektionen für Schulleitungsmitglieder sowie Beratungskosten von im Rahmen schulinterner Fortbildungstage geleisteter Entwicklungsarbeit werden über die üblichen Budgetpositionen (Lehrerbesoldungen, LFB) abgegolten – seit 1996 gegen drei Millionen Franken jährlich.

Die Projektträger ziehen heute, drei Jahre nachdem sie das Projekt öffentlich lanciert haben, eine insgesamt recht positive Bilanz. Gewiss, die Belastung für die Lehrpersonen wird allenthalben beklagt und Entlastung gefordert. Angesichts der Freiwilligkeit und der Offenheit des Projekts werten sie das Interesse und die Zahl der begonnenen Entwicklungsvorhaben indes als über ihren Erwartungen¹¹. Dabei gibt es Schulen, die auch heute noch auf das Projekt nur abwehrend reagieren (vielleicht 10%), ein Viertel zögert, ist aber interessiert, und über die Hälfte der Luzerner Schulen und Schulhäuser (denn diese sind ja mit «Schulen mit Profil» besonders angesprochen) erprobt mehr oder weniger intensiv den vom Projekt skizzierten Weg. Nicht wenige Schulen haben anspruchsvolle Projektorganisationen ins Leben gerufen, welche die kommunale Entwicklungsarbeit ähn-

lich ganzheitlich angehen wie das im kantonalen Projekt versucht wird. Die einen beginnen mit Teamentwicklung, andere mit der Entwicklung eines Schulleitungsmodells, wieder andere mit der Erarbeitung eines Schulleitbilds. Die Anfänge und Verläufe sind so vielfältig wie die Schulen eben heute bereits sind. So werden Profile von Schulen schon bei der Profilsuche (die ja im Grunde nie abgeschlossen sein wird) sichtbar. Jedenfalls halten es die Projektverantwortlichen nicht für unwahrscheinlich, dass ihre pädagogische Absicht in Erfüllung geht – dass nämlich das angepeilte Ziel (Teilautonomie der Schulen) am besten erreicht, wer es als Methode (Selbstorganisation) bereits aktiv anwendet. Eine Frage des Zutrauens – oder doch eher eine Zumutung? «Nicht weil es schwer ist, wagen wirs nicht», heisst es bei Seneca, «sondern weil wirs nicht wagen, ist es schwer.»

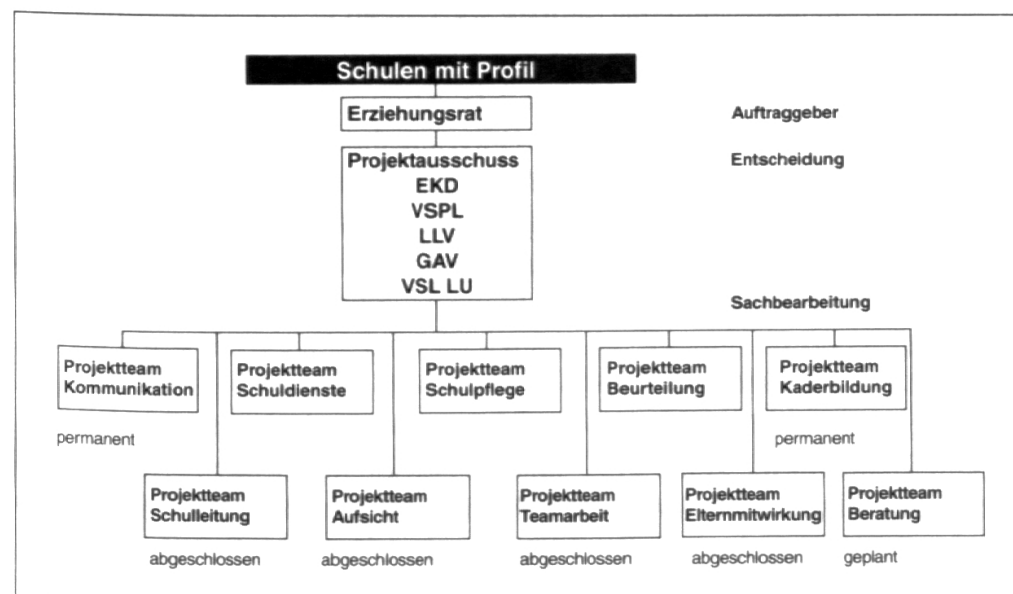
Die Anfänge sind so vielfältig wie die Schulen eben sind.

II. Organisation und Inhalte des Projekts

Die Projektorganisation ist denkbar einfach (vgl. Abb. 2). Sie besteht aus einem Projektausschuss und jeweils vier bis fünf aktiven Projektteams. Im elfköpfigen Projektausschuss sind die drei Träger EKD (5 Personen), LLV (2) und VSPL (2) sowie der Gemeindeammännerverband (1) und der Verband der Schulleitungsbeauftragten (1) vertreten. Geleitet wird er vom Vorsteher der Gruppe Unterricht im EKD. Die Projektteams sind wiederum aus den drei Trägern und aus Personen zusammengesetzt, die als Betroffene oder Expertinnen mit der bearbeiteten Materie verbunden sind (im Falle der Elternmitwirkung also etwa Schule und Elternhaus Luzern). Die Verbindung zum Projektausschuss wird einerseits durch Einsitz mindestens eines seiner Mitglieder im Projektteam gewährleistet, andererseits durch rollende Berichterstattungen der Teamleitungen in den halbtägigen Ausschusssitzungen, die mindestens vierteljährlich stattfinden. Das EKD stellt zudem das Sekretariat.

Ein permanentes Projektteam «*Kommunikation*» berät und unterstützt den Projektausschuss bei der vielfältigen Kommunikationsarbeit, die bisher neben der üblichen Medienarbeit die folgenden Elemente umfasste:

Abbildung 2:



- *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 verstehen sich als Leitbild der Luzerner Volksschulentwicklung und sind als Referenzdokument auch heute noch aktuell.
- *Wanderausstellung «Schule mit Profil»*. Eine unkonventionelle Wanderausstellung mit interaktivem Element sorgte ab Januar 1996 dafür, dass weitere Bevölkerungskreise, namentlich Eltern, mit den Ideen von «Schulen mit Profil» konfrontiert wurden. Sie ist bis heute – meist integriert in eine kommunal organisierte Informationskampagne – in über 40 Gemeinden gezeigt worden.
- *Schulhausgespräche*. Als Reaktion auf die notgedrungen papierlastige und indirekte Informationsarbeit, welche gerade die Lehrpersonen kaum zu erreichen vermochte, stellten sich die drei Projektträger (jeweils zu dritt) ab Herbst 1996 für sogenannte Schulhausgespräche zur Verfügung. Bisher haben rund 80 solche drei- bis vierstündige Begegnungen stattgefunden. Für die personell beschränkte Projektleitung viel Aufwand, aber die Wirkung ist, glaubt man den Rückmeldungen, vielfach ausserordentlich klärend, motivierend und entwicklungsfördernd.
- *Tagungen für Gemeinderäte*. An fünf Halbtagen im Herbst 1997 waren Mitglieder aus den Gemeindebehörden eingeladen, sich direkt über «Schulen mit Profil» zu informieren und dazu selber Stellung zu nehmen.
- *Netzwerk*. Unterstützt von einer privaten Stiftung wird gegenwärtig ein Netzwerk von fünf bis zehn Schulen aufgebaut, die in einem verbindlicheren Arrangement gemeinsam Schulentwicklung machen werden – eine horizontal ausgerichtete Form des organisationalen Lernens, die ganz auf der Linie der Projektphilosophie liegt. Damit hofft man, auch zwei Nachteile des Projekts teilweise kompensieren zu können: die «offenheitsbedingte» Kontraktlosigkeit und die ökonomisch bedingte fehlende wissenschaftliche Begleitung.
- *Schulleitbild*. Die Leitbildarbeit als Einstieg ins Projekt «Schulen mit Profil» hat sich bewährt. Die Orientierungshilfe Nr. 2 (Oktober 1996) skizziert die Bedeutung des Leitbilds im Kontext der schulischen Organisationsentwicklung und zeigt Wege dahin auf. Empfohlen wird, das Schulleitbild durch ein Schulprogramm und eine schulische Jahresplanung zu konkretisieren.

Projektteams

Kaderbildung. 1997 erst eingesetzt, klärt und koordiniert das zweite ständige Projektteam die Aus-, Fort- und Weiterbildungsbedürfnisse der Projektbeteiligten (Schulleitungen, Schulpflegemitglieder, Eltern, LFB u.a.) und unterstützt gegebenenfalls die Stellen und Verbände bei der Entwicklung entsprechender Angebote.

Schulleitung. Als erstes wurden nach dem Thesenpapier die Vorstellungen zur Schulleitung konkretisiert. Diese ist das Herzstück der schulischen Organisationsentwicklung, ihr Motor. In der Orientierungshilfe Nr. 1 (September 1995) werden ein Leitbild für Schulleitungen, Modelle für deren Umsetzung in unterschiedlich grossen Gemeinden, ein Aufgabenbeschrieb sowie eine Berechnung der Entlastungslektionen für Schulleitungen dargelegt. Bis 1999 wird in praktisch allen Gemeinden der darin beschriebene Minimalansatz realisiert sein – freiwillig.

Aufsicht. Die Orientierungshilfe Nr. 3 (Januar 1997) schildert den Paradigmenwechsel vom zentralistischen Inspektorat zum dezentralen Qualitätssicherungssystem und zeigt damit die Konsequenzen für das heutige Aufsichtswesen auf, die sich aus der Dezentralisierungsdynamik ergeben. Die Professionalisierung von Schulleitung, Aufsicht und Evaluation ist der Preis für diese Dynamik (vgl. III. Punkt).

Teamarbeit. Die Orientierungshilfe Nr. 4 (April 1997) schildert, was es bei der Zusammenarbeit im Schulteam zu beachten gilt – es ist eine Einladung zur Teamentwicklung, nicht etwa ein Rezeptheft. An alle Lehrpersonen verschickt und mit einem Weltformat-Plakat im Angebot, zeigt sie die zentrale Bedeutung eines gut funktionierenden Schulteams auf dem Weg zu «Schulen mit Profil» auf.

Elternmitwirkung. Die Eltern sind für Schulen mit Profil die wichtigsten Partner ausserhalb der Schule. Wie sie individuell und auf Klassen-, Schul- oder Gemeindeebene in die Schulrealität einbezogen werden können und welche Erfahrungen, Stolpersteine und Empfehlungen es dabei zu beachten gilt, schildert die Orientierungshilfe Nr. 5 (Januar 1998), welche die Projektträger gemeinsam mit Schule und Elternhaus Luzern erarbeitet und herausgegeben haben.

Schuldienste. Die schulischen Dienste, vom Schulpsychologischen Dienst bis zu den Logopäden, sind nicht abseits, sondern integraler Teil von «Schulen mit Profil». Was für die Schulen und die Lehrpersonen gilt, gilt analog auch für die Schuldienste und deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – so sieht es auch der Gesetzesentwurf vor. Welche Auswirkungen dies auf ihre interne Organisation hat (sie sollen sich unter einer Leitung zusammenschliessen) und wie diese eingebettet ist in die Schulstrukturen vor Ort (der Schulleitung unterstellt), wird in einer Orientierungshilfe Nr. 6 beschrieben, die nächstens erscheint.

Beurteilung. «Die Lehrenden werden in ihren Tätigkeiten ganzheitlich beurteilt. Sie wirken bei der Beurteilung mit.» So steht es im Entwurf zum neuen Volksschulbildungsgesetz. Was dies konkret bedeutet, wird gegenwärtig erarbeitet: Klar ist, dass die Schulleitung für die Beurteilung verantwortlich ist und dafür jährlich Mitarbeitergespräche durchführt, als deren Grundlage – neben den Wahrnehmungen der Schulleitung – die Selbstbeurteilung der Lehrpersonen und die kollegiale Beurteilung dienen. Letztere erfolgt in zweijährlich rotierenden sogenannten Qualitäts-

Die Lohnwirksamkeit ist politisch im Raum, aber noch nicht entschieden.

Gruppen von drei bis vier Lehrpersonen, die sich gegenseitig hospitieren und mit Blick auf ihre professionelle Entwicklung Ziele vereinbaren. Das Projekt «Schulen mit Profil» situiert dieses Beurteilungsmodell unter den Leitworten Vertrauen und Entwicklung im Rahmen einer künftig zu etablierenden Feedback-Kultur – Personalentwicklung also gekoppelt an die vom Evaluations-Zyklus bewegte Schulentwicklung. Die Lohnwirksamkeit eines solchen Beurteilungsmodells ist politisch im Raum, aber noch nicht entschieden. Im Projekt wird eine Anbindung an den Lohn – weil mit der Idee von Selbstverantwortung und -entwicklung unvereinbar – mehrheitlich abgelehnt. Einem Konzept für eine sorgfältige Einführung des Modells wird grosse Beachtung geschenkt.

Schulpflege. Im Zuge von «Schulen mit Profil» werden die Schulleitung und die Qualitätsevaluation der Schule professionalisiert bzw. gestärkt und die Zusammenarbeit mit den Eltern intensiviert. Dies hat Auswirkungen auf Funktion (Rückzug auf die strategische Ebene mit Fokus Schulleitung/Schule statt Lehrperson) und Zusammensetzung (u.a. Verkleinerung) der Schulpflegen, die im Kanton Luzern auch weiterhin «oberste kommunale Verwaltungs- und Aufsichtsbehörde für die Volksschule» (Gesetzesentwurf) bleiben. Zur näheren Klärung ihrer künftigen Stellung in der Gemeinde ist Anfang 1998 ein neues Projektteam eingesetzt worden.

Berufsauftrag der Lehrpersonen. Mit ausgelöst wurde «Schulen mit Profil» durch das NW EDK-Projekt «Amtsauftrag und Arbeitszeit der Lehrpersonen», und zwar weil man sich entschloss, diese Thematik nicht (*lehr-)*personenorientiert, sondern im Rahmen der *Schulorganisationsentwicklung* weiter zu klären. Im Verlauf der Projektarbeiten wurde diese Klärung namentlich seitens des LLV immer bestimmter eingefordert, so dass LLV und EKD zunächst unabhängig voneinander die Aufgaben definierten, die Arbeitszeit aufschlüsselten und einander zuordneten. Im Projektausschuss wurden die beiden Berechnungen in einer einvernehmlichen Formel zusammengeführt, die seitens des LLV auch von der Landespolitischen Kommission verabschiedet wurde (Projektergebnisse werden regelmässig auch noch von den Gremien der Projektträger begutachtet). Unter anderem wird der Berufsauftrag so gegliedert und gewichtet: Unterricht (inkl. Vor-/Nachbereitung) 80–85%, *Schülerberatung/Elternarbeit/Aussenkontakte* 5%, *Gestaltung/Entwicklung/Evaluation der eigenen Schule* 5–10% und *Selbstevaluation/individuelle Fortbildung* 5%. Das Dokument wurde im Mai 1997 publiziert und half, die entsprechenden Paragraphen im Gesetzesentwurf zu konkretisieren.

III. Das Modell der Qualitätsevaluation

Im Qualitätssicherungs-System, das vom Projekt «Schulen mit Profil» vorgeschlagen worden ist¹², wird die für das heutige kantonale Schulinspektorat typische personelle und strukturelle Verflechtung von Aufsichts- und Beratungsaufgaben weitgehend vermieden. Dazu gehört, dass die bisher von Lehrpersonen nebenamtlich wahrgenommenen Bezirksinspektorate aufgehoben werden. Die Aufgabenerfüllung wird konsequenterweise

einerseits dezentralisiert und andererseits professionalisiert (Schulleitung, Stelle für Schulevaluation). Die drei Hauptstränge des Qualitätssicherungs-Netzes – Aufsicht, Evaluation, Beratung – sind klar voneinander getrennt: Aufsicht ist als Führungsaufgabe (vertikal), Evaluation und Beratung sind als Dienstleistungen (horizontal) konzipiert. Von der Entflechtung wird erwartet, dass sie die Erfüllung der jeweiligen Aufgaben erleichtert, die Wirksamkeit der Qualitätssicherung erhöht und damit nicht zuletzt den Schulen mit Profil die Wege ebnet.

Aufsicht. Aufsicht im Sinne einer systematischen Überprüfung und Kontrolle institutionellen Handelns ist Teil jeder Führungsaufgabe: Ohne Kontrolle kein zielgerichtetes Handeln. Das englische Wort «Controlling» (to control = steuern) deutet indes besser an, dass damit nicht bloss *Vollzugskontrolle* gemeint ist, sondern die Bereitstellung von Daten und Instrumenten, welche eine optimale *Steuerung* der Organisation, hier: des Schulsystems ermöglicht. Der Kanton übt, als Folge der ihm von der Bundesverfassung zugewiesenen Schulhoheit, die Oberaufsicht über die Volksschule aus. Er steuert ihre Qualität namentlich via Geldzuweisung und Gesetzeserlasse: Künftig will der Staat sich in beidem insofern stärker zurücknehmen, als er bei der Verwendung der Geldmittel jeweils nachgeordneten Instanzen grössere Freiheiten zugesteht (Globalbudgets) bzw. durch Erlass blosser Rahmenvorgaben die Gestaltungsfreiheit der Gemeinden (teilautonome Schulen) erhöht. Damit werden auch Aufsichtsaufgaben «nach unten» delegiert; dass dies über die Führungslinie, also hierarchisch, geschieht, ist durch die Verpflichtung des Kantons zur Oberaufsicht über das gesamte System der Volksschule bedingt. Die Aufsicht dient vorab der *Qualitätsüberwachung*.

*Der Kanton steuert
via Geldzuweisung
und Gesetzeserlasse.*

Evaluation. Ein anderer Weg zur Sicherung der Schulqualität führt über ihre Weiterentwicklung und heisst Evaluation. Evaluation wird hier verstanden als Prozess der Überprüfung und Bewertung schulischer Wirklichkeit(en) mit dem Ziel, diese zu verbessern oder weiterzuentwickeln. Evaluationen sind als Planungs- und Entscheidungshilfen umso wertvoller, je unabhängiger und «objektiver» sie zustandekommen: Die kantonale Fachstelle für Schulevaluation ist daher als Stabsfunktion mit Dienstleistungscharakter vorgesehen.

Unterschieden wird grundsätzlich zwischen der *Systemevaluation*, die auf das gesamte Volksschulwesen im Kanton abzielt, und der *Schulevaluation*, die sich auf die Gemeinde- bzw. Einzelschule bezieht. Während zur Systemevaluation auch eine *Metaevaluation* gehört (die Evaluation des schulischen Qualitätssicherungssystems), teilt sich die Schulevaluation auf in eine *Fremdevaluation* und eine *Selbstevaluation* (vgl. unten). Die Evaluation dient in erster Linie der *Qualitätsentwicklung*.

Beratung. Dienstleistungscharakter trägt auch die dritte Strategie zur Gewährleistung der Schulqualität: die Beratung. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass ihre Angebote klar und kundengerecht definiert sind und grundsätzlich freiwillig genutzt werden können. Hier holen sich die Schu-

len, was sie ihrer Ansicht nach für die Entwicklung eines eigenen Profils benötigen. Die Beratung dient hauptsächlich der *Qualitätsvorsorge*.

Inspektion oder Evaluation? Alles hat seinen Preis. Einmal vorausgesetzt, dass die Qualität der Volksschule weiter gesichert sein soll, bieten sich heute grundsätzlich zwei Handlungsalternativen an:

- Bleibt man bei der bisherigen zentralistischen Anlage der schulischen Zuständigkeiten (und behält also auch die zentrale Aufsicht bei), so heisst der Preis: *Stärkung der Inspektion*.
- Entscheidet man sich für eine grössere Autonomie der Gemeinde- und Einzelschule (und dezentralisiert also auch die Kontrollverantwortung für die Qualität), so heisst der Preis: *Einführung von Evaluation*.

Evaluation von Schulen ist noch eher ein Projekt als ein erprobtes Produkt.

Die eine, traditionelle Form der Qualitätssicherung setzt auf Hierarchie, Weisungsgehorsam und *Qualitätsüberwachung*, die andere, modernere Form setzt auf Dialog, Selbstverantwortung und *Qualitätsentwicklung*. Chancen auf politische Akzeptanz hat wohl nur eine Mischung aus beidem. Doch ist Evaluation von Schulen heute und hierzulande noch eher ein Projekt als ein erprobtes Produkt. Ohne Fortbildungs-offensive, Unterstützung durch Wissenschaft und Forschung und ohne allseitige Fehlerfreundlichkeit angesichts des grossen Schritts dürfte die Umstellung kaum gelingen.

Zauberwort «Evaluation». Dennoch: Auch wenn der Begriff «Evaluation» im Schulbereich häufig noch diffus gebraucht wird und als eigentliches Zauberwort über nicht-gemachte Erfahrungen hinwegtäuscht, gehört den darauf abgestützten Qualitätssicherungs-Verfahren wohl doch die Zukunft. Die Erfahrungen, die aus angelsächsischen Ländern, aus Skandinavien und Holland vorliegen, sind jedenfalls ermutigend, so ermutigend, dass das vom holländischen Bildungsfachmann Theo Liket¹³ aus der Schulpraxis seines Landes abgeleitete Modell als Vorbild für das Luzerner Qualitätssicherungs-System herangezogen wurde.

Selbst- und Fremdevaluation. Das Modell setzt eine Schule voraus, die sich als eigenständige Grösse versteht und *ihr Handeln plant und reflektiert*, also vor- und nachdenkt. Es setzt zweitens eine *unabhängige, externe Evaluationsstelle* voraus, die im Sinne einer Dienstleistung regelmässig die Schule besucht und bewertet. Und drittens geht es davon aus, dass die *Koppelung von Fremd- und Selbstevaluation* zu einem geschlossenen Zyklus eine Dynamik in Gang setzt, die zu einer günstigen Weiterentwicklung der Schulqualität beiträgt. Der Drei-Schritte-Zyklus verläuft so: Die Schule plant (I), evaluiert sich (II) und wird evaluiert (III); die Schule verbessert ihre Planung (Ia), evaluiert die veränderte Schulqualität (IIa) und lässt sich erneut evaluieren (IIIa); und so weiter.

Rechenschaft und Entwicklung

Das Instrument «Evaluation» sieht sich mit zwei scheinbar widersprüchlichen Erwartungen konfrontiert: Einerseits soll dadurch *Rechenschaft*

über die Qualität der Schule abgelegt werden, andererseits soll es eine *Entwicklung* in Gang setzen. Beide Interessen sind legitim und gegenseitig verträglich: Würde Evaluation nicht als Werkzeug in einem Lernprozess aufgefasst, verlöre sie ihren Sinn; und würde die Schule nicht regelmässig Rechenschaft ablegen, verlöre sie ihre Legitimation als öffentliche Einrichtung – vor Behörden *und* Bürgerinnen und Bürgern. Weil Evaluation hier aber ein auf Beteiligung ausgerichtetes dialogisches Verfahren ist, wird vermieden, dass die Rechenschaftslegung zu blossen Kontrollzwecken missbraucht werden kann.

Kontrolle ist gut, Vertrauen ist besser

Typisch für das Verfahren ist es, dass in Bezug auf die Qualitätssicherung die vom Staat gewährte grössere Freiheit für die Gemeindeschulen nicht etwa mit verstärkter Aufsicht und Kontrolle, sondern konsequenterweise mit einer erhöhten Selbständigkeit auch in diesem Bereich beantwortet wird.

Die *hohe Bedeutung der Selbstevaluation*, die *Form des Berichtswesens* (nicht vorgängige Gesuche um Bewilligungen, sondern nachträgliche Rapporte über Selbstentschiedenes), die *Sensibilität im Umgang mit den Evaluationsdaten* (Filter gegenüber der Aufsicht) und die *zentrale Funktion des Gesprächs* an der Schnittstelle von Fremd- und Selbstbeurteilung sind Zeichen dafür, dass das neue Modell das Vertrauen in selbstgesteuerte, eigenverantwortliche Lösungen an den Schulen höher wertet als den *Verdacht*, die distanziertere Form staatlicher Steuerung führe zu einem Qualitätszerfall im Bildungswesen.

So wie zahlreiche Schulen im Kanton Luzern noch unentschieden sind, ob sie das Projekt «Schulen mit Profil» eher als Zutrauensbeweis oder als Zumutung auffassen sollen, so steht die Entscheidung noch aus, ob die Politik in Bezug auf das künftige Qualitätssicherungssystem das Vertrauen stärker gewichten will als den erwähnten Verdacht. Angesichts der Tatsache, dass die Steuerbarkeit bzw. Kontrollierbarkeit von Organisationen wegen des raschen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandels überall zum Problem geworden ist, taugliche Lösungen aber weder in der Vergangenheit noch in anderen Branchen einfach vorfindbar sind, empfehlen die Projektträger auch hier den Weg des Vertrauens und der Fehlerfreundlichkeit: «Typisch für unsere Zeit des Umbruchs und Aufbruchs zu neuen Formen institutionellen Zusammenwirkens ist es, dass einerseits der Handlungsbedarf dringend ist und andererseits patente Lösungen erst im Entstehen sind. Wir werden uns daher daran gewöhnen müssen, mit Neuerungen zu leben, die nicht schon jahrzehntelange Erprobungen hinter sich haben, sondern zum Zeitpunkt ihrer Einführung erst eigentlich erprobt werden. Fehlertoleranz ist deshalb gefragt, nicht Überversicherung gegen mögliche Fehler: Wir Menschen sind lernende, bevor wir – selten genug – wissende Wesen werden.»¹⁴

Die Steuerbarkeit von Organisationen ist überall zum Problem geworden.

- ¹ Vgl. *Schulen mit hoher Leistung und gesunden Lehrkräften*. Marbacher Handlungsmodell zur Einrichtung guter Schulen für Kinder und Jugendliche und für Lehrkräfte. Zürich 1996 (= Bericht der Johann Jacobs Stiftung zu zwei Tagungen 1995 und 1996 auf Schloss Marbach).
- ² Vgl. *N. Landwehr*, Schulentwicklung: Was ist das? in: *schweizer schule* 4/93, S. 3–18.
- ³ *EKD/LLV/VSPL: Schulen mit Profil*. Luzern 1995 (= Faltprospekt der drei Projektträger).
- ⁴ Von *T. Peters*, Kreatives Chaos. Die neue Management-Praxis. Hamburg 1988, dessen Konzept der «responsiven Organisation» hier von besonderem Interesse ist, bis zu *P.M. Senge*, Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart 1996, der als Eckpfeiler einer «lernenden Organisation» das systemische Denken hervorhebt. Nützlich ist die systemtheoretische Reflexion auf die Interventionspraktiken beispielsweise in *H. Willke*, Systemtheorie II. Interventionstheorie. Stuttgart 1994, speziell für die Bereiche Organisationsberatung und Politik (S. 140–261).
- ⁵ *H.W. Ahlemeyer*, Administrativer Wandel, in: *K.D. Dammann u.a. (Hrsg.)*: Die Verwaltung des politischen Systems. Opladen 1994, S. 192.
- ⁶ *F.U. Pappi*, Policy-Netze: Erscheinungsform moderner Politiksteuerung oder methodischer Ansatz? in: *A. Hértier (Hrsg.)*, Policy-Analyse. Kritik und Neuorientierung (Sonderheft 24/93 der Politischen Vierteljahresschrift). Opladen 1993, S. 88.
- ⁷ Die Luzerner Erziehungs- und Kulturdirektorin *B. Mürner-Gilli* kommentierte dieses auch für die übrige Schweiz durchaus ungewöhnliche und erstmalige Zusammengehen von Departement und Gewerkschaft wie folgt: «Dass erstmals LLV, VSPL und EKD so prominent zusammenwirken, ist für das anspruchsvolle Projekt ein gutes Omen: Gleich zu Beginn wird damit symbolhaft das Ungewohnte zum Normalfall erklärt.» (Faltprospekt «Schulen mit Profil», Luzern 1995).
- ⁸ Namentlich der LLV brauchte es rund ein Jahr, um in den Verbandsgremien eine Mehrheit gegen die Misstrauensroutine und gegen den – ja nicht einfach unbegründeten – Vereinnahmungsverdacht herzustellen. Die Gewerkschaftsbasis dürfte auch heute noch eher kooperations skeptisch eingestellt sein.
- ⁹ Dieses Ziel erschien in der Sache ziemlich realistisch, nachdem zwischen dem Berufsleitbild «Lehrerin/Lehrer sein» des LCH und früheren Dokumenten des EKD weitgehende Übereinstimmungen auszumachen waren.
- ¹⁰ In Anlehnung an die Chaostheorie, die in gewissem Sinne das Ungewohnte als Normalmass annimmt und gerade damit interessante Zugänge zur Alltagswirklichkeit erschliesst, könnte man von einem «fraktalen Vorgehen» sprechen. Vgl. *B. Heitger*, Chaotische Organisationen – organisiertes Chaos? Der Beitrag des Managements zur lernenden Organisation. in: *Th. Sattelberger*, Die lernende Organisation. Wiesbaden 1991, S. 111–124.
- ¹¹ Schulen, die durch Beteiligung an Unterrichtsprojekten (z.B. «Erweiterte Lehr- und Lernformen», «Ganzheitlich Beurteilen und Fördern») innovationserfahren und teamerprobt sind oder über eine Schulleitung verfügen, die sich als Führungsorgan versteht, zeigen sich überdurchschnittlich bereit, im Sinne von «Schulen mit Profil» Entwicklungsarbeit zu machen. Mit anderen Worten: Wo zentrale Elemente der Projektphilosophie bereits im Sinne ihrer Zielbestimmung funktionieren, da findet das Anliegen insgesamt guten Boden vor.
- ¹² Vgl. Sicherung und Weiterentwicklung der Schulqualität. Ein neues Aufsichts-Modell. Orientierungshilfe Nr. 5. Luzern 1997 (Text: *B. Bucher*), S. 8f. und 16f.
- ¹³ *Th.M.E. Liket*, Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens. Gütersloh 1993 (Verlag Bertelsmann Stiftung).
- ¹⁴ Sicherung und Weiterentwicklung der Schulqualität. S. 4f.