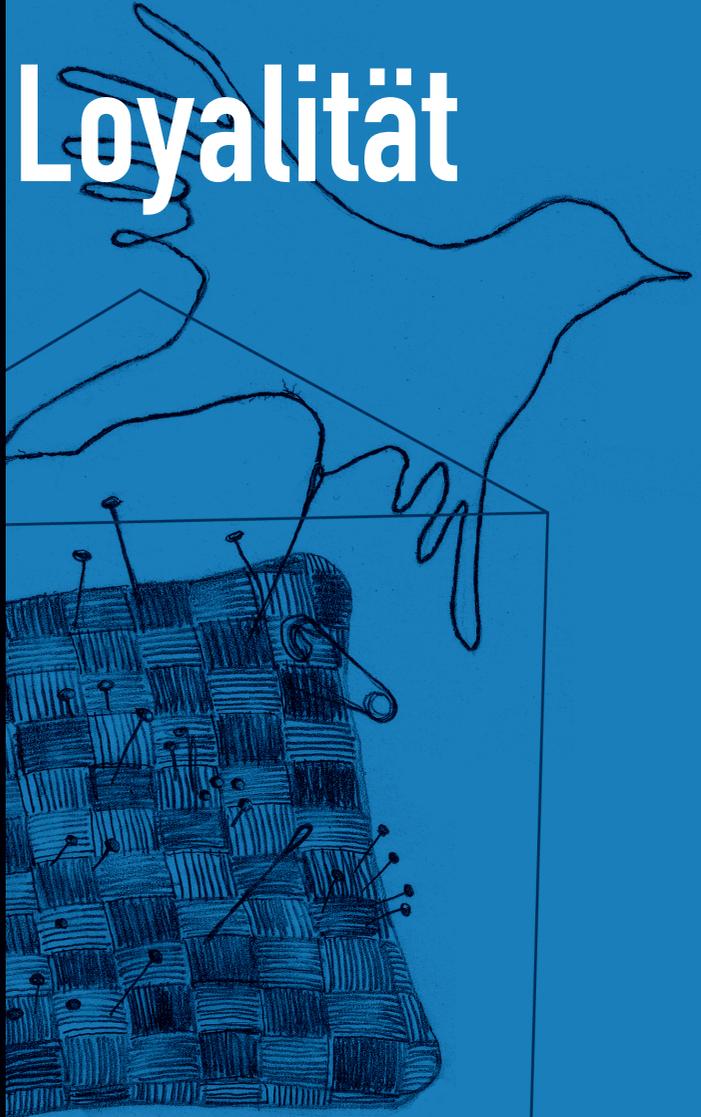


Beat Bucher
Thomas Hagmann
Rolf Kuhn
Geri Thomann
(Hrsg.)

Loyalität



**Resonanz – Gestalten von Organisationen
in flüchtigen Zeiten**

Band 2

Was hält die Volksschule zusammen? Gespräch über die Organisation Schule

100

Was hält die Volksschule zusammen?

Das Gespräch mit dem Arbeits- und Organisationspsychologen Theo Wehner fokussiert bewusst auf die Organisationsdimension von Schule und schweift doch immer wieder ab auf deren pädagogische oder politische Dimension. Das ist nicht zufällig. Einerseits ist die Volksschule eine typische Verbundaufgabe auf mehreren Ebenen unserer Gesellschaft, andererseits ist sie als einzelne Organisation noch immer eine vielfach vernachlässigte Grösse. Die Frage nach dem, was sie zusammenhält, erscheint daher berechtigt, ist aber nicht einfach zu beantworten. Verfügbare Antworten erweisen sich weder als zielführend noch als spezifisch genug. Klar wird, dass Organisationsstrategien die verschiedenen Rollen in der Schule stärken und deshalb an den pädagogischen Aufgaben und an ihren gewohnten Arbeitskontext anknüpfen müssen.

Im *Nachklang* zum Gespräch nimmt *Beat Bucher* das Wort der Krise auf und skizziert das Bild einer Volksschule in der «Zerreissprobe» – die Organisation vitaler Schulen vor Ort wird seltsam aufgerieben zwischen einer transnational ausgerichteten Bildungspolitik und einer interaktional fokussierten Lehrprofession. Auswege daraus benötigen Mut – fehlt er heute tatsächlich?

Theo Wehner, Professor für Arbeits- und Organisationspsychologie, seit 1989 an der TU Hamburg und seit 1997 am Zentrum für Organisations- und Arbeitswissenschaften der ETH Zürich. Nach abgeschlossener Berufsausbildung Studium der Psychologie, Soziologie und Philosophie in Münster, Promotion und Habilitation in Bremen. Arbeitsschwerpunkte: Fragen zur «Entstehung des Neuen» (Kreativität und Innovation), der «Wahrheit des Irrtums» (Fehlerfreundlichkeit und Sicherheit) und zum «Verhältnis von Erfahrung und Wissen» (Kooperation und Austausch), entsprechende Projekte in verschiedenen Unternehmen, Schulen und Spitälern. Aktuell Forschungen zur Freigemeinnützigkeit. Zahlreiche Publikationen.

www.pda.ethz.ch, www.zoa.ethz.ch; twehner@ethz.ch

Beat Bucher, M. A., Historiker und Germanist. Organisationsberater, seit 1995 selbstständig tätig mit eigenem Büro in Luzern. Davor unter anderem Journalist, Kommunikationsverantwortlicher bei Caritas Schweiz (Entwicklungszusammenarbeit) und im Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern sowie Persönlicher Mitarbeiter einer Regierungsrätin. Arbeitsschwerpunkte: Organisations- und Konzeptentwicklung sowie Coaching von Führungspersonen hauptsächlich in pädagogischen, politisch-administrativen und sozialen Institutionen; Steuerungsfragen. Diverse Publikationen.

beatbucher@tic.ch

Beat Bucher: Die Schule hat ja bekanntlich keine Affinität zur Organisation, gerade wenn man von den Lehrpersonen her denkt. Diese blenden, wenn sie über sich selbst und über die Schule sprechen, die Organisation in allen Dimensionen eher aus, häufig werten sie sie ab oder weisen sie als etwas Fremdes zurück. Was ist für die Organisation Schule überhaupt konstitutiv, was macht die organisationale Identifizierung der Lehrpersonen aus?

Theo Wehner: Ihre Ausgangsbeobachtungen und -fragen sind treffend und gut. Wer sie umfassend beantworten will, der darf nicht nur – wie ich dies in diesem Gespräch als Arbeitspsychologe tun werde – die Frage der organisationalen Verfasstheit heutiger Schulen betrachten, sondern muss zuallererst die historische Gewordenheit beschreiben und würdigen: Der Weg von den Bet- und Singschulen über die Schreib-, Rechen- und Sonntagsschulen bis hin zu dem Gedanken der Nationalerziehung und schliesslich zur Volksschule ist in vielen Kulturen und Ländern ähnlich verlaufen, hat dennoch viele Unterschiede sowie Eigenheiten hervorgebracht und ist allemal beeindruckend.

Was würde Ihre historische Analyse der Schule für unser Gesprächsthema zu bedenken geben?

Dass es sich – wenn überhaupt – um eine höchst individuelle Organisationsform handelt, die bezüglich mehrerer Besonderheiten nicht mit dem gleichgesetzt werden sollte, was wir in den Betriebs-, Management- und Arbeitswissenschaften unter einer Organisation verstehen: Es handelt sich weder um Non-Profit- noch gar um Profitorganisationen. Es besteht keine vergleichbare Austauschbeziehung wie an anderen Orten der Dienstleistungsgesellschaft. Auch wenn ein Dienst geleistet wird, stehen auf der Abnehmerseite keine Kundinnen und Kunden. Dies mag allenfalls für Privatschulen gelten, wo – für die Erziehungsberechtigten – zumindest eine partielle Wahlfreiheit bezüglich der Organisation, nicht jedoch der Inhalte besteht. Umgekehrt besteht nirgendwo in Organisationen eine derart lange, gesetzlich festgeschriebene dyadische, aber asymmetrische Beziehung wie jene zwischen der Lehrperson und den Lernenden. Dieses Lehr-Lern-Setting prägt die Schule. Es führt dazu, dass sich die Lehrpersonen mit ihrem personifizierten Gegenüber wesentlich stärker identifizieren als mit dem Lehrstoff oder gar mit der Organisation: «Ich und meine Klasse» steht im Zentrum, «Wir und unsere Schule» ist nachgeordnet. Die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern, also zur Klasse, ist eng, auch wenn sie mitunter in die Isolation führt. So werden Gelingen und Misslingen der Volksschule weniger der organisationalen Ausrichtung der Schule als vielmehr den individuellen Kompetenzen der Lehrpersonen – nicht ohne deren Beteiligung – zugeschrieben.

Wie wird nun aus «meiner Klasse» «unsere Schule» – und daraus eine Organisation?

Die Auseinandersetzung mit organisatorischen Aspekten der Einrichtung Schule ist relativ neu, sie kam verstärkt mit dem New Public Management, das jedoch die Originalität von Schule ignorierte. Man ging und geht davon aus, dass es nur die richtigen, in Betrieben erprobten und zu betriebswirtschaftlichem Denken sowie zu unternehmerischem Handeln führenden Managementmethoden brauche, die die Institutionen zu effektiven und effizienten Organisationen wandeln würden. Eine Fehleinschätzung, die der Schule

in ihrer Gewordenheit nicht gerecht wird, auch wenn diese in ihrer aktuellen Ausprägung durchaus kritisiert und verändert werden sollte. Eine Schule ist aber sicher kein Sägewerk und kann auf keinen Fall wie ein solches geführt werden. Ich warte auf ein Next Public Management, das nicht mehr einfach das Betriebswirtschaftliche und das Pädagogische als grundsätzlich vereinbar betrachtet, sondern den zweiten Strang historisch genauer studiert, jene erwähnte Dyade zur Triade erweitert: Lehrperson – Schülerinnen und Schüler – Schule!

Birgt die Gleichsetzung von Unternehmensführung und der Organisation von Schulen Risiken oder gar Gefahren?

Organisationen sind dann – vermeintlich oder tatsächlich – effizient, wenn es ihnen gelingt, Prozesse zu trivialisieren und Abläufe zu standardisieren. Für Lehr-Lern-Beziehungen, sicher auch für das Arzt-Patienten-Verhältnis ist dies so nicht wünschenswert, auch wenn wir es zunehmend beobachten können. Mit der Errungenschaft der Volksschule begann eine neue Diskussion um das Curriculum, welches Allgemeinbildung verspricht und sichern sollte. Die Curricularisierung der Schule führte zu einer zunehmenden Festschreibung von Vermittlungsinhalten und presste die Lehrpersonen in ein einheitliches Korsett: «Ich und mein Stoff» war das Resultat und entfernte viele noch weiter von dem Lehrer-Schüler-Verhältnis. Es begann eine immense Standardisierung, ohne die heute so etwas wie PISA oder TIMS als Messinstrumente über Kontinente, Länder, Schulen, Lehrende und Lernende hinweg überhaupt nicht möglich wäre, eine McDonaldisierung von Bildungsplänen und Outputbestimmung.

Warum ich mich nun als Arbeits- und Organisationspsychologie überhaupt für die Schule (genauso aber auch für Spitäler oder für Freiwilligen- oder Tauschorganisationen) interessiere, liegt nicht daran, dass ich in ihnen weitere Betätigungs- oder Anwendungsfelder für effiziente Management-Tools sehe. Vielmehr erachte ich es als herausfordernd, die Organisationswissenschaften in ihrem omnipotenten Geltungsanspruch zu hinterfragen und zu relativieren: Es bräuchte, aus dem jeweiligen Bestimmungszusammenhang heraus entwickelte Vorstellungen über ein passendes Organisationsgefüge; über Formen der Kooperation, der Koordination, der Hierarchisierung sowie der Kollegialität und der Solidarität, beispielsweise mit den Schülerinnen und Schülern, den Erziehungsverantwortlichen und den Bürgerinnen und Bürgern. Dieses spezifische Organisationsgefüge entspräche dann dem Berufsverständnis der Lehrprofession und wäre keine Kopie von Managementmethoden in Industrie- und Dienstleistungsbetrieben. Ein Qualitätsmanagement, das bei einem Pharmariesen funktioniert, muss in einer bestimmten lokalen Schule noch lange nicht die Qualität des Unterrichts verbessern – unter Umständen führt es gar zu einer weiteren Qual des alltäglichen Handelns.

Sie sagen, der Erfolg von Schule werde stark den Lehrpersonen zugeschrieben und kaum dem organisationalen oder strukturellen Kontext. Wie denken die Lehrpersonen selbst darüber? Kommen wir da der Organisation Schule als etwas Spezifischem, wie Sie es formulieren, auf die Spur? Führt uns das Organisationsbild der Lehrpersonen dorthin?

Ich glaube nicht. Lehrpersonen definieren sich eher durch Abgrenzung von der anderen Fachlehrperson oder dem anderen Fach bzw. durch «Alleinstellungsmerkmale». Und tatsächlich vermuten viele, dass eine optimale Koordination von aufeinanderfolgenden Schulstunden, vielleicht noch Springerstunden und Ferienregelungen, ausreichen würden, um eine gute Schule zu organisieren. Von ihrer Sozialisation her gesehen muss ich zu nächst einmal begreifen, warum Lehrpersonen sich so als Einzelpersonen und so koordinierbar wännen. Das hat, so meine ich, mit der erwähnten Curricularisierung zu tun, die ja schon eine Ab- und Eingrenzung darstellt: «Ich bin zuständig für Deutsch oder für Sozialkunde» und «Das ist deutlich nicht Mathematik».

Ist das in der Reformpädagogik, generell in privaten Schulen nicht anders?

Ich vermute schon. Die Staatsschule versucht ihre Legitimation durch Anpassung an externe Erwartungen zu erfüllen. Reformpädagogische Konzepte erwerben ihre Legitimation durch Kritik bestehender Verhältnisse, durch Partizipation, zumindest durch diskursiven Austausch. Nehmen wir die freien Waldorfschulen – für Rudolf Steiner (er war in mancherlei Hinsicht weniger versteinert als manche seiner Nachfahren) waren die Organisationsprinzipien der Schule etwas Zentrales, namentlich im Sinne der Selbstorganisation, der nicht-hierarchischen Führung, der umfassenden Teilhabe und Teilnahme an Gestaltungs- und Veränderungsprozessen. Solche Selbstorganisationsprozesse münden in eine verstärkte Zusammenarbeit aller Akteure, in eine Form von Schule, die die Lehrpersonen miteinander in Beziehung setzt und die Interaktion stärker gewichtet als die Zuständigkeit des Einzelnen.

Was hält dann die Schule als Organisation zusammen wenn nicht die Zusammenarbeit der Lehrpersonen?

Ja, wer kann die Volksschule zusammenhalten? Das Volk! Und genau das distanziert sich immer mehr davon und sagt den Schulprofis: «Ihr seid dafür zuständig, habt sozusagen Schule als betriebswirtschaftlich optimiertes Produkt zu liefern, wir bezahlen es mit unseren Steuern». Der Volksschule ist zum grossen Teil das Volk abhanden gekommen, was in der Schweiz besonders tragisch ist, weil ihre ausgeprägte zivilgesellschaftliche Verfasstheit – Schulpflegen im 21. Jahrhundert! – noch eine Rarität mit verblassender Wertschätzung bereit hält und eine Umkehr einleiten könnte. Für manche ist die Laienbehörde, wie sie abschätzig und nicht wertschätzend genannt wird, ein Kuriosum, für mich eine Besonderheit an zivilgesellschaftlichem Engagement. Ich möchte es hier lieber als ein Stück deliberative Demokratie bezeichnen, das durch die unterschiedlichen Erfahrungen Standardisierungsprozessen entgegenwirkt. Dass eine Gemeinde, mittels der Schulpflege, in der zum Beispiel Schreiner, Ärztinnen und Apotheker sitzen, ihre Lehrpersonen selbst auswählen kann, zeugt von einer Meinungsbildungsvielfalt, die um ein Vielfaches reicher ist als in jedem anderen Land, wo dies professionelle Bildungsbürokraten tun. Durch die meinungsplurale, nicht-professionalisierte Schulpflege wird das, was Schule ist, ständig re-definiert. Durch eine professionelle Schulaufsicht würde sie zunehmend trivialisiert und – wie dies ja bereits für das Curriculum gilt – übergreifenden Kontrollprinzipien zugänglich gemacht. In der Praxis führt dies bei den Lehrpersonen

jedoch zu permanenten Kränkungen, weil sie zum Beispiel in der lohnwirksamen Mitarbeiterbeurteilung beurteilt werden wie in irgendeinem Betrieb, sodann, weil jemand beurteilt, der keine Lehrperson ist. Dass diese externe Person das bei Novartis oder bei der UBS dutzendfach im Jahr macht und das womöglich schon seit zwölf Jahren, das entschädigt nicht: Wer mich beurteilt, sagen sie, muss etwas von meinem Fach verstehen, sonst versteht er mich nicht.

Die zivilgesellschaftliche Klammer um die Schule, die Sie so beeindruckt, hält nicht mehr so stark. Einerseits ist der Volksschule das Volk abhanden gekommen, wie Sie sagen. Spiegelt sich andererseits nicht derselbe Vorgang auch darin, dass die Lehrpersonen verdrängen, einen staatlichen Auftrag auszuführen – faktisch agieren sie in einem umfassend geregelten Beruf, sehen sich aber doch lieber als Vertreter einer freien Profession.

Gut, das hängt damit zusammen, dass der Berufsauftrag an die Lehrpersonen landauf, landab nicht wirklich klar formuliert ist. Wir wissen aus der Arbeitspsychologie, dass ein Berufsauftrag noch lange nicht identisch sein muss mit der Redefinition desselben, nämlich mit meinem Berufsverständnis. Die Kluft ist immer grösser geworden. Der vermeintliche Berufsauftrag, der vom Auftragnehmer eigentlich 1:1 zu erfüllen ist, hat in nicht-schulischen Organisationen halbwegs eine Chance, weil dort streng kontrolliert und relativ hart sanktioniert werden kann. Mit Lehrpersonen, die anders sozialisiert sind und ein an die Person gebundenes Berufsethos mitbringen, geht das nicht so einfach. Der Redefinitionsgedanke des Berufsverständnisses geht davon aus, dass Lehrpersonen den Berufsauftrag umformulieren, ihn persönlich interpretieren und unter Umständen sogar intransparent halten.

In anderen Organisationen haben Mitarbeitende ein Pflichtenheft, in Volksschulen gibt es das nicht. Da geht man davon aus, dass alle Lehrpersonen mehr oder weniger denselben Auftrag haben, was erlaubt, einen staatlichen Berufsauftrag pauschal zu definieren. Ist diese Differenz zwischen Berufsauftrag und Pflichtenheft bedeutsam?

Sehr. Die Job Description stimmt heute schon in vielen Industrie- und Dienstleistungsberufen nicht mit dem überein, was jemand tut. Ich habe das beobachtet bei Laborkräften, deren Arbeit sich mit der Jobbeschreibung nur zu 50 bis 60% deckt. Was sie darüber hinaus tun, ist ja nicht dysfunktional, sondern ist das, was die Organisation am Laufen hält. Aber die Lehrpersonen sind sich vermutlich dieser Differenz zwischen allgemeinem Berufsauftrag und subjektiver Redefinition des Auftrags zu wenig bewusst. In Interviews zu diesem Thema hat mich verblüfft, wie wenig Lehrpersonen darüber nachdenken, etwa im Vergleich zu Ärztinnen und Ärzten.

Was hält die Lehrpersonen eigentlich in ihrem Beruf, was hält sie in ihrem Schulhaus bei der Arbeit, bei der Stange – oder eben nicht? Warum ist der Zugang zur eigenen Professionalität bei den Lehrpersonen anders als bei der Ärztin?

Das hat schätzungsweise doch mit dem «Produkt» zu tun – verglichen mit der Medizin hat die Schule einen viel höheren Beitrag zur Humanität von Gesellschaften geleistet, es gibt heute enorm viele Menschen, die lesen, rechnen, schreiben und auch lernen und reflektieren

können. Für die Volksgesundheit ist die Sterilisation des Wassers die bedeutendste Errungenschaft, vielleicht noch ein Teil der Chirurgie, aber der Rest hat nur zum Verlust unseres medizinischen Alltagswissens geführt. Dennoch ist der Erfolg der Schule für Lehrpersonen vergleichsweise wenig spürbar: Bildung hat eben andere Laufzeiten als etwa Heilung von Frakturen oder einer Grippe. Am ehesten noch ist es der Erfolg in und mit der Klasse, dieses Knowledge of Result und diese prozessuale Feedbackkomponente, was Lehrpersonen wach hält und dynamisiert – und was sie wiederum an die Klasse bindet. Während früher mit der Erfahrung auch die Zuversicht gelingender Arbeit wuchs, so stellen Lehrpersonen heute zunehmend fest, dass dieser Erfolg nicht mehr sichtbar ist. Schülerinnen und Schüler gehen kontinuierlich zur Schule, lernen auch ihren Teil des ABC, aber was sie an sonstigem Sozialverhalten zeigen, ist wohl in hohem Masse frustrierend. Es fehlt an Respekt, und damit meine ich nicht Gehorsam. Sie hätte auf Respekt setzen müssen. Der ist verlorengegangen – von den Lernenden zu den Lehrpersonen, teilweise unter den Lehrpersonen. Diese sind zunehmend spezialisiert und entsolidarisiert. Der Respekt fehlt teilweise auch zwischen den Bildungsbehörden und den Lehrpersonen, wenn ich sehe, wie despektierlich gelegentlich übereinander (nicht miteinander) gesprochen wird. Etwas scheint aus den Fugen geraten zu sein.

Mangel an Respekt dann auch im Elternhaus...

Da gibt es keine Solidarisierung mit Schule mehr über die eigenen Kinder hinweg. Gemeinsam mit den Kindern eine Beziehung zur Lehrperson und zur Schule aufzubauen, zu Beiden, das ist nicht gelungen. Was fehlt auf der Seite der Organisation? Mich hat immer fasziniert, dass Schulen sich einen Namen geben. In keiner Firma habe ich die Möglichkeit, an dem Firmen- oder an den Produktnamen mitzuarbeiten. Dieser Prozess und diese ständige Redefinition...

Was meinen Sie damit, dass Schulen sich einen Namen geben?

Die Pestalozzi-Schule oder...

Das ist aber eigentlich eher in Deutschland üblich, nicht?

Ja, aber auch in der Schweiz wird schon das Schulhaus bezeichnet. Es ist dann die Matten-Schule.

Ein Flurname.

Ja, ein Flurname. Dennoch ist da etwas verlorengegangen, was man heute mit einer Leitbilddiskussion wieder einzufangen versucht. Die einstige Namensgebung war eine Art der Selbstorganisation und der Verortung dieser Organisation. Es ging eben nicht nur darum zu verorten, sondern um Möglichkeiten der Anbindung, nämlich an die Pestalozzi-Schule oder an die Albert-Schweitzer-Schule. Das sind mögliche Redefinitionen und Vorbildstrukturen, in vielen Ländern, etwa in Frankreich oder auch in Deutschland, ist das viel ernster genommen worden als in der Schweiz. In dieser Beziehung ist die Schweiz, bei allem Respekt, zu wenig bewahrend und emotional, zu wenig der pädagogischen Herkunft, dem pädagogischen Eros verpflichtet.

Ist sie nicht auch zu wenig intellektuell? Wenn eine Schule Pestalozzi-Schule oder Karl-Marx-Gymnasium heisst, dann ist sie ja mit einer ganzen Bildungsgeschichte verbunden und muss sich zu dieser verhalten. Wenn das aber – wie so häufig hier – einfach das Schulhaus Allenmoos oder Brunnmatt ist, weil das Quartier so heisst, dann wächst da eigentlich nichts als was dort im Garten wächst. Das bezeichnet letztlich keinen Standpunkt, sondern nur einen Standort.

Ja genau. Es wird kein identikativer Standpunkt am Schulstandort eingenommen. Wenn man jetzt die Brücke schlägt und sich die, im Zuge von New Public Management geforderten Leitbilder anschaut, die in den Schulen entstehen, dann stellt man fest: Sie sind eher langweilig, man hätte sie sich von irgendwoher einkaufen oder kopieren können. Das zeigt, dass die Beteiligten – die Profession ebenso wie die Bildungsbehörden – die Chance verpasst haben, die für die Schule wesentlichen Eigenheiten herauszuarbeiten und zu markieren.

Kehren wir dorthin zurück, wo Sie gesagt haben, die Lehrpersonen seien gewissermassen in der Krise, weil sie sich zu wenig Respekt verschaffen können in ihrem Klassenzimmer, in ihrer Schule. Eigentlich können sie ihren Erfolg nicht mehr spüren als Einzelpersonen. Häufig kommt, haben Sie andernorts festgestellt, Neues dann in die Welt, wenn eine Situation kritisch ist. Wäre nicht jetzt der Zeitpunkt gekommen, wo Lehrpersonen auch von sich aus erkennen könnten, dass sie diesen Job allein nicht mehr gut machen können, sondern dass sie auf Bündnisse und damit auf eine Form der Organisiertheit angewiesen sind, die überhaupt erst so etwas wie ein Commitment und damit auch wieder Respekt gegen aussen und gegen innen möglich machte?

Das ist sicher richtig. Die Krise, die erlebt wird, wird als eine individuelle erlebt und nicht als Krise des angemessenen Organisierens, vielleicht nicht einmal als eine gesellschaftliche. Aber die strukturellen Probleme, die die Schule ja in der Tat produziert hat, sind Teil ihrer Organisation, und ich vermute, dass ein Grossteil der Lehrpersonen die gegenwärtige Organisation der Schule ablehnen würde, wenn sie die Wahl hätten. Wer will schon freiwillig diese Form von Vereinzelung – nirgendwo sonst gibt es eine so komplette Schnittstellenregelung wie etwa in Schulen. Es gibt Lehrpersonen, die müssen – um ihren Unterrichtsauftrag aufrechterhalten zu können – äusserst selten mit anderen Lehrpersonen kooperieren. Eine solche anonymisierte Organisation passt schlecht zu Bildung. Das wissen auch Lehrpersonen, aber sie kriegen das nicht ins praktische Tun.

Woran liesse sich das zeigen?

Nehmen wir die Einführung der geleiteten Schule: In den zahllosen Interviews, die ich zu dieser Frage geführt habe, habe ich ganz wenige Personen kennengelernt, die gesagt haben, sie hätten immer schon eine (implizite) Leitungsstruktur gehabt. Die meisten taten so, als seien sie vorher ungeleitet durch den Schulalltag und durch das Schuljahr gekommen. Nun aber – so die heutige Einstellung – hat man eine Schulleitung und nun soll es diese auch richten: «Ich widme mich», sagen sich viele Lehrpersonen, «wieder stärker dem Unterricht und den pädagogischen Aufgaben».

Sie waren sozusagen voreilig versöhnt mit dem, was ihnen zugemutet wurde?

Ja, wie sie dies oft sind in Organisationsfragen. Sie waren einverstanden, sagten Ja, wir hatten nie eine Leitung, jetzt haben wir eine Leitung. Dann hat genau das stattgefunden, was in einem solchen Fall häufig passiert: Man erledigt die Vorgabe und schafft sich damit Unwillkommenes vom Hals. Damit haben sie sich noch stärker mit dem Modus «Ich und meine Klasse» identifiziert und noch weniger mit Fragen schulischer Selbstorganisation beschäftigt.

Stichwort Selbstorganisation: Sollten Lehrpersonen nicht allmählich merken, dass sie sich stärker organisieren, die Arbeitsorganisation, über die sie bisher fahrlässigerweise so wenig verfügen, zu ihrer eigenen machen müssten, um sie auch nach eigenen Vorstellungen verändern zu können? Warum tun sie das nicht?

Sie verhalten sich eben den Vorgaben gegenüber wie Schülerinnen und Schüler. Wie diese halbwegs ihre Hausaufgaben machen, so organisieren sie sich zwar pflichtbewusst, aber nicht wie emanzipierte Erwachsene mit einer langen, erfolgreichen Berufsgeschichte. Niemand kann sich ernsthaft eine Gesellschaft ohne Schule vorstellen, aber dass sie so sein muss, wie sie schon lange ist, und dass sie sich so stark wiederholt, wie sie sich wiederholt, das ist doch nicht schicksalhaft. Vielleicht sind Lehrpersonen – ich denke an ein Konzept von Alice Miller – wirklich «Zwangswiederholer», das heisst, was sie als Schülerinnen oder Schüler erlebt haben und wovon sie sich ein Stück befreien wollen, das führt letztlich zu nichts anderem als eben zu einer Zwangswiederholung⁹. Was ich an Schülerverhalten bei Lehrpersonen festgestellt habe, hat mich erstaunt!

Sie fragen, warum die Lehrpersonen nicht in der Lage seien, aus dieser Krise, in die sie zutiefst involviert sind, Veränderungspotenzial zu schöpfen? Ich sehe das auch, und es ist mir unbegreiflich. Vielleicht ist die Anerkennung von aussen einfach zu gering, das Korsett drum herum und die vermeintlichen Erwartungen zu blockierend, dass sie nicht einmal das nutzen und einsetzen, was sie an pädagogischer Freiheit noch haben. Reformschulen werden zugelassen, aber das sind Nischen, die haben kaum ausgestrahlt – es sind Experimente geblieben, deren Impulse zunächst ein Stück auf-, dann zurückgenommen werden. Es fehlt allseits die Bereitschaft zu einem längeren Atem, es wird kurzfristig bilanziert. Statt Experimente ideologisch als die Lösung zu verkaufen, sollten sie formativ gestaltet, nicht ständig resultativ evaluiert werden. Dieses «Daumen hoch und runter» führt zu einer absoluten Verunsicherung, sicher auch unter vielen Entscheidungsträgern. Und all das formt eine gute Organisation immer weniger.

Aus Sicht der Lehrpersonen ist die pädagogische Interaktion zentral, und Interaktion ist etwas anderes als Organisation; die Organisation Schule ist weitgehend fremdbestimmt und wird von ihnen deshalb nicht angenommen, höchstens geduldet. Lehrpersonen geben dem organisationalen Rahmen von Schule wenig Gewicht, wenig Raum und auch wenig Persönlichkeit. Sind die Rahmenbedingungen, Schule vor Ort zu gestalten, letztlich

⁹ Miller, Alice (1980): Am Anfang war Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

zu eng, zu einschränkend? Sind Lehrpersonen zu wenig frei, sich ihrer eigenen Arbeitsorganisation zu bemächtigen und sie zu gestalten?

Zweifellos sind Freiräume stark beschnitten worden. Wir haben eine Standardisierung im Bildungswesen wie in vielen anderen Bereichen auch. Das flexible Reagieren auf eine Klasse, die dieses Jahr anders ist als im nächsten, ist heute fast nicht mehr möglich. Das wird mit PISA noch verstärkt: Es wird ja nicht auf Outcome (Bildung) geschaut, sondern wirklich nur auf Output (z.B. Lesefähigkeit) – dazu gehörte eigentlich eine Akzeptanz aller, und nicht nur der zu Beschulenden, bei PISA werden die Eltern nicht befragt, was eine weitere Verletzung dessen ist, was ich unter Bildung und unter Volksschule verstehe. Von daher ist es sicher richtig, die Autonomie der Schulen zu vergrössern. Da werden Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichsten Herkunftsn und Begabungen zum Schreiben, Rechnen und Lesen gebracht, mit einer Vielzahl von Methoden, von denen keine für alle die einzig richtige ist, aber in der Schule wird nicht diese Freiheit erlebt, sondern das Scheitern an hohen Standards.

Man könnte sagen: Nicht nur die Arbeitsorganisation der Lehrpersonen wird fremdbestimmt, sondern auch der Befund, ob sie damit Erfolg haben oder nicht – angesichts überprüfter Bildungsstandards muss sich die Schule künftig vielleicht noch deutlicher als bisher all die Urteile Dritter irgendwie gefallen lassen. Könnte sie nicht als «Selbstorganisation» Schule, die sie auch ist, etwas stärker sagen, was sie alles Gutes tut?

Ja, aber das gelingt ihr nun wirklich nicht. Was sie alles Gutes tut, hat sie früher nicht durch jährliche Schülertests oder dem Ausbleiben negativer Vorkommnisse bei Klassenausflügen nachweisen müssen. Appreciative Inquiry (also wertschätzende Erkundung) wäre ein Ansatz, mit dem die Organisationsmitglieder der Schule danach suchen sollten, was und wo sie Gutes leisten, auf welcher Organisationsgrundlage und mit welchem Entwicklungspotenzial. Auf dieser Grundlage kann man dann Schule organisieren und das Spannungsfeld zwischen Routine und Reform bzw. Innovation ausgestalten. Dabei dürfen wir nicht vergessen: Organisieren setzt Partizipation und Autonomie sowie deren Nutzung voraus.

Da unterscheidet sich die Organisation Schule also nicht von anderen Organisationen?

Es geht in allen Organisationen immer um Steuerungs- und Kontrollabsichten. Die Handlungsfelder liegen – hier herrscht grösste Einigkeit – auf der strategischen, strukturellen bzw. operativen und auf der kulturellen Ebene. Wobei man weiter differenzieren und sagen kann, dass gute Strategien Orientierung vermitteln, angemessene strukturelle Vorgaben die Koordination und Kooperation erleichtern und die Darlegung der kulturellen Ansprüche den Sinnhorizont der Organisationsmitglieder berühren. Zentral ist auch das Thema Führung: Führen ist eine zielbezogene Einflussnahme auf eine Beziehung bzw. Interaktion zwischen Individuen innerhalb von Organisationen, in denen der Einfluss und die Macht ungleich verteilt sind. Während sich in natürlichen Gruppen sach- und beziehungsorientierte Führungsrollen herausbilden, dominiert in Organisationen meist sachbezogene Führung. Schulen sind – dies wird von vielen Studien hervorgehoben – insofern besondere Organisationen, als ihre Mitglieder fast durchwegs

hoch qualifiziert sind, die Leitungspersonen sich als Gleiche unter Gleichen verstehen, offizielle Gremien als etwas Zusätzliches und Administratives empfunden und tendenziell abgewehrt werden, schliesslich auch in hohem Masse ritualisierte Abläufe, während gleichzeitig schulische Alltagsprobleme eher bilateral und informell angegangen und bearbeitet werden.

Die Unterschiede zwischen den profitorientierten Unternehmen und dem «Unternehmen» Schule liegen dort, wo die Studien der St. Galler Kollegen Rüegg-Sturm und Tuckermann¹⁰ hinweisen: Sinngemäss zeigen ihre Forschungsbefunde zum Spitalwesen, dass die leitende Gestaltungsfunktion einerseits der Stabilisierung der gewachsenen Spitalkultur und andererseits einer zukunftsffenen Weiterentwicklung der Gesamtorganisation Rechnung tragen muss. Wenn sie von Management sprechen, dann meinen sie – und dies gilt auch für meine Ausführungen – nicht primär Fragen der ökonomischen Effizienz. Unter Management verstehen wir Handlungsbemühungen, die stabilisierend und, im Hinblick auf die Formen der Führung und Zusammenarbeit, verändernd wirken, ohne den sozialen und professionellen Kontext zu ignorieren.

... und warum gelingt dies weder in Spitälern, noch in Schulen so einfach, wie es klingt?

Eine der organisationalen Herausforderungen liegt im Spannungsfeld zwischen der Dynamik professioneller Spezialisierung auf der einen und Koordinationsnotwendigkeiten selbstbewusster und autonomiebeanspruchender Fachpersonen auf der anderen Seite. Um dieses Spannungsfeld zu integrieren, braucht es profunde Kenntnis der jeweiligen kulturellen Gewordenheit und ein Vorgehen, welches die St. Galler Kollegen mit dem eines «Sozialarchitekten» beschreiben. Dabei ist auf Diversität, auf Interessenskonflikte genauso wie auf Ungewissheit, Unberechenbarkeiten und mangelnde Prognosesicherheit zu achten: Um «Sensemaking-Prozesse» im Weick'schen¹¹ Sinne, um wechselseitige Perspektivenübernahme und -verschränkung handelt es sich und nicht – wie uns technizistische Managementauffassungen weismachen wollen – um Analyse, Planung, Implementierung und Kontrolle mit anschliessenden positiven oder negativen Sanktionen.

Was raten Sie als Arbeits- und Organisationspsychologe der Schule, den Lehrpersonen, den Schulleitungen, den Bildungsbehörden, damit lokal profilierte Schulen entstehen, die ein breites Commitment beanspruchen könnten?

Man muss an der Krise ansetzen, wir müssen das Krisenerleben bei den Stakeholdern, bei allen Betroffenen und Beteiligten abrufen und aus einer gemeinsamen Krisendefinition nächste Schritte ableiten. So kämen wir von der Interaktion zu einer Organisation. Das ist wichtig, denn die Interaktion hat nochmals eine Besonderheit, sie ist asymmetrisch. Lehrpersonen und ihre Klasse, auch Lehrpersonen unter sich, Schule und

¹⁰ Tuckermann, H.; Rüegg-Sturm, J.: Sind Spitäler wandelresistent? Organisieren als Stabilisierung von arbeitsteiliger Wertschöpfung im Kontext fundamentaler Ungewissheit. Schweiz. Ärztezeitung, 2007;88(45): 1895–9.

¹¹ Weick, Karl E.; Sutcliffe, Kathleen M.: Das Unerwartete managen. Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen. Stuttgart 2003 (Klett-Cotta).

Bildungsbehörden, Schule und Eltern – da gibt es unbewusste und implizite, aber auch objektivierbare Hierarchien sowie jede Menge wechselnde Aus- und Abgrenzungen. Wir müssen, mit Blick auf die Form der Organisiertheit der Volksschule, erst über solche Interaktionen diskutieren. Da würde ich ansetzen und nicht bei New Public Management: Wie sind Schulen geworden, was sie sind, und welche guten Vorbilder haben sie? Wie ist es gelungen, so viel Bildung und gleichzeitiges Scheitern über dieses System Schule in die Welt zu bringen? Was ist daran ungenügend, und was daran ist absolutes Erfolgsrezept? Alles andere kommt später – dazu gehören auch Effizienz- und Effektivitätsdiskussionen.

Und wo führen wir diese Diskussion und wer lanciert sie?

Im Volk, öffentlich – da liegt die Schweiz mit ihren republikanischen Tugenden genau richtig. Aber wir geben da zu sehr ab, es wird zurzeit viel abgebaut, die Schulpflege etwa ist schon zum Grossteil geopfert. Dass durch die «Verberuflichung» der derzeitigen Schulpflegetätigkeit das Problem gelöst wird, glaube ich nicht; alles wird unter Umständen reibungsloser werden, weil weniger Diskurs und mehr Rückgriff auf Standards stattfinden, aber es wird weder effizienter noch substanzieller. Überhaupt nicht. Es geht letztlich um Partizipation – wir sind alle zu wenig beteiligt an dieser Schule, übrigens auch an unserem Gesundheits- oder am Finanzsystem.

Und wie führen wir diese Diskussion?

In der Psychologie trennen wir Arbeit und Organisation: Die Arbeitspsychologie beschäftigt sich mit der Tätigkeit, mit der Analyse, Bewertung und Gestaltung sowie mit der Redefinition der Aufgaben; die Organisationspsychologie befasst sich mit dem Erleben und dem Verhalten von Mitarbeitenden und den Formen der Zusammenarbeit. Zumindest aus analytischer Sicht sollten wir die beiden Zugänge trennen. Zurzeit dreht sich die Diskussion hauptsächlich um das Organisationsgefüge und viel zu wenig um die Arbeitsaufgaben, die Tätigkeiten selber. Das sollten wir beachten und die Debatte entsprechend gestalten. Denn ein Grossteil der Belastung und Beanspruchung, die die Lehrpersonen heute erleben, kommt nicht einfach aus der mangelhaften Organisationsstruktur, sondern aus den Arbeitsanforderungen selber.

Nur ist das bekanntlich sehr schwer nachzuweisen. Die Lehrpersonen revanchieren sich ja dafür, dass sie den Erfolg nicht für sich beanspruchen können, indem sie ihrerseits Misserfolg externalisieren. So sagen sie, dass sie von zu viel Administrationskram und Bürokratie belastet sind und verheimlichen, dass sie mit jenen beiden Kindern in der hintersten Reihe einfach nicht klar kommen. Aber wenn die Probleme heute hauptsächlich unterrichtliche Probleme sind, verstehe ich gut, dass die Schule ihre Probleme nicht in aller Öffentlichkeit, sondern professionell lösen will. Ich bezweifle daher, dass die politische Debatte, die Sie vorhin als zwingend dargestellt haben, zielführend wäre und die Lehrpersonen letztlich nicht erreichte. Mehr Vertrauen habe ich in Lösungen, die lokal gefunden und durchgesetzt werden: Aber was müsste da vorgekehrt werden?

Gut, Stärkung des Selbstbewusstseins der Lehrpersonen von innen her: Da müssen wir sehen, dass der Lehrberuf keine vergleichbar starke Profession ist wie etwa der Arztberuf oder die Juristerei, was ihre Mitglieder eher verunsichert als stärkt. Ich habe wenig Hoffnung, dass Lösungen von innen kommen – wir haben ja festgestellt: Die Krise wird individuell erlebt, das Versagen der Klassen wird fremdattribuiert und zu wenig auf die zentrale Interaktionsbeziehung bezogen, die nicht mehr stimmt. Mit politischer Diskussion meine ich aber in erster Linie eine gesellschaftliche Diskussion, also eine Wir-Diskussion. Dabei spielt natürlich Politik, die Rahmenbedingungen gesetzt hat, eine Rolle, die müsste dann auch korrigierbar, also in die Reflexion einbezogen sein. Aber so wie ein Unternehmen sich restrukturieren kann, so werden wir es in der Schule vermutlich nicht hinkriegen. Das muss mit einer systemischen Betrachtungsweise passieren, in der alle grundsätzlich ihre Rollen in dieser Schule reflektieren und mithelfen beim notwendigen Redefinitionsprozess.

Schule ist eben eine Zwangsveranstaltung, ob ich das jetzt mit partizipativen Elementen etwas aufpoliere oder diese Schule in eine bestimmte Richtung profilieren, es bleibt eine Staatsschule, die «stattfindet» – notabene auch so eine Kränkung durch Politiker, die jüngst in der Debatte um den Lehrermangel beschwichtigten: Schule findet statt, wie auch immer. Wäre die freie Schulwahl, die gewiss auch die freie (Aus-)Wahl der Schülerinnen und Schüler durch die Schule beinhaltet, letztlich nicht eine Befreiung des Lehrberufs aus seiner semiprofessionellen Stellung? Würde die Möglichkeit lokaler Schulen zu sagen, dich nehmen wir nicht, wenn du dich so aufführst, eine Zukunftsperspektive eröffnen, die wieder mehr Commitment ins System einführt?

Die erste Reaktion auf die nicht funktionierende Volks- und Staatsschule war seit je die Privatisierung von Schulen, eine Dynamik, die in allen westlichen Ländern zunehmend feststellbar ist. Sie hat zu einer anderen Effizienz geführt. Die freien Schulen oder Privatschulen, die ich kenne, unterscheiden sich in ihrem Grad an Organisiertheit nicht sehr von Staatsschulen – ausser dass besser funktioniert, was sie implementieren. Das hat aber mehr mit der prekären Situation, also mit mehr Gehorsam und weniger aktivem oder passivem Widerstand der Lehrpersonen in diesen Privatschulen zu tun. Was eventuell alle Beteiligten autonomer machen würde, das wäre der Bildungsgutschein; ein Konzept aus der Mitte des letzten Jahrhunderts! Dafür muss man den Markt wirklich aufmachen. Klar, es gibt die Schulpflicht, es gibt das Schulgesetz, aber wie Eltern das Gesetz erfüllen, sollte in ihren (Mit-)Verantwortungsbereich übergehen. Das Konzept wäre eine bedeutende Herausforderung für Bildungsbehörden genauso wie für Lernende, Eltern und Lehrpersonen.

Wäre das auch eine adäquate Antwort auf die erwähnte Krise der Schule, genauso radikal wie diese?

Eventuell. Es wäre eine Herausforderung, der Versuch, eine unbefriedigende Situation aufzulösen im Wissen, dass sich eine neue formieren wird. Natürlich muss man auch gewärtig sein, dass es unter Umständen nicht besser wird als es war, in Teilen wird es andere Anomalien produzieren, aber auch neue Stärken hervorbringen.

Hat ein Teil der Schwierigkeiten, mit denen der Lehrberuf zu kämpfen hat, mit der Zumutung erweiterter Autonomie zu tun? Teilautonome Schulen zielen ja auf das, was Sie lokale Verankerung und Profilierung nennen: Ist diese Zumutung zur Freiheit, diese Verpflichtung zur unternehmerischen Aufgabe und zur Selbstorganisation letztlich eine Überforderung des Lehrberufs?

Die Anforderungen führen zu dilemmatischen Situationen: Autonomie einerseits und Kontrolle andererseits; Kooperation bei gleichzeitiger Konkurrenz, Koordinator sein und Innovatorin, bewahren müssen und offen sein für Veränderungen... Wer dann noch von Teilautonomie spricht, spricht wirklich von kleinen Teilen. Und er spricht davon, dass der letzte Zugriff nicht gelingt und ein Teil – sicher nicht der einfachste – der organisationalen Gestaltung in Eigenverantwortung vorgenommen werden soll. Das ist eine Überforderung und es entsteht, was entsteht: Schulstatute, Leitbilder usw. – vielfach eher gefundene Kopien als partizipativ erarbeitete Originale.

Heisst dies: Wenn man nur die halbe Freiheit gibt, ist es eine Überforderung, die lähmt; gäbe man aber mehr Freiheiten etwa via Bildungsgutscheine, wäre es eine Herausforderung, die beleben würde? Also ist Mut gefragt, radikaler zu denken und zu handeln.

Ja. Das würde Vielfalt, Buntheit schaffen.

Wäre das nicht gleichzeitig das Ende der Volksschule? Gegnerinnen und Gegner der freien Schulwahl befürchten das.

Nur bedingt, es wäre zwar ein Gegenentwurf, aber nicht im Sinne einer Schule jenseits des Volkes, im Gegenteil. Ich müsste als Bürger viel mehr einbringen, ich wäre Mitgestalter, ich wäre anders gefordert, als ich zurzeit entlastet bin. Vieles könnte und müsste neu definiert werden, aber vermutlich würde man auch auf vieles zurückgreifen, was sich bewährt hat.

Wir haben unser Gespräch mit Hinweisen zum Respekt angefangen und könnten mit einer Reflexion zu Autorität aufhören. Richard Sennett hat ja, bevor er über Respekt geschrieben hat, über Autorität publiziert¹²: Woher kommt denn heute die Autorität der Lehrperson? Wenn wir den Anspruch haben, dass Lehrpersonen sich selbst und ihre Schule vor Ort eigenständig oder selbstbewusst voranbringen, auch gegen Anfechtungen von aussen, dann brauchen sie Autorität, die sich Respekt zu verschaffen weiss.

Sie sprechen die «Freud Lecture» von Sennett aus den 1970er Jahren an, sicher eines seiner stärksten Bücher, an das ich mich mit Schrecken entsinne, als ich es gelesen habe. Der erste Satz lautet sinngemäss: «Das Bedürfnis nach Autorität ist elementar» – ein Schock für jemanden, der '68 das Militär miterlebt hat und dort zum Kriegsdienstverweigerer wurde! Erst im Laufe der Zeit habe ich verstanden, was er damit wirklich meint; ich gebe ein Beispiel: Antiautoritäre Erziehung ist eine iterierte Form von Autorität. A. S. Neill hat das einmal schön beschrieben in der Anekdote jenes Summerhill-Schülers, der

¹² Sennett, Richard: Autorität. Frankfurt a. M. 1990 (Fischer-Tb.) (engl. Original 1980); ders.: Respekt im Zeitalter der Ungleichheit. Berlin 2004 (Berliner Taschenbuchverlag BVT) (engl. Original 2003).

morgens zu ihm kam und fragte: «Müssen wir heute wieder machen, was wir wollen?» Das Wollen-Dürfen ist, um der Lehrerautorität zu gehorchen, zu einem gewollten Müssen geworden. Welche Autorität kommt dem Lehrberuf zu? Lange hat dieser sich auf die Stoff-Autorität bezogen. Die Lehrperson war es, die wusste, was Andere nicht wussten. Spätestens im Gymnasium gibt es Schüler und Schülerinnen, die als Co-Teacher eingesetzt werden könnten. Ich erlebe dies an der Universität oder in der Weiterbildung natürlich erst recht. Dem Lehrberuf gelingt es schlecht, die Autorität nicht mehr über dieses ohnehin nur vermeintlich feste Wissen aufrechtzuerhalten. Er muss also etwas Neues begründen: Frage- und Problemlösetechniken, Selbstlernstrategien, individuelle und kollektive Lernmethoden, Zeitmanagement usw. Sie haben sich bisher (ganz der Erfüllungslogik des PISA-Tests folgend) stark am Unterrichtsplan festgehalten, viele Lehrpersonen kommen einem vor wie Dealer, die nur noch ihren Stoff loswerden wollen, aber sie überlegen nicht, dass der Fantasie der Stoffvermittlung und damit der erweiterten Stoffaneignung die Zukunft gehört. Wir können nicht mehr allen Wissensstoff, den es zu lernen gibt, lehren. Das geht nicht. Man muss sich viel eher fragen: Was lehre ich exemplarisch, sodass ich jemanden befähige, dass er weiterlernen kann? Die beste Form von Prüfung ist dann die, dass die Schülerinnen und Schüler die nächste Unterrichtsstunde vorbereiten und unter Umständen auch gemeinsam bestreiten.

Dennoch: Die Lehrperson braucht Autorität, im Unterricht, aber auch in ihrer individuellen und kollektiven Organisation, in der sie sich sicher fühlt, die sie als ihre eigene anerkennt und die so etwas wie ein Commitment untereinander und mit dem Umfeld erst ermöglicht. Wo zeigen sich diese Autoritätsmerkmale?

Die Lehrerautorität entspringt stärker den didaktisch-methodischen Fähigkeiten, den Fähigkeiten zum diskursiven, dialogorientierten Kommunikationsstil. Lehrpersonen müssen wissen, wie man Lernen und vor allem auch Umlernen initiiert – was ja bekanntlich schwerer ist als das Neulernen. Das tun sie momentan kaum, denn die meisten Schülerinnen und Schüler wissen nicht, wie sie lernen, die meisten von uns wissen auch nicht, wie sie nicht lernen. Auch das Nichtlernen haben wir gelernt, müssen wir gelernt haben. Es gibt ja jeden Tag viel mehr Lernangebote, die wir ignorieren, als solche, die wir wahrnehmen.

Also eine professionelle Zuständigkeit für Lernprozesse mehr als für Unterrichtsmuster...?

Genau. Und dann muss man Schule umbauen. Seit der Gründung (unter der Beteiligung zweier Schweizer) der «New Education Fellowship» in den 20er-Jahren des letzten Jahrhunderts wird dies angestrebt und hat nicht nur Summerhill, sondern auch die Laborschule in Bielefeld oder die Montessori-Pädagogik hervorgebracht. Die Meisterschaft liegt eben nicht in dem «Ich weiss, was 2×2 ergibt», sondern in dem «Ich als Lehrperson weiss, wie ich jemanden korrigieren kann, der glaubt, 2×2 sei 5». Heinz von Förster, der Kybernetiker und radikale Konstruktivist, sprach davon, dass in Trivialisierungsanstalten (so nannte er die Schulen) das gelehrt wird, was triviale Lösungen bereithält, nicht aber darüber nachgedacht wird, dass « $2 \times 2 = \text{grün}$ » sein könnte.

Heisst das, auf unsere Fragestellung umgemünzt: Der Lehrberuf müsste sich erstens auf seine Kernkompetenz besinnen, nämlich das Gestalten von Lernprozessen, was dezidiert etwas anderes ist als stofffixiertes Unterrichten, weil es auch das Um- und Nichtlernen mitbedenkt; und er müsste zweitens dafür sorgen, dass eine derart lernfokussierte Schule auch entsprechend organisiert wäre, was dezidiert eine andere Arbeits- und Lernorganisation ergäbe als wir es von der traditionellen Schule her gewohnt sind? Und er müsste in beidem weniger trivial, kreativer und entwicklungsöffener agieren?

Ja, wobei wichtig bleibt, dass Organisationsstrategien zur Stärkung der verschiedenen Rollen in der Schule an den pädagogischen Aufgaben und an ihrem gewohnten Arbeitskontext anknüpfen und durch ein hohes Mass an Partizipationsmöglichkeiten dem Autonomiebedürfnis der Lehrpersonen Rechnung tragen. Nur so besteht auch die Chance, dass die Lehrpersonen die Autonomieräume im skizzierten Sinne tatsächlich nutzen. Andernfalls werden die Strategien unterlaufen, was zu Scheinwirklichkeiten führt, von denen es bereits genügend gibt!

Herr Professor Wehner, besten Dank für das Gespräch.

Nachklang – ZerreiSSprobe Volksschule

Schon im Auftakt zum Gespräch wird deutlich: Was die Volksschule heute zusammenhält, ist Interaktion, nicht Organisation. Noch immer ist die Dyade Lehrperson – Schüler/ Schülerin aus den Ursprüngen der Schule das, was ihren festen Kern ausmacht: die Interaktion Unterricht. Dagegen erscheint das, was diese Interaktion in den – für eine Volksschule zwingenden – politisch-institutionellen Kontext einbindet, flüchtig: die Organisation Schule. Die Balance zwischen der Kern-Interaktion und der Kontext-Organisation Schule erscheint heute nicht mehr stimmig, der Brückenschlag nicht mehr tragend und verbindend. Die Volksschule ist, wie Theo Wehner bestätigt, in der Krise. Dafür verantwortlich scheint jedoch nicht einfach, wie Lehrpersonen es gerne darstellen, die politisch-administrative Organisation zu sein, sondern auch die eigene Profession und ihre Interpretation im Alltag: Auf die tief greifenden gesellschaftlichen Veränderungen, die direkt auf die Möglichkeiten und Erfordernisse von Erziehung und Schulbildung durchschlagen, haben Lehrpersonen auch heute noch sehr herkömmliche Antworten. Wenn es darum geht, Schule vor Ort zu organisieren, fehlt es häufig an Kreativität, fast immer an Mut. Das gilt freilich auch für die Neuerungen, die in den letzten zwei Jahrzehnten als Folgeerscheinungen des New Public Managements (NPM), dieser zum Mainstream-Rezept reduzierten Forderung nach einer Neuverwaltung der öffentlichen Güter, den lange Zeit behäbigen Bildungsbereich erreicht haben. Denn die Neuerer im Zeichen von NPM haben die Schule in ihrer Eigenheit ebenso wenig verstanden und ernst genommen wie die Schule die Notwendigkeit organisationaler Transformation für sich selbst begriffen und angenommen hat. Verantwortlich für die Krise scheint nicht einfach, wie Exponenten des politisch-administrativen Systems gerne annehmen, die Renitenz gegenüber (Re-)Organisation und Innovation im Schulfeld zu sein, sondern auch ihre eigene Unfähigkeit oder fehlende Bereitschaft, die verschiedenen Systemakteure im Sinne einer «Good Governance» aus festgefahrenen Bahnen in neue Spuren hineinzusteuern und zu moderieren.

Widerstreitende Ansprüche

Was aber zeigt sich – im Gespräch mit Theo Wehner – an Bindekräften im Volksschulsystem schweizerischer Prägung? Zunächst ein grosser Riss, wo eine tragende Verbindung erwartet werden müsste: Der Volksschule ist das *Volk* abhanden gekommen. Wie das «Volk» zur rhetorischen Sammelformel populistischer Gruppierungen geworden ist, so droht auch die Volksschule auf ihren rhetorischen Rest zusammenzuschumpfen. Denn bekanntlich nehmen breite Bevölkerungsteile am Diskurs über die öffentliche Schule nicht teil: Wer keine Kinder hat, keinen Schweizer Pass, keinen Bedarf an staatlicher Schulbildung, gehört vermutlich zur Bevölkerungsmehrheit, und die Minderheit zeigt sich – wie könnte es anders sein in einer pluralistischen Gesellschaft – höchst widersprüchlich in ihren Ansprüchen an sie.

Selbst *Eltern* schulpflichtiger Kinder sehen in der Volksschule eher ein Spielfeld, auf dem sie von Dritten herbeigeführte Siege und Erfolge für ihren Nachwuchs erwarten, als ein – durchaus ernstes – Spiel, an dessen Regeln, Spielzügen und Errungenschaften sie teilhaben und mitwirken wollen. Die Schule gehört nicht ihnen, aber sie hat für sie da zu sein im Sinne eines Service public.

Da sehen sie sich gut vertreten von *Behörden*, die im Zeichen des New Public Managements auch die Schulen wie Dienstleistungsbetriebe organisiert haben wollen, obwohl das Produkt dieser Dienstleistung nur schwer fassbar ist. Neu prägen – im Zuge von PISA und anderen internationalen Vergleichsmessungen – auch transnationale Werte und Entwicklungen das Feld, an denen die Behörden die Schularbeit zunehmend ausrichten wollen¹³. Darin inbegriffen ist das Risiko einer Entprofessionalisierung der Schulprofis und einer Entwurzelung der Einzelschule. Immer deutlicher wird jedenfalls, dass diese Tendenz zur Internationalisierung und Verwissenschaftlichung die Volksschule noch mehr aus der Reichweite des Volks entfernt – und entsprechende Gegenkräfte mobilisiert, die unter Anrufung des Volks der Volksschule statt tatsächlicher Verankerung in der Gegenwart letztlich bloss die beschauliche Illusion eines Anker-Bilds zu bieten haben.

Bleibt es also den *Lehrpersonen* überlassen, eine lokale Schule für alle zu gestalten? Ja, doch zeigen sich diese gegenüber einer solchen Idee der Volksschule insgesamt ähnlich distanziert wie die bereits erwähnten Akteurinnen und Akteure. Der plausiblen Erwartung, dass sie als professionell Zuständige die Schule gestalten, profilieren und organisieren, stehen etliche augenfällige Hindernisse entgegen: Neben zunehmender Fluktuation, Teilzeitarbeit und Mobilität der Lehrpersonen (der lebenslange Schulmeister mit Wohnsitz im Dorf gehört fast ganz einer anderen Epoche an) erschweren auch die fortgeschrittene Ausdifferenzierung des Lehrberufs, belastende Arbeitsbedingungen, das angegriffene Berufsprestige und ein entsprechend schwaches Selbstbewusstsein eine proaktive lokale Verankerung und Profilierung der Schule. Die Idee einer Schule für alle, die unter der Flagge der Integration eigentlich keinen professionellen Widerspruch erlaubte, dafür unter dem Teppich des Schulalltags umsomehr Widerstand provoziert, hat bei Lehrpersonen nicht mehr Kredit als in der weiteren Öffentlichkeit. Wie viel und welche Integration Schule zu erbringen hat, scheidet auch innerhalb der Lehrkörper die Geister. Dass heute mit der Integrationsaufgabe hauptsächlich heilpädagogische Fachpersonen betraut werden, die einst für aus der Regelschule separierte Schülerinnen und Schüler zuständig waren, ist nur eines von vielen Anzeichen für die innere Zersplitterung des Lehrberufs, die ihm und – man muss es so sagen – seinen Professionen als Last anhaftet.

Die *Schulleitungen*, jüngst erst auf den Plan der Organisation Schule berufene Akteurinnen und Akteure, dürften in ihrer noch wenig gesicherten Stellung zwischen Behörden und Kollegien eher schlecht gerüstet sein, den Zusammenhalt der Volksschule heroisch zu schaffen oder herbeizuführen. Noch erscheinen sie mehr als Vorposten kantonaler und kommunaler Behörden zur Durchsetzung administrativer Entscheide (und also als Figuren des NPM) denn als Garanten einer professionell gestalteten und lokal verankerten selbst-

13 Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

bewussten Schule. Während für die erstgenannte Funktion eine halbbatzig realisierte «geleitete Schule» bereits zweckdienlich sein kann (der Bildungsverwaltung jedenfalls reicht es), wäre für die letztgenannte Funktion eine starke Schulleitung zwingend vorausgesetzt. Daran zeigt bisher allerdings – ausser den Direktbetroffenen – kaum jemand Interesse, auch die Lehrpersonen nicht. Lieber identifizieren diese die neuen Leitungen als Vermittlerinnen und Vermittler fremder Botschaften, die ihnen, selbst genug mit dem Überleben im Beruf beschäftigt und von Alltagsorgen absorbiert, wenig zu bieten haben.

Bleiben zuletzt noch die *Schülerinnen und Schüler*: Sie sind jene, die zur Schule müssen, auch wenn sie nicht wollen. Sie zeigen sich in dieser Institution naturgemäss umso flüchtiger, je näher sie dem Schulabschluss kommen. Sie erinnern uns zudem daran, dass praktisch alle Beziehungen in der Schule asymmetrisch gebaut sind – nicht nur die pädagogische Interaktion zwischen ihnen und ihren Lehrerinnen und Lehrern, die den historischen und aktuellen Kern der Schule ausmacht, sondern auch die meisten Beziehungen, die für die Organisation konstitutiv sind.

Fixe Strukturen, flüchtige Organisation

Damit rundet sich die Suche nach Verbindlichkeiten und Loyalitäten, die die Volksschule organisational zusammenhalten, zum Bild eines Systems, das einer permanenten Zerreihsprobe ausgesetzt ist. Auf diesem Bild kommen zwar die *individuelle Ebene* pädagogischer Interaktion, für die sich die Profession zuständig erklärt, und die *institutionelle Ebene* des Bildungssystems, für die sich die Politik zuständig weiss, bunt und vielgestaltig daher, die *mittlere Ebene der Organisation* vitaler Schulen vor Ort aber bleibt auffällig blass und formlos. Müsste aber nicht gerade dort das stattfinden, was allenthalben als Volksschule beschworen, in Politik und Recht gefordert und geregelt wird? Kann es wahr sein, dass solchen den lokalen Bedürfnissen und Möglichkeiten entlang gestalteten und organisierten Schulen allseits so wenig Gewicht beigemessen wird? Es scheint so: Schulen sind als Organisationen flüchtig und überleben – auch, gerade? – dann, wenn die unterschiedlichen Verantwortungsträger organisationales Commitment nur oberflächlich oder gar nicht aktualisieren. Es sieht so aus, als werde die Volksschule von einem Paradox zusammengehalten: von einer unheiligen Allianz jener, die sich – nicht offen, aber faktisch – aus unterschiedlichen Motiven von ihr distanzieren. Es sind diese zentrifugalen Kräfte, die in Profession, Bürokratie und Politik gleichermaßen wirken, mit denen lokale Schulgemeinschaften heute konfrontiert sind. Das stellt sie vor grösste Herausforderungen: Als teils professionelle, teils bürokratische, teils politische Organisationen präsentieren sie sich bis zum Zerreihs angespannt, bis zur Besinnungslosigkeit mit sich selbst beschäftigt und so in der Schwebe, dass schon der Gedanke an eine pädagogische Erdung, an eine Verankerung vor Ort, die an den dort lebenden Menschen Mass nähme, frivol erscheint: wie denn, wer denn, wann denn? Was als organisationale Mitte die Loyalitäten von allen Seiten auf sich ziehen müsste (und es rhetorisch auch tut), zeigt sich tatsächlich als ein verlassener Ort im Fadenkreuz zentrifugaler, allseits ausgreifender Spannungen. Da ist, in der Perspektive des Organisierens, kaum etwas spannend, vieles aber angespannt, ja überspannt.

Und das könnte noch länger so bleiben. Die Spannungen gibt es auch deshalb, weil alte und neue Anforderungen, die gleichermaßen und gleichzeitig wirkmächtig sind, sich gegenwärtig überlagern. Diese Hybridlage ist das Ergebnis verpasster, aufgeschobener Entscheidungen, des fehlenden Mutts zu eindeutigen Lösungen. Solche aber sind immer konkret, lokal, persönlich.

In dieser offensichtlichen Zeit des Übergangs, der Transformation von Altem in Neues, braucht es eine grundsätzliche Überprüfung sowohl auf System- als auch auf Schulebene. Die Zeit ist reif für eine nüchterne Analyse der Verbindungen und Wechselwirkungen innerhalb des Bildungssystems, ihres Fehlens und ihrer Notwendigkeit. Die Zeit ist reif für eine gründliche Diskussion darüber, wie die verschiedenen Akteure ihre Aufgaben und Funktionen zugunsten von vielfältig lebendigen Volksschulen aufeinander abstimmen sollen. «Das muss», wie Theo Wehner es im Gespräch formuliert, «mit einer systemischen Betrachtungsweise passieren, in der alle grundsätzlich ihre Rollen in dieser Schule reflektieren und mithelfen beim notwendigen Redefinitionsprozess».

Sackgassen und Auswege

Wie kommt die Volksschule aus dieser kritischen Lage heraus? Es zeigen sich grundsätzlich zwei mögliche Abzweigungen. Eine *erste Variante*, mit dieser Situation künftig umzugehen, könnte heißen: MORE OF THE SAME. Die Anspannung bleibt erhalten, ja wird von den Akteurinnen und Akteuren immer so weit gepflegt, dass das Zerreißen unwahrscheinlich und also alles beim Alten bleibt, die wechselseitigen Bindungen, zwar längst als falsche Loyalitäten erkannt, werden dennoch bis zur unauflöSlichen *Verstrickung* verfestigt, und wie bei jeder Verstrickung kennen alle die Schuldigen und fühlt sich selbst niemand für die Krise verantwortlich. Routiniert ziehen die Funktionäre von Profession, Behörden und Politik die ausgelegten Stricke in ihre Richtungen, stets bedacht, dass sie nicht reißen. Denn die Bescheidwiser, die in diesem Spiel hüben und drüben den Takt angeben, fürchten eines am meisten: dass etwas radikal Neues entsteht, etwas, das sie nicht immer schon vorausgesehen hätten.

Ihre treueste Begleiterin auf dieser Sackgasse ist denn auch die *Angst*¹⁴, eine mit viel Autorität ausgestattete Mutlosigkeit, die als heimliches Commitment die Akteurinnen und Akteure der unheiligen Allianz aneinander bindet und sie gegen neue gemeinsame Entwicklungen immunisiert.

Als *zweite Variante* böte sich an, dem Neuen eine Chance zu geben, indem falsche Routinen aufgedeckt und aufgekündigt, überkommene Strukturen abgebaut, tradierte Leerformeln vergessen, kurz: gegenüber dem gehätschelten Status quo gezielt Illoyalitäten riskiert würden: LESS OF THE SAME. Im Zentrum dieser Dynamik gezielt gekappter und neu erzeugter Loyalitäten stünde noch immer die Volksschule, aber

¹⁴ Spätestens seit Fritz Riemanns «Grundformen der Angst» (München 1961/Ernst Reinhardt) wissen wir, dass im Spannungsfeld von Bewahren und Verändern, von Sich-Absichern und Sich-Aussetzen die Angst sozusagen immer schon da ist – sie gehört zu unserem Dasein. Es kommt jedoch darauf an, wie wir ihr begegnen und was wir aus ihr machen, um gesund und gegenwärtig zu bleiben.

nicht als rhetorische Politformel, sondern als vitale lokale Organisation. Was ihr heute durch Anspannung entzogen wird, käme ihr dadurch zugute: Luft zum Atmen. Wenn Lehrpersonen und Schulleitungen die Gestaltungsräume vor Ort pragmatisch nutzen und erweitern, Behörden und Verwaltungen sie dabei tatkräftig unterstützen, werden vermutlich liebgezwungene Formeln («Ohne zusätzliche Ressourcen geht das nicht», «Ohne neue Gesetzesgrundlage geht das nicht») – es gibt unzählige solcher Standards, sie ergänzen sich, bis sich nichts mehr bewegt) hinterfragt, dafür aber neue Perspektiven gewonnen. Umlernen und Verlernen – Theo Wehner spricht davon – sind Prozesskompetenzen, die eben nicht nur auf der professionellen, sondern auch auf der politischen Ebene nottun. Dass dort so wenig Neugierde und so viel Bescheidwissen anzutreffen ist, hat auch einen systemischen Grund: Die Neigung, Werte wie Sicherheit, Stabilität und Kontrolle zu akzentuieren, ist für bürokratische Organisationen erfahrungsgemäss konstitutiv. Die Loyalität, die in diesem Kontext erwartet wird, ist eine zum Status quo – wer Organisationen will, die fähig sein sollen, entwicklungs offen zu agieren, muss ihnen Autonomieräume zugestehen, deren Verbindungen zur öffentlichen Verwaltung möglichst locker gestrickt sind. Schulen, auch öffentliche Volksschulen, fallen unter diese Kategorie.

Loyalität ist bekanntlich mit lat. *lex*, Gesetz, verwandt. Gerade im politisch-administrativen System, wo Gesetze geschaffen, gehütet und durchgesetzt werden, wird Gesetzestreue nicht selten mit der Überzeugung identifiziert, geordnete Verhältnisse seien am besten erreichbar über deren Verrechtlichung – ein Irrglaube, der nicht einfach den «Bürokratinnen und Bürokraten» angelastet werden darf, sondern auf alle zurückfällt, die Recht haben wollen. Wer dieser angstbesetzten Dynamik im Bildungsbereich entgegen will, muss bereit und fähig sein, partikuläre Loyalitäten und Legalitäten gelegentlich zu ritzen und zu übersehen, unkonventionell und nonkonform zu sein – zugunsten eines neuen Commitments für die lebendige, vielgestaltige, bunte, innovative, riskante Schule als einem Ort, der für Schulleiterinnen und -leiter, Lehrpersonen und Schulbehörden ebenso Masstab ihres Handelns wäre wie für Schülerinnen, Schüler und ihre Eltern. So könnte die Anspannung und Atemlosigkeit im System einer entspannteren Gangart in weiteren Räumen weichen. Es würde einer Dynamik von Entbindung und Verbindung Platz gemacht:

- *Entbindung*, weil sowohl Verbände als auch Behörden nicht einheitlichen Regelungen, sondern bedarfsgerechten lokalen Lösungen das Wort redeten, also Lockerungen in der vertikalen Perspektive herbeiführten – denn schon heute ist allen klar: Eine funktionierende Volksschule für alle im Sinne der aktuellen Integrationsdebatte gibt es nur im geerdeten Schulhaus, nie als politische oder professionelle Übereinkunft im luftleeren Raum;
- *Verbindung*, weil solche Entwicklungen angewiesen sind auf neue Bindungen in der horizontalen Perspektive, etwa durch professionelle Netzwerke von Schulen, Schul- und Projektteams auf der Suche nach Good Practice oder durch politische Konstrukte von Verbänden, Behörden und Hochschulen auf der Suche nach Good Governance.

Freilich, der treueste Begleiter auf diesen Auswegen wird der *Mut* sein müssen als das ausgesprochene Commitment unter den Akteurinnen und Akteuren neuer Allianzen, die den heiligen Zorn wieder in ein feu sacré für die Volksschule zu verwandeln vermögen.