20 Jahre Autonomie der Schule in Südtirol

Einschätzungen und Erfahrungen

Martin Sitzmann (Hg.)

innovitas Erasmus+

AUTONOME PROVINZ BOZEN - SÜDTIROL
Deutsche Bildungsdirektion
Pädagogische Abteilung

PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO - ALTO ADIGE
Direzione Istruzione e Formazione tedesca
Ripartizione pedagogica

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

20 Jahre Autonomie der Schule in Südtirol

Einschätzungen und Erfahrungen

Martin Sitzmann (Hg.)

Deutsche Bildungsdirektion – Pädagogische Abteilung

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

©2019 Autonome Provinz Bozen
Deutsche Bildungsdirektion
Pädagogische Abteilung
Amba-Alagi-Straße 10
39100 Bozen

Fotos: Coverbild, S. 59, S. 61: Fachoberschule für Bauwesen „Peter Anich“, Bozen
Alle weiteren Bilder, die nicht explizit gekennzeichnet sind:
www.pixabay.com
Lektorat: Team Öffentlichkeitsarbeit/Bildungsdirektion
Grafik: Stefanie Frainer
Druck: Landesdruckerei

Inhalt

Vorwort 7

Abschnitt I
Auf dem Weg zur Autonomie der Schule

- Arthur Pernstich
  20 Jahre Autonomie der Schule in Südtirol – der Weg zur „Volljährigkeit“ 10

Abschnitt II
20 Jahre danach: Die Autonomie der Südtiroler Schule heute

- Franz Tutzer
  Was hat sich durch die Autonomie der Südtiroler Schulen geändert? 17
- Josef Watschinger
  Ist die Autonomie das Geheimrezept für die Erneuerung der Schule? 22
- Heidi Niederkofler Imperiale
  Wie können autonome Spielräume genützt werden?
  Das Beispiel Schulsprengel Bozen/Europa 29
- Hansjörg Unterfrauner
  Autonome Schule und Inklusion 39
- Christian Laner
  Digitale Medien und die Autonomie der Schule 44
- Karl Spergser
  Ein Paradigmenwechsel: von der Ampelkreuzung zum Kreisverkehr 50
- Ingrid Keim
  Die Autonomie der Südtiroler Schulen: Grenzen und Spannungsfelder. 55
- Ursula Pulyer
  Rechenschaftslegung durch interne und externe Evaluation 62
- Klaus Niederstätter
  Zentrale Lernstandserhebungen in autonomen Schulen 70
- Werner Sporer
  Die Rahmenrichtlinien – der verbindliche Rahmen für das Schulcurriculum .. 76
- Rudolf Meraner
  Wie hat die Autonomie der Schule die Bildungsleistung beeinflusst? 82

- Angelika Pranter
  „Ich möchte die Autonomie der Schule nicht mehr missen!“ 88
- Hildegard Schwarz
  „Die Autonomie der Schule hat vieles positiv verändert“ 94
- Sabine Fischer, Florian Peer, Katrin Isolde Pschierer
  Die Autonomie der Schule aus Sicht der Eltern 98
- Hubert Kainz
  Die Autonomie der Schule aus Gewerkschaftssicht 101
- Luigi Loddi, Martin Rederlechner
  Die Autonomie der berufsbildenden Schulen: erste Erfahrungen 106

Abschnitt III
Schulleitung – eine Schlüsselfigur der autonomen Schule

- Gertrud Verdorfer
  Das Auswahlverfahren für Schulführungskräfte 110
- Barbara Pobitzer Stampfl
  Die Schulführungskraft als Gestalterin –
  aufgezeigt am Beispiel der Erarbeitung des Dreijahresplanes 119

Abschnitt IV
Der Blick von außen – die Autonomie der Südtiroler Schule aus der Sicht jenseits des Brenners

- Frida Bordon
  Die Autonomie der Südtiroler Schule: geregelte Freiheit 126
- Anja Waxenegger, Daniel Paasch
  Einstellungen zur Autonomie der Schule in Südtirol und Österreich 142
- Gerhard Maier
  „Blick über den Zaun“ – eine bayerische Sicht 156

Abschnitt V
Ausblick

- Sigrun Falkensteiner, Gustav Tschenett
  Unabhängigkeit in Gemeinsamkeit 162

Abschnitt VI
Anhang

- Der Aufbau des Bildungssystems in Südtirol 169
  a) Organigramm der Deutschen Bildungsdirektion 169
  b) Der Aufbau des Südtiroler Schulsystems 170
- Zugang zu Rechtsquellen 171
- Autorinnen und Autoren 173

Vorwort

„Wer in der Zukunft lesen will, muss in der Vergangenheit blättern."

André Malraux,
französischer Schriftsteller und Politiker,
1902–1976

Vor circa 20 Jahren zeichnete sich eine große Umwälzung in der Bildungswelt Südtirols ab. Auf gesamtstaatlicher Ebene hatte das Staatsgesetz Nr. 59/1997 eine große Verwaltungsreform auf den Weg gebracht, die auch die Schulwelt wesentlich betraf. Der Südtiroler Landtag reagierte im Jahr 2000 mit der Verabschiedung des Landesgesetzes Nr. 12 und setzte somit die Vorgaben des Staatsgesetzes in Südtirol um.
Bereits in den Jahren zuvor hatten Pilotschulen die Neuerungen erprobt und ihre Erfahrungen zur Verfügung gestellt. In jener Zeit entstanden mehrere Publikationen, in denen die Erkenntnisse der Anfangsjahre der Autonomie der Schule in Südtirol festgehalten sind:

- „Die Autonomie der Schulen. Chancen und Grenzen" (Vera Zwerger Bonell, Hg., 1998)
- „Innovationen in Schulen unterstützen. Erfahrungen aus dem Pilotprojekt „Autonomie der Schulen in Südtirol" (Rudolf Meraner/Vera Zwerger Bonell, Hg., 2001)
- „Eigenständige Schule. Erfahrungen, Reflexionen, Ergebnisse – am Beispiel der Schulen in Südtirol" (Rudolf Meraner, Hg., 2004)

Nach zwei Jahrzehnten ist es an der Zeit, wieder einmal Bilanz zu ziehen und den aktuellen Stand wohlwollend und kritisch zugleich unter die Lupe zu nehmen. Dabei geht der Blick der Autor*innen in den meisten Beiträgen in zwei Richtungen – als Rückblick in die Vergangenheit und als Ausblick in die Zukunft.
Diese Sammlung von Einschätzungen und Erfahrungen versucht einen breiten Querschnitt der Meinungen abzubilden – Vollständigkeit bleibt im vorliegenden begrenzten Rahmen zwischen zwei Buchdeckeln unmöglich.

Dieses Buch entstand im Rahmen eines Erasmus+ Programmes der Europäischen Union mit dem Titel „INNOVITAS – Innovative Schulautonomie als Chance für pädagogische Standortentwicklung". Bildungsorganisationen aus Deutschland, Öster-

reich und Südtirol (Deutsche Bildungsdirektion) arbeiten dabei in einem dreijährigen Projektzeitraum (Schuljahre 2017/2018, 2018/2019 und 2019/2020) zusammen, um Erfahrungen zur Schulautonomie auszutauschen. Südtirol kommt dabei eine besondere Rolle zu, da die Südtiroler Bildungswelt insgesamt auf einen langen Erfahrungszeitraum in Bezug auf Schulautonomie zurückgreifen kann.
Der Untertitel „Einschätzungen und Erfahrungen“ zeigt es bereits an: Es handelt sich um kein wissenschaftliches Werk, sondern um einen Erfahrungsbericht, der die persönlichen Meinungen der Autor*innen wiedergibt.

Eine Begriffsklärung: Während im allgemeinen Sprachgebrauch und in der Fachliteratur durchwegs der Begriff „Schulautonomie“ zu finden ist, wird in Südtirol und also auch im vorliegenden Buch differenziert: „Schulautonomie“ bezeichnet die besonderen Befugnisse des Landes Südtirol im Bereich des Unterrichts (Artikel 8 und 9 des Autonomiestatuts). Dagegen bezeichnet der Ausdruck „Autonomie der Schule(n)“ den Gestaltungsfreiraum der Schulen innerhalb bestimmter Vorgaben (Landesgesetz vom 29. Juni 2000, Nr. 12).

Martin Sitzmann

Abschnitt I

Auf dem Weg zur Autonomie der Schule

20 Jahre Autonomie der Schule in Südtirol – der Weg zur „Volljährigkeit“

Rechtliche Vorboten der Autonomie

Mitte der Neunzigerjahre des letzten Jahrhunderts ging der italienische Staat wieder einmal daran, eine radikale Reform der öffentlichen Verwaltung in die Wege zu leiten. Er war der Meinung, dass zu zentralistische Steuerungen ineffizient seien, die extreme Regelungsdichte abzubauen sei und im Rahmen eines schlankeren Staates den peripheren Verwaltungseinheiten mehr Eigenverantwortung zuerkannt werden müsse. Davon sollten auch die Schulen betroffen sein.
Mit dem sogenannten „Bassanini-Gesetz“ Nr. 59 vom 15.03.1997 wurde eine umfassende Regelung getroffen. Ein einziger Artikel wurde dabei, in Anlehnung an europäische Modelle, der Autonomie der Schule gewidmet. Dieser Artikel 21 hat anfangs nicht viel bewirkt, Südtirol hat aber den Anstoß aufgegriffen und in dreijähriger Arbeit ein umfassendes, fast alle Bereiche der Schulen betreffendes Gesetz genehmigt: das Landesgesetz Nr. 12 vom 29.06.2000. Ein Meilenstein der Südtiroler Schulgesetzgebung.
Wie wurde dieses Gesetz nun auf Landesebene umgesetzt und wie hat es die Schulen in den letzten 20 Jahren verändert?

Die Änderungen durch das Landesgesetz Nr. 12/2000

Die Situation vor der Jahrtausendwende

Vor der Autonomie der Schulen waren die öffentlichen Schulen zentralistisch verwaltete, hierarchisch organisierte Bildungseinrichtungen mit einem beschränkten Bildungsangebot, das sich größtenteils auf staatliche Lehrpläne bezog, mit wenig Bezug zur Außenwelt und methodisch-didaktisch ziemlich eindimensional strukturiert. Die Tätigkeiten des Lehrpersonals waren größtenteils auf den Unterricht fokussiert und

umfassten zusätzlich noch die Arbeit in den Mitbestimmungsgremien, die Vorbereitung und die Bewertungen. Lehrer*innen hatten, laut Aussagen vieler, wesentlich weniger mit „Bürokratiekram“ zu tun als im Zeitalter der Autonomie.
Das Landesgesetz Nr. 12/2000 sicherte den Schulen nun didaktische, organisatorische, verwaltungsmäßige und finanzielle Autonomie zu sowie jene in den Bereichen Forschung und Schulentwicklung. Mit Dekret des Landeshauptmanns wurde den Schulen Rechtspersönlichkeit und Autonomie mit Wirkung ab 01.09.2000 zuerkannt. Nicht alle Schulen haben sich gleich schnell auf den Weg gemacht und es hat einige Jahre gedauert, bis alle Regelungen des Gesetzes umgesetzt waren – nicht alle Schulen haben sich gleich schnell auf den Weg gemacht.

Welche konkreten Auswirkungen hatte dieses Landesgesetz auf die Südtiroler Bildungslandschaft?

Rechtsstatus
Zum Ersten veränderte sich der Rechtsstatus der Schulen: Sie wurden juristische Personen des öffentlichen Rechts, also eine Art Unternehmen mit Verwaltungsrat (Schulrat), Rechnungsprüfern (Revisorenkollegien) und externen Bewertungsgremien (Evaluationskomitee). Die Schuldirektor*innen wurden nun formell in den Führungsrang („dirigenza“) aufgenommen, ihre Rolle wurde deutlich aufgewertet: Als gesetzliche Vertreter*innen der Schule sorgten sie für deren einheitliche Führung.

Schulgröße und Sprengelbildung
Der Artikel 3 des Landesgesetzes sieht vor, dass die autonome Schule eine bestimmte Größe haben muss, um die wirksame Umsetzung der Autonomie und ein vielseitiges Bildungsangebot garantieren zu können. So ging die Schulverwaltung bereits im Jahre 2000 daran, einen neuen Schulverteilungsplan für alle Grund-, Mittel- und Oberschulen auszuarbeiten. Mit Beschluss aus dem Jahre 2001 hat die Landesregierung den ersten Schulverteilungsplan genehmigt, der 45 Schulsprengel (Grund- und Mittelschule), 13 Grundschulsprengel, 4 Mittelschulen und 26 Oberschulen vorsah. Es wurde fast ein Viertel der bestehenden Schuldirektionen abgeschafft. Dieser Fünfjahresplan wurde mit Wirkung ab 01.09.2001. Dieses Vorhaben hat vor allem in den Schulsprengeln anfangs zu vielen Problemen, Konflikten und Auseinandersetzungen geführt. Zum ersten Mal in der Schulgeschichte des Landes kamen „akademisch gebildete“ Mittelschullehrpersonen und Grundschullehrpersonen – die allermeisten

ohne akademische Bildung – im Lehrer*innenkollegium zusammen. Sie gehörten innerhalb ganz kurzer Zeit derselben Bildungsinstitution an und das war nicht überall einfach. Mehrere Schulführungskräfte jener Übergangszeit könnten ein Lied davon singen, wie schwer es war, die beiden Pädagog*innengruppen in einem mehr oder weniger einheitlichem Kollegium zusammenzuführen.

Schulprogramm

Eine der wesentlichsten Neuerungen des Landesgesetzes mit weitreichenden Folgen war die Einführung des Schulprogramms laut Artikel 4. Dieses vom Schulrat genehmigte Dokument sollte die kulturelle Identität und das Profil der Schule widerspiegeln und umfasst alle didaktischen und organisatorischen Tätigkeiten der Schule. Die Lehrerkollegien gingen daran, dieses aufwändige und vielseitige programmatische Dokument auszuarbeiten, wobei anfangs wiederum nur teilweise Akzeptanz, kontroverse Diskussionen und auch eine sehr unterschiedliche Qualität festzustellen waren. In jedem Fall war das Schulprogramm der Grundpfeiler der autonomen Schule, das Herzstück der Autonomie. Seit Kurzem wurde es in den „Dreijahresplan der Bildungstätigkeit“ umgewandelt.

Zentrale Vorgaben

Mehrere programmatische Bestimmungen enthält der Artikel 5 des Landesgesetzes. Er legt fest, dass das Land einheitliche Bildungsziele, die Jahresstundenkontingente, die Pflichtstunden, die Qualitätsstandards des Bildungsangebotes und allgemeine Richtlinien für die Bewertung festleget. Es handelt sich um eine Beinahe-Vollautonomie im Bildungswesen, die das Land erhält, und die es in den folgenden zehn Jahren auch umsetzt.

Didaktische Autonomie

Im Rahmen der didaktischen Autonomie wurden neue Unterrichtsformen eingeführt. Neben dem Pflichtunterricht wurde ein Angebot an Wahlfächern und fakultativen Fächern vorgesehen und bestimmt, dass der Unterricht dem Lernrhythmus der Schüler*innen angepasst werden soll. Für die Erreichung dieser Ziele wurde eine ganze Reihe von organisatorischen Möglichkeiten angeboten, vom Blockunterricht über eine veränderte Dauer der Unterrichtseinheiten bis hin zum Angebot individueller Lernwege und zur Gruppenbildung von Schüler*innen der gleichen oder unterschiedlicher Klassen. Auch in diesen Bereichen haben einige Schulen anfangs sehr viel Mut bewiesen und die neuen didaktisch-organisatorischen Möglichkeiten genutzt; andere

waren eher abwartend bis skeptisch. In jedem Fall hat die didaktische Autonomie den Unterricht verändert: Er ist heute vielseitiger, zielführender und auch effizienter. Darüber sind sich heute alle einig, wage ich zu behaupten

Organisatorische Autonomie

Im Rahmen der organisatorischen Autonomie wurde der Schulkalender an die Erfordernisse der neuen didaktischen Zielsetzungen und des Schulprogramms angepasst und ein Jahresstundenkontingent der einzelnen Fächer eingeführt.
Eine wichtige organisatorische Neuerung war die Einführung der Schulverbünde, die in etlichen Teilen des Landes wertvolle Initiativen im Bereich der Lehrer*innenfortbildung, verschiedener Verwaltungstätigkeiten und der Schulentwicklung in die Wege geleitet haben. Einige besonders aktive Schulverbünde haben dabei sehr erfolgreich Aufgaben der zentralen Schulverwaltung übernommen und diese optimal umgesetzt.
Eine wesentliche Neuerung im Rahmen der Autonomie war, dass die Schulen ihr Bildungsangebot deutlich erweitert haben. Neben dem Regelunterricht in der Klasse haben Schulen nun ein breites Angebot nicht nur für Schüler*innen, sondern auch für Erwachsene eingeführt, und zwar wiederum die einen mehr, die anderen weniger. Wahlfächer, fakultative Fächer, Ganztagsunterricht, Montessori-Pädagogik, verschiedene schulinterne Fortbildungen und anderes mehr wurden nun angeboten.

Grenzen der autonomen Befugnisse

Im Rahmen der Verwaltungsautonomie haben die Schulen mehr Zuständigkeiten bekommen, wobei das Land einige Grundkompetenzen wie Ranglisten, unbefristete Aufnahme des Personals und die verschiedenen Formen der Mobilität bei sich behalten hat. Leider haben die Schulen keine Personalhoheit bekommen, was vielfach sehr bedauert wurde.

Finanzautonomie

Im Bereich der Finanzgebarung bestand die wesentliche Neuerung in der Einführung von Revisor*innenteams, welche die ordnungsgemäße Buchhaltung und Finanzgebarung alljährlich überprüft und dem Schulamt einen Bericht vorgelegt haben. Auch in diesem Bereich gab es etliche Auseinandersetzungen, als einige Revisor*innenteams den Schulführungskräften unrechtmäßige Verwendung von Finanzmitteln vorwarfen und einigen sogar Geldstrafen auferlegt haben.

Schulführungskräfte

Zwei Artikel sind der neuen Rolle der Schulführungskräfte gewidmet, die nun mehr Zuständigkeiten bekommen und die in Absprache mit den Schulgremien für eine einheitliche Führung der Schule sorgen und die Schule nach Kriterien einer effizienten und wirksamen Verwaltung organisieren. De facto hat sich für die Schuldirektor*innen nicht viel verändert, aber ihre Rolle als Leitungsfigur der Schule wurde eindeutig gestärkt.

Autonomie und Rechenschaft

Um die Wirksamkeit der Bildungstätigkeit zu überprüfen, wurde ein Evaluationssystem ins Leben gerufen. Zum Ersten sollen die Schulen selbst bestimmte Bereiche ihrer Bildungstätigkeit evaluieren, daraus ihre Schlüsse ziehen und eventuell Verbesserungen vornehmen. Auf Landesebene wurde der Landesbeirat für die Evaluation errichtet, der nach genau geregelten Kriterien die Schulen umfassend bewertet und ihnen sowie der Schulbehörde einen ausführlichen Bericht übermittelt. Innerhalb von fünf Jahren wurden alle Schulen evaluiert, was größtenteils von den Schulen selbst als auch von der Schulverwaltung sehr positiv aufgenommen wurde und zur Steigerung der Qualität des Bildungssystems insgesamt beigetragen hat.

Positives Fazit

Die Autonomie der Schulen hat zu großen Veränderungen und auch Optimierungen des Bildungssystems geführt hat. Die autonomen Schulen haben ein breit gefächertes Bildungsangebot, gehen durch die Personalisierung und Individualisierung des Unterrichtes auf Stärken und Schwächen der Schüler*innen ein, sie haben sich nach außen hin geöffnet und sind stärker vernetzt mit Wirtschaft und sozialem Umfeld, haben Klassen- und Schulpartnerschaften mit in- und ausländischen Schulen in die Wege geleitet, Schüler*innen- und Lehrer*innenaustausche forciert, ihr Profil gestärkt und somit auch ihren Ruf und ihr Ansehen in der Gesellschaft gestärkt. Und schlussendlich haben alle diese Maßnahmen auch dazu geführt, dass das Südtiroler Bildungssystem – PISA docet – im internationalen Vergleich eine sehr gute Position einnimmt. Und das ist ohne Zweifel von großer Bedeutung.

Literaturhinweise

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana: Legge 15 marzo 1997, n. 59
Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa. https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1997-03-17&atto.codiceRedazionale=097G0099 (Abrufdatum: 01.08.2019)

Lexbrowser der Autonomen Provinz Bozen Südtirol: Landesgesetz vom 29. Juni 2000, Nr. 12: Autonomie der Schulen
http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2000-12/landesgesetz_vom_29_juni_2000_nr_12.aspx?view=1 (Abrufdatum: 06.08.2019)

Abschnitt II

20 Jahre danach: Die Autonomie der Südtiroler Schule heute

Franz Tutzer

Was hat sich durch die Autonomie der Südtiroler Schulen geändert?

Die Schulen in Südtirol arbeiten seit nunmehr fast zwanzig Jahren in einem rechtlichen Rahmen, der autonome Gestaltungsmöglichkeiten in den Bereichen Didaktik, Organisation, Verwaltung, Forschung, Schulversuche und Finanzen vorsieht. In diesem Beitrag soll ein Blick zurück gewagt werden, um aufzuzeigen, welches die wesentlichen Veränderungen waren, die durch das im Jahr 2000 verabschiedete Landesgesetz zur Autonomie der Schulen auf den Weg gebracht wurden, wo die Schulen derzeit stehen und wo vielleicht weitere Entwicklungsschritte notwendig sind. Es ist nicht möglich, im Rahmen dieses Beitrags repräsentative Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Thema vorzulegen. Es kann hier nur eine persönliche Einschätzung der Veränderungen in den Südtiroler Schulen seit Inkrafttreten des Landesgesetzes zur Autonomie der Schulen versucht werden.

Wegbereiter

Der 29. Juni 2000 (Verabschiedung des Landesgesetzes zur Autonomie der Schulen) war sicher nicht die „Stunde null“ der schulischen Autonomie. Auch vor dem Jahr 2000 waren viele Schulen in der Lage, mit Geschick, Fantasie und Hartnäckigkeit einiges zu bewegen und in autonomer Weise zu gestalten. Ich verweise hier nur auf die vielen Schulversuche, die in der Schullandschaft Südtirols nicht wenig bewirkt und viele Veränderungsprozesse eingeleitet haben. Auch waren bereits vor Inkrafttreten des Landesgesetzes zur Autonomie der Schulen einige Schultypen, nämlich die technischen Oberschulen, mit Rechtspersönlichkeit ausgestattet, um ihre Aufgaben bestmöglich erfüllen zu können.

Perspektivenwechsel

Aber, und damit komme ich zu einem ersten und grundlegenden (und in diesem Sinne den weiteren Veränderungen zugrunde liegenden) Aspekt im Hinblick auf die Veränderungen, die mit dem Landesgesetz zur Autonomie der Schulen auf den Weg gebracht wurden: Die Perspektive hat sich seit Inkrafttreten dieses Gesetzes umgekehrt, es ist ein neues Ordnungsgefüge für die Schule entstanden. Waren es vorher Möglichkeiten und Spielräume, welche die Schulen – die einen mehr, die anderen weniger – nutzen konnten oder wollten, so wurde über das Landesgesetz zur Autonomie der Schulen praktisch ein gesellschaftlicher Auftrag an die Schulen herangetragen: nämlich in autonomer Weise die Lernwege und die dafür notwendigen organisatorischen und verwaltungsmäßigen Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass die Schüler*innen als Einzelne und als Lerngemeinschaft möglichst gut ihr Bildungsrecht wahrnehmen und verwirklichen können.
Die Autonomie der Schule wurde gleichsam vom Gesetzgeber als das beste Instrumentarium angesehen, um den Auftrag, der der Schule von der Gesellschaft her zukommt, zu erfüllen. Oder anders ausgedrückt: Die Aufgaben, die die heutige Schule zu erfüllen hat, können – so die über das Landesgesetz zur Autonomie der Schulen vermittelte Botschaft – nur durch autonome Schulen bewältigt werden. Die Verleihung der Rechtspersönlichkeit an alle Schulen ist dabei durchaus als besondere Verstärkung der Autonomie der Schulen zu verstehen.

Leitbild und Schulprogramm

Ein zweiter Punkt: Alle Schulen haben in diesen ersten Jahren der Autonomie der Schule diesen Auftrag angenommen und ihre Leitbilder und Schulprogramme erarbeitet, um in verbindlicher Weise die Ziele, Wege und Mittel der schulischen Tätigkeit zu vereinbaren. Die Erarbeitung der Schulprogramme umfasste dabei immer mehrere Aspekte:

- die Analyse der jeweiligen schulischen Situation und eine kritische Vergewisserung der bisherigen schulischen Tätigkeit
- die Weiterentwicklung der Didaktik und des organisatorischen Rahmens
- die Gestaltung besonderer Schwerpunkte
- die Gestaltung des Schullebens
- die Öffnung der Schule nach außen

Die Lehrer*innenkollegien wohl aller Schulen haben in diesen intensiven Phasen der Erarbeitung der Schulprogramme ihre Gestaltungskompetenz und ihre besondere Gestaltungsverantwortung erlebt und bewusst wahrgenommen. Die in den Jahren vor Inkrafttreten der Autonomie der Schule immer mit großem Verfahrens- und Genehmigungsaufwand verbundenen Schulversuche, die lange Zeit die einzige Möglichkeit für Veränderungen im Schulbereich darstellten, wurden nun hinfällig. Im Rückblick ist hier etwas in Bewegung gekommen, das nicht mehr rückgängig zu machen ist und das auch eine Grundvoraussetzung für die Weiterentwicklung der Autonomie der Schule darstellt.
Ich kann in diesem Zusammenhang nicht auf einzelne Veränderungen eingehen. Jede Schule hat hier ihre eigenen Schwerpunkte gesetzt. Beispielhaft seien hier nur erwähnt: Differenzierungsmaßnahmen, Einführung neuer Fächer oder Schaffung von besonderen Schwerpunkten, neue zeitliche Organisationsmuster, Projekte zur Öffnung der Schulen und Kooperation mit außerschulischen Partnern, Einbeziehung außerschulischer Lernorte, Entwicklung postsekundärer Lehrgänge, Weiterentwicklung im methodisch-didaktischen Bereich u. a. m.
In diesem Zusammenhang ist auch das Verständnis für und die Einsicht in die Notwendigkeit von Evaluation in diesen Jahren gewachsen. Die Schulen haben inzwischen Erfahrungen im Rahmen von schulinternen Evaluationsvorhaben sammeln können, ebenso wurden alle Schulen inzwischen extern evaluiert. Der notwendige Zusammenhang zwischen autonomer Gestaltungsbefugnis und Rechenschaftslegung ist in den vergangenen 20 Jahren selbstverständlich geworden.

Komplexität

Ein dritter Punkt: Die Arbeit in der Schule ist mit der Autonomie komplexer geworden, und zwar auf allen Ebenen. Dies hängt mit der vom Landesgesetz zur Autonomie der Schulen vorgesehenen Veränderung der Schulgrößen zusammen [1], aber auch mit neuen methodisch-didaktischen Wegen, mit Differenzierungsnotwendigkeiten, mit besonderen Schwerpunkten des Schulprogramms und nicht zuletzt auch mit der Verlagerung bestimmter Verwaltungsabläufe vom Zentrum an die einzelne Schule. Dieser zunehmenden Komplexität wurde u. a. auch in der Schaffung neuer Funktio-

1 Autonome Schulen müssen eine bestimmte Größe aufweisen, um die wirksame Umsetzung der Autonomie zu garantieren.

nen, den sogenannten Koordinator*innen für die Umsetzung des Schulprogramms, im Arbeitsvertrag der Lehrpersonen Rechnung getragen.
Vor allem auch in der Verwaltung wird die besondere Situation der autonomen Schule als eigenes Rechtssubjekt deutlich verspürt. Der Wunsch nach Unterstützung und gezielter Weiterbildung im rechtlichen Bereich und für bestimmte Verwaltungsverfahren ist verständlich.

Die Leitung der Schulen

Ein vierter Punkt: Das Selbstverständnis und die Tätigkeit der Schuldirektor*innen haben sich geändert. Aus Beamten in einer Verwaltungshierarchie wurden sie durch die Autonomie der Schule Leiter*innen in einer weitgehend eigenverantwortlichen Bildungsinstitution mit einem zeitlich befristeten Auftrag. Schuldirektor*innen haben über das Landesgesetz zur Autonomie der Schulen einen ausdrücklichen Gestaltungsauftrag bekommen. Schulführung in der autonomen Schule bedeutet deshalb, den Gestaltungsauftrag anzunehmen und damit sowohl Handlungsverantwortung als auch Ergebnisverantwortung zu tragen.
Dabei ist die Tätigkeit der Schulführungskräfte in einen komplexen Kontext eingebunden: Dieser Kontext umfasst die Schüler*innen, deren Eltern, die Lehrpersonen, die Kollegialorgane, die Mitarbeiter*innen an der Schule, das Umfeld der Schule.
In den nunmehr 20 Jahren Autonomie der Schule in Südtirol ist auch ganz deutlich geworden, dass Schulführung in einer komplexer werdenden Schule nur in kooperativer Weise, unter Einbeziehung verschiedener Mitarbeiter*innen (Mitarbeiter*innen des Direktors, Koordinator*innen, Arbeitsgruppen- und Fachgruppenleiter*innen, Schulsekretär*in u. a.) wahrgenommen werden kann. Trotzdem ist die letztendliche Verantwortung der Schulführungskraft nicht teilbar. Auch das ist eine Erfahrung aus 20 Jahren Autonomie.

Einzelschule und zentrale Schulverwaltung

Ein fünfter Punkt: Die Distanz zwischen den Einzelschulen und der zentralen Schulverwaltung ist größer geworden, die Regelungsdichte durch zentrale Vorgaben hat abgenommen. Es ist eine neue Steuerungsarchitektur entstanden. Sichtbar wurde dies zum Beispiel durch die abnehmende Zahl von zentralen Rundschreiben oder im Selbstverständnis der zentralen Schulverwaltung als Servicestelle für die Schulen.
Zu dieser neuen Steuerungsarchitektur zählen meines Erachtens auch die in diesen Jahren entstandenen Schulverbünde: Zusammenschlüsse von Einzelschulen mit der Zielsetzung, an bestimmten Aufgaben gemeinsam zu arbeiten und sich in der Bewältigung dieser Aufgaben gegenseitig zu unterstützen.
Hier ist ein Prozess im Gange, der noch nicht abgeschlossen ist. Das Konfliktpotenzial beim Finden einer neuen Balance zwischen Einzelschule und zentraler Schulverwaltung ist groß, ebenso die Unsicherheit.

Eine abschließende Bemerkung: Die schulische Autonomie hat die Arbeit in der Schule für alle Beteiligten nicht leichter gemacht, im Gegenteil. Vieles ist durchaus mühsam, Vereinbarungsprozesse zwischen den schulischen Akteuren brauchen Zeit und einen langen Atem, die Komplexität ist größer geworden, die Grenzen der Belastbarkeit in zeitlicher und organisatorischer Hinsicht werden deutlicher sichtbar, die Ansprüche an die Schulen werden größer, die Begründung der Schulen für bestimmte Entscheidungen werden häufiger hinterfragt. Und was natürlich auch in der Erfahrung der vergangenen Jahre deutlich sichtbar geworden ist: Nicht alle Rahmenbedingungen sind bereits optimal auf die Bedürfnisse einer autonomen Schule abgestimmt.[2]

Aber es war ja auch nicht die Intention des Gesetzgebers, die Arbeit zu erleichtern, sondern dafür zu sorgen, dass die heutige Schule die ihr gestellte Aufgabe für die Kinder und Jugendlichen von heute möglichst gut bewältigen kann. Der Anspruch und die Aufgaben sind für die in der Schule tätigen Personen größer geworden. Die Erfahrungen in den 20 Jahren der schulischen Autonomie haben gezeigt, dass autonome Schulen nicht vom Himmel fallen. Sie haben aber auch deutlich werden lassen, dass ein autonomiebewusstes Führungshandeln der Schulleiter*innen und ein professionelles Mitgestalten durch die Lehrer*innenkollegien und die Mitarbeiter*innen der Verwaltung *die* entscheidende Voraussetzung für das Gelingen autonomer Schulen ist.

*2 Als große Schwachstelle in den Gesetzen Italiens und auch des Landes Südtirol zur Autonomie der Schulen ist sicher die fehlende Mitsprachemöglichkeit bei der Auswahl von Lehrpersonen und Mitarbeiter*innen anzusehen.*

Ist die Autonomie das Geheimrezept für die Erneuerung der Schule?

Ein Gespräch mit Schuldirektor Josef Watschinger, Leiter des Schulsprengels Welsberg (Südtirol) – es wurde im Rahmen des Besuchs einer Bildungsdelegation aus Österreich im Schulsprengel Welsberg geführt.

Herr Watschinger, Sie leiten den Schulsprengel Welsberg, ein Schulcluster, der mit dem Landesgesetz zur Autonomie der Schulen im Jahre 2000 in eine neue Ära entlassen wurde. Können Sie in Kürze die Organisationsstruktur Ihres Sprengels skizzieren?
Der Schulsprengel Welsberg ist im Grunde ein kleines Netzwerk, das aus fünf Grundschulen und einer Mittelschule besteht – es sind insgesamt etwas mehr als 500 Schüler*innen. Innerhalb dieses Netzwerkes ist jede Schulstelle eine eigene Entwicklungszelle, die sich an den gemeinsam vereinbarten Grundsätzen des Sprengels orientiert. Die Lehrpersonen aller Schulstellen bilden das Lehrer*innenkollegium. Ich, als Schuldirektor, leite den Sprengel und bin dafür zur Gänze vom Unterricht freigestellt. Der Sprengel ist eine autonome Einheit mit Rechtspersönlichkeit – ein Status, den die Schule mit dem Landesgesetz zur Autonomie der Schulen im Jahre 2000 erhalten hat. Dieses Landesgesetz bildet zusammen mit den Nachfolgegesetzen (z. B. Rahmenrichtlinien für die Definition der schulinternen Curricula) den Rahmen für die Organisation und die innere Gestaltung der Schule.

War die Autonomie der Schule aus Ihrer Sicht eine unaufschiebbare Notwendigkeit?
Ich glaube, wir alle wissen mittlerweile, dass mit kleinschrittigen, eng geführten und zentral vorgegebenen Musterprogrammen der extrem komplexe Bildungsauftrag nicht mehr zu erfüllen ist. Eine weitreichende Autonomie der Schule ist deshalb für mich eine Grundvoraussetzung für eine zukunftsfähige Schule. Die Autonomie der Schule schafft die Voraussetzungen, dass Schule wieder zu einem Ort werden kann, an dem sich die Menschen mit dem, was sie tun, innerlich verbinden. Damit entsteht eine neue Lebendigkeit. Die Autonomie der Schule hat im Schulsprengel Welsberg vieles in Bewegung gesetzt. Ich bin ein großer Befürworter der Autonomie. Ich weiß aber auch, dass sich „Schulautonomie“ nicht von alleine entwickelt.

Bringt die Autonomie der Schule aus Ihrer Sicht die viel geforderte (und zugleich gefürchtete) Unabhängigkeit von zentralen Vorgaben?
Die Autonomie der Schule wird oft verstanden als ein Entlassen der Schulen in die Beliebigkeit. Die Autonomie der Schule ist kein Freibrief. Sie ist immer rückgebunden an gesellschaftliche und staatliche Vorgaben und ist insofern eine Teilautonomie. Die Vorgabe von Kompetenzzielen, Standards und Qualifikationsbeschreibungen sind auf jeden Fall sinnvoll. Diese orientieren die schulische Arbeit. Rahmen sind notwendig.
Die Autonomie der Schule bringt das schulische Gesamtgefüge in eine neue Ordnung. Die einzelnen Teile und Ebenen müssen synchronisiert werden mit der Philosophie der Autonomie der Schule. Rollen müssen neu beschrieben werden. Das ist genauso eine Herausforderung. Wichtig erscheint mir, dass an einem neuen wertschätzenden Dialog zwischen den Teilen und Ebenen gearbeitet wird. Diesbezüglich sind wir im Lande auf einem guten Weg.

Welche grundlegende Neuerung hat aus Ihrer Sicht das Landesgesetz zur Autonomie der Schulen in Südtirol gebracht?
Ein gutes Landesgesetz zur Autonomie der Schulen schafft Ermöglichungsstrukturen, die es den Bildungseinrichtungen erlauben, sich aus sich heraus zu gestalten. Die Schulen erhalten Spielräume, die es ihnen ermöglichen, ein eigenes stimmiges Profil zu entwickeln, Schwerpunkte zu setzen, auf festgestellte Notwendigkeiten zu reagieren, Kooperationspartner zu wählen und vieles mehr.
Wir in Südtirol haben ein gutes Landesgesetz zur Autonomie der Schulen – natürlich wären einige Ergänzungen notwendig, vor allem im Bereich der Personalautonomie.
Mit diesem Landesgesetz hat sich unser Schulsystem wirklich grundlegend verändert. Davor wurden im Eiltempo immer wieder zentral entwickelte Innovationen verordnet. Einige davon waren zwar logisch konzipiert und überzeugte, aber sie wurden einfach übergestülpt – und deshalb auch nur begrenzt angenommen.
Ein Gesetz wie das zur Autonomie der Schulen verlässt die gewohnte Schiene des Verordnens einer zentral entwickelten Innovation und baut alternativ dazu einen Rahmen, innerhalb dessen die Menschen vor Ort selbst gestaltend tätig werden können. Das ist für mich die grundlegendste Veränderung, welche die Autonomie der Schule mit sich bringt. Schulen erhalten die Möglichkeit, sich aus sich heraus zu transformieren. Ich lege großen Wert auf den Begriff Transformation, weil ich weiß, dass die Autonomie der Schule nur dann wirklich wirksam werden kann, wenn der innere Umbau gelingt – wenn der Blick auf die Dinge und die Haltung sich verändern.

Der Erlass eines Landesgesetzes zur Autonomie der Schulen ist wie die Installation eines neuen Betriebssystems, das Transformation ermöglicht – aber per se noch nicht Transformation ist. Dieses neue Betriebssystem setzt darauf, den Menschen vor Ort die Verantwortung für das, was sie tun, zurückzugeben. Es setzt darauf, dass Menschen sich in einen Dialog bringen, sich abstimmen und gemeinsam Entwicklungsarbeit übernehmen. Es setzt darauf, dass sich die Menschen, die Schulen selbst aktivieren, Verantwortung annehmen, sich selbst Aufgaben geben und ins Tun kommen.

Wie kann es gelingen, dass sich Schulen und Menschen selbst aktivieren?
Meine Erfahrungen als Schuldirektor zeigen mir, dass fast alle Lehrer*innen eine gute Schule gestalten wollen. Lehrer*innen und Schulgemeinschaften generieren enorme Entwicklungs- und Gestaltungsenergien, wenn die Dinge, die sie tun, für sie sinnvoll sind. „Wer Leistung fordert, muss Sinn bieten!“ – so der Titel eines Buches von Walter Böckmann, der es gut auf den Punkt bringt. Die Autonomie der Schule schafft Möglichkeiten, damit Schulen sich selbst sinnvolle Aufgaben geben können und Unterstützungssysteme, die sie brauchen, selbst aufbauen und beschaffen können.

Sie haben gesagt: „Die Autonomie der Schule entwickelt sich nicht von alleine“. Was meinen Sie damit?
Eine professionelle, wertschätzende Begleitung der Menschen und Schulen beim Hineinwachsen in die Autonomie der Schule ist aus meiner Sicht notwendig. Es geht dabei weniger darum, den Menschen und den Schulen Expert*innen zur Seite zu stellen, die wissen, wie es geht und die Rezepte verteilen, sondern vielmehr darum, mit einer feinfühligen Moderation von Entwicklungs- und Gestaltungsprozessen vorhandene Potenziale zu aktivieren, miteinander zu vernetzen und nutzbar zu machen. Jede Gemeinschaft hat eine Fülle an Potenzialen. Es gilt, die unterschiedlichen Kompetenzen in ein gutes Zusammenspiel zu bringen.
Wir haben uns in der Anfangsphase von einem „Kritischen Freund“ begleiten lassen, den uns damals das Pädagogische Institut [heute: Pädagogische Abteilung, Anm. d. Hg.] finanziert hat. Jetzt, im Rückblick, kann ich sagen, dass das eine kluge Entscheidung war. Dieser „Kritische Freund“ hat Situationen und Dynamiken wahrgenommen, die wir selbst nicht gesehen haben. Er hat uns vor allem dann aufmerksam gemacht, wenn wir wieder in die alten Muster zurückfielen.

Welche wichtigen Aufgaben hat Schulführung in der Umsetzung der Autonomie der Schule?
Ich beschränke mich dabei auf eine Aussage: Die Autonomie der Schule stellt den Menschen, die Schüler*in, aber genauso die Lehrperson in den Mittelpunkt. Der Mensch ist Mittelpunkt, nicht Mittel. Es gilt deshalb, auch den Lehrer*innen und Mitarbeiter*innen Entfaltungschancen zu bieten und Möglichkeiten zu schaffen, damit sie ihr maximales Potenzial erreichen – damit dient man ihnen, der Schule und zugleich der Gesellschaft.

Was ist aufgrund Ihrer Erfahrungen wichtig, damit Menschen und Schulen ins Tun kommen?
Autonome Spielräume schaffen Möglichkeiten. Die Schulen brauchen für die Umsetzung ihrer Pläne und ihres pädagogischen Profils zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen; siemüssen die Möglichkeit erhalten, zugewiesene Ressourcen flexibel einzusetzen.
Schulen müssen aus meiner Sicht auch die Möglichkeit erhalten, in Kooperation mit Partnern, (Universitäten, Instituten …) forschend tätig zu werden. Schulen müssen aus sich heraus Innovationsprojekte entwerfen und umsetzen können. Dazu bedarf es natürlich eines Fördertopfes, der unbürokratisch angezapft werden kann.
Noch etwas erscheint mir sehr wichtig – ganz nach dem Motto: „Wer in einem System einen Teil verändert, muss gleichzeitig auch all jene Teile verändern, die damit zusammenhängen.“ Das heißt, gleichzeitig mit einem Landesgesetz zur Autonomie der Schulen müssen auch all jene Bestimmungen und Rahmen verändert werden, die die Umsetzung der autonomen Schule bedingen.

Können Sie dazu ein Beispiel nennen?
Bald nach Inkrafttreten des Landesgesetzes zur Autonomie der Schulen hat das Land Südtirol die Überarbeitung der Schulbaurichtlinien in Angriff genommen. Die Bemühungen, die Lernräume von der Basis her, im Sinne der inneren Entwicklungen von Schule, neu zu denken, wurden ernst genommen. In Anknüpfung an das Landesgesetz zur Autonomie der Schulen wurden in einer interdisziplinär besetzten Arbeitsgruppe die neuen Herausforderungen an den Schulbau erörtert und Richtlinien definiert, welche die pädagogischen Notwendigkeiten berücksichtigen. In Passung zum pädagogischen Profil kommen die Schulen jetzt zu einer entsprechenden, der Pädagogik dienenden, Architektur. Die Schulbaurichtlinien schaffen einen Rahmen, der auch die Umsetzung innovativer pädagogischer Konzepte erlaubt.

Die Umsetzung einer Schule im Sinne der Inklusion ist eine große Herausforderung. Inwieweit trägt die Autonomie der Schule dazu bei, diese Herausforderung bewältigen zu können?

Unser Schulsprengel ist eine gemeinsame Schule für alle Schüler*innen der Jahrgangsstufen 1 bis 8. Auch Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung besuchen diese gemeinsame Schule. Diese eine Schule muss deshalb eine Schule sein, die viele verschiedene Schulen in sich trägt. Ich will damit sagen: Schule muss breit aufgestellt sein, damit sie möglichst alle Kinder und Jugendlichen erreicht. Schule muss auf die individuellen Notwendigkeiten und Bedürfnisse eingehen und Lernangebote schaffen können, damit alle Kinder und Jugendlichen ihre ganz eigenen Potenziale entfalten können.

Diese Schule muss es aber auch schaffen, die Buntheit und Vielfalt an Fähigkeiten, Kompetenzen und Gesichtern zusammenzubinden und in den Dienst der Gesellschaft zu stellen. Es geht also nicht nur darum, die individuellen Potenziale parallel nebeneinander zur Entfaltung zu bringen, sondern auch darum, die Potenziale einer Gemeinschaft zu erkennen und zu entwickeln. Ich denke, dass es vor allem von diesen Fähigkeiten abhängt, ob wir es schaffen, in unserer Welt so zusammenzuspielen, dass wir alle gut leben können.

Die Autonomie der Schule gibt uns Möglichkeiten, auf die Notwendigkeiten vor Ort und die speziellen Herausforderungen zu reagieren. Wir können Schule erweitert denken, externe Lernorte (die Natur, den Bauernhof, den Handwerksbetrieb…) nutzen und Angebote schaffen, die junge Menschen brauchen, um ihre nächsten Entwicklungsschritte zu machen.

In Ihrem Schulsprengel sind mehrere Schulstellen in einer „autonomen Einheit" gebündelt. Inwieweit bringt diese Bündelung Vorteile?

Die Tatsache, dass mehrere Schulstellen gebündelt sind, zwingt zur Kooperation. Kooperationsfähigkeit ist eine Schlüsselkompetenz, die man selbst besitzen sollte, wenn man Kinder und Jugendliche dazu befähigen möchte.

Die Kompetenzlandschaft in einem Verbund von Schulen ist immer eine erweiterte. Vorhandene Kompetenzen können an mehreren Standorten eingesetzt werden. Das praktizieren wir im Schulsprengel Welsberg seit Jahren mit großem Erfolg.

Größere Projekte können so arbeitsteilig angegangen werden. Das entlastet.

Mehrere Schulstellen gemeinsam können sich leichter notwendige Unterstützungssysteme aufbauen. Ein Beispiel: In unserem Schulsprengel haben wir vor Jahren Defizite im Bereich der Frühförderung festgestellt. Wir haben dann einer Lehrperson

für diesen Arbeitsbereich eine Teilfreistellung gegeben und sie in die Ausbildung geschickt. Diese Lehrperson begleitet jetzt alle Schulstellen in Sachen Frühförderung. Wir haben uns sozusagen selbst geholfen. Ein einzelner kleiner Schulstandort könnte sich so etwas nicht leisten.

Schwerpunktsetzungen auf Sprengelebene lassen sich im Zusammenspiel leichter und wirtschaftlich günstiger umsetzen. So haben wir uns etwa für unser Projekt „Lebenskünstler werden" eine Theaterpädagogin und Schauspielerin leisten können. Diese arbeitet jetzt an allen Schulstellen in der Kreativitätsförderung und in der Persönlichkeitsentwicklung. Solche Akzente bewegen Welten.

Ihr Schulsprengel ist Mitglied im Schulverbund Pustertal, einem Netzwerk, dem alle Bildungseinrichtungen des Pustertales angehören. Wie ist es zu diesem Schulverbund gekommen?

Mit dem Landesgesetz zur Autonomie der Schulen wurde in Südtirol eine große Verantwortung an die Schulen abgegeben. Gleichzeitig aber wurden Möglichkeiten eröffnet, diese Verantwortung auch annehmen zu können. Was Schulen nicht allein schaffen, kann im Verbund mit anderen Schulen (Schulsprengeln) oder Institutionen angegangen werden. So haben sich alle Schulen und Kindergärten des Pustertales zusammengetan, um gemeinsam einen Teil der neuen schulischen Herausforderungen anzugehen. Der eingeschlagene Weg stellt eine wirksame Möglichkeit dar, Bildungsverantwortung im Dialog so zu portionieren und zu verteilen, dass sie angenommen werden kann. Die Arbeits- und Entwicklungsergebnisse sprechen für sich.

Können Sie uns ein Beispiel nennen?

Die „Individualisierung des Lernens" war ein Thema, das die Schulen herausgefordert hat. In verschiedenen Arbeitsgruppen und Gremien des Verbundes wurde intensiv darüber beraten, bis der Konsens gefunden war: „Wir brauchen gute Selbstlernpakete, die Struktur bieten, aber gleichzeitig Freiräume für individuelle Ansätze geben. Wir brauchen Selbstlernpakete, die unterschiedliche Zugänge ermöglichen, die unterschiedliche Fähigkeiten berücksichtigen, die Schüler*innen innerlich berühren und so aufbereitet sind, dass sie Selbstlernprozesse am Laufen halten. Wir brauchen Selbstlernpakete zu bildungsrelevanten Themen, die so konzipiert sind, dass im Bearbeiten derselben allmählich jene Kompetenzen entstehen, die lebenstüchtig machen."

Und da eine Zusammenarbeit im Verbund in dieser Sache auf der Hand lag, wurde die Thematik zu einem Arbeitsschwerpunkt erklärt. Wir haben jetzt einen Pool an hochwertigen Lernpaketen, auf den die Lehrpersonen des Pustertales zugreifen können.

Wenn Schulen eines ganzen Bezirkes an so einer Sache arbeiten, dann ist die Umsetzung realisierbar.
Ein zweites Beispiel: Da unsere Schulen zunehmend mit „herausforderndem Verhalten“ von Schüler*innen konfrontiert wurden, wurde im Schulverbund ein wirksames Unterstützungssystem geschaffen, das in guter Abstimmung mit den verschiedenen Diensten arbeitet. Im Umgang mit „herausforderndem Verhalten“ erhalten die Schulen jetzt eine professionelle Begleitung, eine auf Zeit begrenzte „Fallführung“ und eine ebenso auf Zeit begrenzte Begleitung von „Schüler*innen, die es schwer haben“. Das Unterstützungssystem hat zudem die Funktion einer „Drehscheibe“, über welche die Kooperation mit den jeweils zuständigen Diensten und Netzwerkpartnern des Bündnisses „Kooperation Pustertal“ aktiviert und koordiniert wird. Zurzeit wird am Aufbau externer schulischer Lernorte und neuer schulischer Formate gearbeitet, um den Schüler*innen mit „herausforderndem Verhalten“ individuell passende Entwicklungsmöglichkeiten bieten zu können. So wird zum Beispiel in Kooperation mit der Sozialgenossenschaft EOS ein alter Bauernhof für die pädagogische Arbeit hergerichtet. Hier dürfen auch Schüler*innen, die über die traditionellen schulischen Schienen nicht mehr erreichbar sind, in kompetenter Begleitung ihre Potenziale neu entdecken und diese entwickeln. Großartig finde ich es, dass die Schulen dabei von der ehemaligen „Zentrale“, der Bildungsdirektion, unterstützt werden.

Herr Watschinger, was würden Sie uns als abschließende Botschaft noch mitgeben?
Menschen, die in Bildungssystemen arbeiten, müssen in erster Linie das selbst tun und leben, was sie hervorbringen wollen. Sie müssen Herausforderungen wahrnehmen, entscheiden, entwickeln und das tun können, was zu tun ist – und sie müssen dafür die Verantwortung übernehmen. Sie müssen dialogfähig werden, kooperieren und „netzwerken“. Ein gutes Landesgesetz zur Autonomie der Schulen schafft die Möglichkeiten dafür. Meine 19-jährige Erfahrung in der Leitung einer autonomen Schule zeigt mir, dass in der Autonomie ein großes Potenzial liegt. Die Autonomie der Schule kann dazu beitragen, Schule von Grund auf zu erneuern.
Ich verwende gerne das Zitat von M. Wheatley und M. Kellner-Rogers: „Organisationen könnten so viel mehr leisten, wenn sie sich auf die Begeisterung verlassen würden, die entsteht, wenn wir uns mit anderen von Sinn zu Sinn verbinden.“ Ich finde, diese einfache Aussage bringt es gut auf den Punkt.

Wie können autonome Spielräume genützt werden? Das Beispiel Schulsprengel Bozen/Europa

Der Schulsprengel Bozen/Europa – fast 20 Jahre alt

Der Wandel erfolgt im Jahr 2001: Aus der Grundschuldirektion Bozen III mit vier Grundschulen entsteht ein im Territorium verankerter Schulsprengel.
Nun gilt es, die Mittelschule „Albert Schweitzer“ und die Grundschule „Johann Heinrich Pestalozzi“ in der Europa-Allee zu führen, zu begleiten und zu gestalten. In 20 Jahren Autonomie der Schule ist ein Schulzentrum mit verschiedenen Ausrichtungen und Modellen entstanden. Vor wenigen Jahren ist der Schulsprengel noch um die Grundschule „Alexander Langer“ erweitert worden und die Errichtung eines weiteren Schulkomplexes ist geplant.
Dieser Wandel im Zeichen der Autonomie hat es mit sich gebracht, dass von den anfänglich knapp 300 Schüler*innen nun 660 diesen Sprengel besuchen. Die Angebote, Modelle und Ausrichtungen sind Teil der Schulentwicklung, die sich an den Bedürfnissen und Eigenheiten der Familien des Territoriums und auch außerhalb davon orientiert. Diese Entwicklung setzt sich in Zusammenarbeit mit dem Lehrer*innenkollegium und mit Unterstützung der Bildungsdirektion, der Gemeinde Bozen und externer Träger Jahr für Jahr fort.

Der rote Faden – das Landesgesetz Nr. 12/2000

Im Mittelpunkt eines ständigen Weiterdenkens, Entwickelns, Evaluierens, Anpassens und Erneuerns stehen die Ganztagsschule, gefolgt von der Montessori-Ausrichtung, die Entstehung der Grundschule „Alexander Langer“ im Zeichen der Sprachen, der Hermeneutik und der Kooperation mit der italienischsprachigen Schule, das Alternativ-Fach LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde), die Brückenklassen im

Regelklassen-Modell und die Konzeptentwicklung des neuen Schulcampus in der Baristraße am Eisack.
Diese sechs Schwerpunkte werden im Dreijahresplan des Sprengels festgehalten und beschrieben. Hier noch in chronologischer Reihenfolge Näheres zu ihrer Entstehung und Weiterführung:

Ganztagsmodell

Eingeführt wurde dieses Modell im Schuljahr 1997/1998 an der Grundschule „J. H. Pestalozzi“ und gemeinsam mit Meran erstmals an deutschsprachigen Schulen in Südtirol . Die gesetzliche Grundlage für die Ganztagsschule geht auf das Legislativdekret Nr. 297 vom 16.04.1994 zurück, das die Fortsetzung der Vollzeittätigkeiten im Sinne des Staatsgesetzes Nr. 820 vom 24.09.1971 darstellt. Dieses Gesetz sah einen genau definierten Rahmen vor, der erst durch das Landesgesetz Nr. 12 vom 29.06.2000 zur Autonomie der Schulen mehr Spielräume bot, um die Ganztagsschule an die Bedürfnisse des Territoriums und an Innovationsbestrebungen des Lehrer*innenkollegiums anzupassen.

So konnten Ergänzungen und Anpassungen vollzogen werden, die den Stundenplan, Unterrichtsblöcke, Fächerkombinationen, besondere Tätigkeiten im Wahl- und Wahlpflichtbereich, expertengestützten Unterricht für Musik, Sport (Musikschule und Sportvereine) und Kooperation im Rahmen des Familienpakets mit externen Trägern betrafen. Dabei gingen die Bestrebungen der Lehrpersonen so weit, dass von einem erweiterten Erziehungsauftrag gesprochen werden kann. Sie verwirklichten einen kindgerechten Tagesablauf, Verankerung im Umfeld, Integration von Übungsmomenten und selbstverantwortetem Lernen, gelockerte Atmosphäre am Mittagstisch und im Schulhof.

Im ständigen Austausch mit den Lehrpersonen wurde ab dem Schuljahr 2016/2017 die Ausrichtung neu gedacht, teilweise wieder verworfen und bis zum heutigen Stand folgendermaßen angeboten:
Montag bis Donnerstag von 8.00 bis 16.00 Uhr, Freitag von 8.00 bis 14.00 Uhr mit fakultativem Nachmittagsangebot mit externem Träger bis 15.30 Uhr.
Dies alles kann nur gelingen, wenn die folgenden Grundüberzeugungen gelebt und umgesetzt werden:

- eine offene und autonomiefördernde Haltung zum Kind
- ein besonderer Blick auf die Gestaltung der Lernumgebung und des Angebotes an kompetenzorientierten Lernarrangements

Im Schuljahr 2019/2020 startet zum ersten Mal eine Ganztagsklasse mit Einbezug reformpädagogischer Elemente – nach einer Erprobungsphase – in stufenübergreifender Kooperation zwischen einer fünften und einer dritten Ganztagsklasse, deren Lehrer*innenteams den Lehrgang zur Reformpädagogik besuchen.

Montessori-Modell

Seit 2002 gehört der Schulsprengel Bozen/Europa zu den fünf Montessori-Mittelpunktschulen Südtirols.
Durch die Autonomie der Schule wurde es in Südtirol vor 20 Jahren möglich, in der öffentlichen Schule Klassen mit Montessori-Ausrichtung einzurichten.
Seit 2002 gibt es auch an der Grundschule „J. H. Pestalozzi“ diese Ausrichtung. Gemeinsam konnten die Schulführungskraft und die Lehrpersonen dieses Modell gestalten, Stundenpläne ausarbeiten und den jeweiligen Bedürfnissen anpassen, Projekte der Zusammenarbeit verschiedenster Klassen ermöglichen, Wahlpflichtfächer und Wahlfächer erarbeiten. Im Schulrat wurden wichtige Kriterien für die Aufnahmeregelung diskutiert.

Die Lehrpersonen der fünf Mittelpunktschulen mit Montessori-Ausrichtung treffen sich in regelmäßigen Abständen und tauschen sich aus, gestalten pädagogische Großtagungen mit Expert*innen aus dem In- und Ausland. Dennoch hat jede der Schulen einen eigenen Charakter entwickelt, eigene Schwerpunkte gesetzt und reflektiert über Hürden und Schwierigkeiten.

In der Mittelschule „A. Schweitzer“ wird die Montessori-Ausrichtung fortgesetzt. Freiarbeitsphasen mit spezialisiertem Personal und gebundener Unterricht werden abwechselnd eingesetzt.

Freiräume sind in einem komplexen System eine Notwendigkeit, um Entwicklung zuzulassen. Auf dieser Basis ist die Autonomie der Schule ein guter Rahmen, wo Ideen Platz haben, die entwickelt und ausgeführt werden können.

Wie in den anderen Modellen des Schulsprengels Bozen/Europa überlegen auch hier die Lehrpersonen ständig, wie sich die Arbeit mit den Jugendlichen an die veränderten gesellschaftlichen Strukturen anpassen kann, mit welchem „Werkzeug“ diese ausgestattet werden, um persönlich und fachlich gefestigt ihren weiteren Weg beschreiten zu können. Eine große Bedeutung hat in der Montessori-Ausrichtung der Mittelschule die Projektarbeit.

Besonders gelungene Projekte, im Sinne eines Erdkinderplanes, sind „Kochen statt Mensa“ oder das „Bäuerinnen-Projekt“, wo die Kinder Hand anlegen beim Einkauf, bei der Zubereitung der Speisen, dem Service und beim Aufräumen. Das gemeinsame Essen wird zu einem sozial fördernden Element. Auch die Arbeit im Schulgarten gemeinsam mit den Regelklassen kommt gut an, sowie das Baumprojekt, wo die Montessori-Schüler*innen während ihrer Mittelschulzeit Verantwortung und Pflege ihres Baumes außerhalb des Schulgeländes übernehmen und dabei auch von Universitätsdozenten im Forschungsbereich betreut werden.

Stundenplanabweichungen und die Wahl von Lernorten außerhalb der Schule werden durch das Landesgesetz zur Autonomie der Schulen erleichtert.

Sprachen- und Hermeneutik-Modell

Im Schulsprengel Bozen/Europa gibt es seit 2012 einen Klassenzug, der ein Sprachenprojekt in Zusammenarbeit mit der italienischsprachigen Grundschule „Don Bosco“ durchführt.

Ausgehend von der sprachlichen Vielfalt der Kinder, die im Einzugsgebiet des Europaviertels in Bozen zum Alltag gehört, entwickelte eine Arbeitsgruppe im Jahr 2012 das hermeneutisch orientierte Sprachenmodell im Schulsprengel Bozen/Europa. Schwerpunkte der hermeneutisch orientierten Grundphilosophie sind folgende:

1. Skeptische Hermeneutik – Grenzen des Verstehens
2. Normalität des Fremden – Deutliches Gegenüber
3. Sprache als Frage – Literatur als Sprachlehre

Erstes Ziel dieses Projektes ist es, die Mehrsprachigkeit der Kinder als Ressource zu sehen, sie ernst zu nehmen, wertzuschätzen und zu fördern. Das Prinzip der Einsprachigkeit weicht der Chance eines mehrsprachigen Unterrichts. Das Mehrsprachencurriculum Südtirol ist dabei eine gute Richtlinie.

Zweites Ziel dieses Projektes ist die Friedenserziehung – als lernleitende Ziele gelten:

- die Verschiedenheit als lebenslanger Lernimpuls
- die Normalität der Differenz
- die Mündigkeit als Verständigungsvoraussetzung
- die Toleranz als Bewahrung von Andersheit

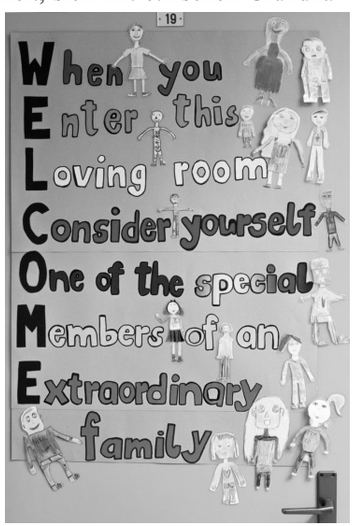
Drittes Ziel des hermeneutisch orientierten Unterrichts ist es, pädagogische Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen folgende Werte, die auf eine Friedenserziehung hinsteuern, täglich in der Klasse gelebt und umgesetzt werden: Stille, Angstfreiheit, Selbstbewusstsein, Fragehaltung, Distanz, Respekt.

Das vierte Ziel betrifft den Sach-Fachunterricht: Ab der 1. Klasse werden im Rahmen der autonomen Schule zwei Wochenstunden Kunst, Musik und Literatur auch auf Englisch in Co-Teaching

mit Deutsch unterrichtet. Anstatt einer Italienischstunde gibt es drei Wochenstunden; zwei Stunden werden gemeinsam im Co-Teaching mit der Italienischlehrperson gestaltet. Es wird teilweise gemeinsam alphabetisiert, sowie Themenkreise aus Geografie/Geschichte/Naturwissenschaften gemeinsam behandelt.
Auf die multikulturelle Vielfalt in den Schulklassen an der Grundschule „A. Langer“ wird mit einem Projekt des Zusammenlebens, also mit realen Begegnungen mit den italienischsprachigen Klassen und mit gemeinsamen Arbeiten geantwortet. Dazu gehören gemeinsame Planungen von Projekten und Vorhaben (Wahlpflichtbereich, Lese-Tag, Sporttag usw.) und zweimal jährlich Fortbildungsangebote und Kollegiumssitzungen beider Sprachgruppen. Die philosophisch-pädagogischen Grundgedanken der Hermeneutik sind durchaus gewinnbringend, weil dadurch – vom Aneignen eines friedvollen, respektvollen Arbeitsklimas ausgehend – viel Achtung und Zeit dem Zuhören, den Bedürfnissen und Neigungen der Kinder gewidmet und ein Bogen zur Erlangung von Kompetenzen im sprachlich-literarischen Bereich und in der Umwelterziehung gespannt wird.

LER – Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde

Das Alternativangebot LER – „Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde“ – richtet sich an alle Schüler*innen, die nicht am regulären Religionsunterricht teilnehmen. Dieses bietet den Kindern einerseits die Möglichkeit, sich mit ethischen Grundhaltungen und Normen zu beschäftigen und eigene Wert- und Moralvorstellungen zu erweitern. Andererseits erhalten die Schüler*innen durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Überzeugungen ein Orientierungswissen über Religionen.



Ziel des Unterrichts ist es, den Schüler*innen auf emotionaler, zwischenmenschlicher und sozialer Ebene vielfältige Kompetenzen zu vermitteln, die den verschiedensten Kulturen und Religionsgemeinschaften gerecht werden und Handlungskompetenzen vermitteln sollen.

Thematisch gliedert sich das Alternativfach in vier große Themenfelder, die unter Beteiligung der Zielgruppe in konkrete Unterrichtsthemen umgewandelt werden. Es sind dies die Themenfelder *Menschsein, Zusammenleben, Religionen, Kulturen und die moderne Welt.*

Es sind dies unter anderem Bereiche der Naturwissenschaften und der Sprach- und Kulturwissenschaften. Es ist uns wichtig, unterschiedliche kulturelle und religiöse Realitäten wahrzunehmen, zu berücksichtigen und diese allen zu vermitteln.
Diesen Unterricht erachten wir als einen wichtigen Beitrag zu mehr Offenheit, Akzeptanz und Multiperspektivität, Fähigkeiten, die menschliches Zusammenleben und wechselseitiges Agieren gelingen lassen.

Regelklassen-Modell

Das Modell der Regelklassen gab es schon immer. Es hat sich jedoch im Laufe der letzten Jahre und Jahrzehnte mit dem Wandel der Gesellschaft auch weiterentwickelt. Die Schule sieht sich im sprachlichen Bereich im Zuge der zunehmenden Vielfalt der Sprachen und Kulturen vieler Kinder gezwungen, einen gerechteren und gezielten Unterricht zu gestalten. Dies betrifft weniger die Organisation, sondern vielmehr die Unterrichtsdidaktik. Seit dem Schuljahr 2018/2019 gibt es die sogenannten zweiteiligen Brückenklassen. Diese Klassen erhalten elf zusätzliche Teamstunden. In den ersten zwei Unterrichtsjahren werden Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen in den Fächern Deutsch

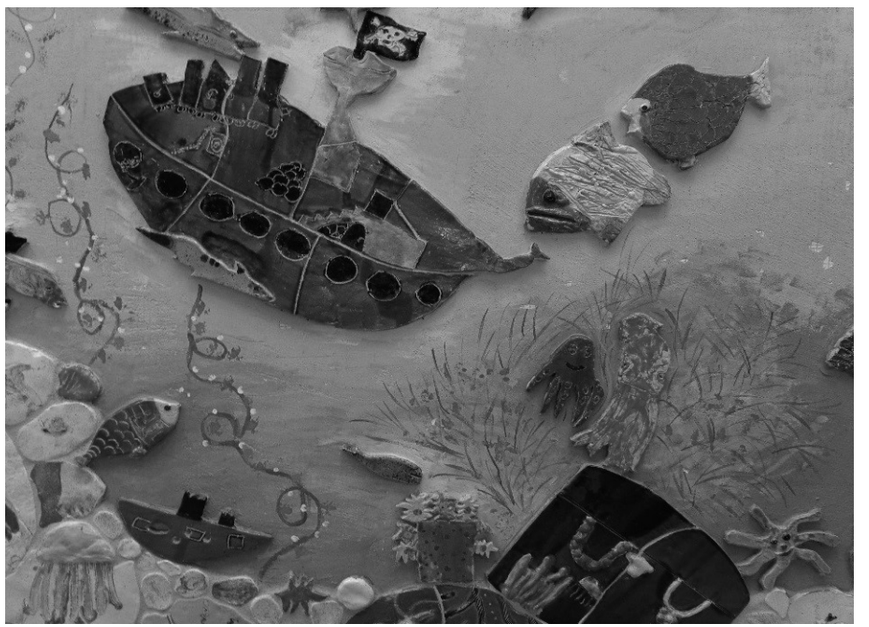
und Mathematik in einer eigenen Gruppe unterrichtet. Die Sprachförderung steht hier im Vordergrund. Während der restlichen Stunden bilden die Kinder dieser Regelklassen eine Klassengemeinschaft und dann ab der dritten Klasse vollzeitig.
So erhalten leistungsstarke Kinder eine Förderung und gleichzeitig wird auf die Bedürfnisse sprachbenachteiligter Kinder eingegangen. Dieses neue Modell schafft mehr Chancengleichheit für Kinder, die die deutsche Sprache noch nicht wirklich gelernt haben und auch über karge Hilfen im häuslichen Bereich verfügen.
Die konstante Absprache und Planung im Team ist Teil dieses Projektes. So wurde zum Beispiel sehr früh erkannt, dass ein Tandemunterricht zu mehr Erfolg führt, da eine Lehrperson beide Klassengruppen in Deutsch und eine Lehrperson beide Klassen in Mathematikgruppen unterrichtet. Sie hat den Überblick und kann erkennen, ob ein Kind die Fördergruppe verlassen und sich am Regelunterricht beteiligen kann.

Neuer Schulcampus in der Baristraße am Eisack

Im Einzugsgebiet des Schulsprengels Bozen/Europa und des Istituto Comprensivo Bolzano-Europa 2 ist ein Schulareal ausgewiesen worden, das für die nächsten Generationen in diesem Stadtviertel Don Bosco/In der Au vorgesehen ist. Aus den Einschreibungs- und Ansiedlungstendenzen der Bevölkerung geht hervor, dass sowohl Grundschüler*innen als auch Mittelschüler*innen eine neue Schuleinrichtung brauchen, wie auch Kinder und Jugendliche aus deutschsprachigen und italienischsprachigen Familien. Einzugsgebiet, Straßenverzeichnis und Schulweg, der autonom und ohne Verkehrsmittel zu bewältigen ist, spielen dabei eine große Rolle, sodass es nicht sinnvoll wäre, die Schüler*innen der Grundschule „A. Langer“ im Stadtviertel Firmian in einigen Jahren wieder umzusiedeln, um im erweiterten Stadtviertel eine deutsche und italienische Schule getrennt zu errichten.
Ein einheitlicher, aber unterteilter Schulkomplex, der Grund- und Mittelschule beherbergt, mit zwei Schulhöfen und getrennten Eingängen für Grund- und Mittelschule, der 16 Klassen unterbringen kann, ist geplant und wird gebaut.
Das neue Gesetz zu den Schulbaurichtlinien bezieht die Pädagog*innen von Anfang an in die Planung ein und so entstehen im architektonischen Sinne Lernlandschaften und Lernstraßen, wo die Lernenden in ihren Freiarbeitsphasen und im Rahmen der „didattica attiva“ von den pädagogischen Ansätzen beider Sektionen ausgehen.
Der Schulcampus wird zu einem Zentrum der Begegnungen. Hier begegnen sich:

- ***Generationen:*** Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die das Lernhaus mitbewohnen, zum Beispiel Chor, Sportverein und Theatergruppe, begegnen und berühren sich in Kooperationsmomenten.
- ***Sprachen:*** Deutsch, Italienisch, Englisch sowie Herkunftssprachen sind präsent und werden im hermeneutischen Sinne gewürdigt und eingebaut.
- ***Schule und Natur:*** Umfeld, Archäologischer Park, Eisackufer, Terrassen mit Pflanzen, Gärten auf dem Dach und im Schulareal ergänzen und unterstützen den pädagogischen Lehrauftrag der Erzieher*innen.

Durch das Landesgesetz zur Autonomie der Schulen wird es auch möglich sein, einen Stundenplan zu wählen, der nicht nur die beiden Sektionen verbindet und somit die Hürde der unterschiedlichen Bestimmungen überwindet, sondern der auch die Belastung der Stadt durch den Morgenverkehr reduziert, der den Überlegungen der Hirnforschung Rechnung trägt, die von einer optimalen Lernzeit nach 8.30 Uhr ausgeht, und der Spielräume für individuelle Lernzeiten schafft.



Alle Bilder in diesem Beitrag stammen von der Autorin.

Literaturhinweise

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana: Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297: Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1994/05/19/094G0291/sg (Abrufdatum: 30.07.2019)

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana: Legge 24 settembre 1971, n. 820: Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale. www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/10/14/071U0820/sg (Abrufdatum: 30.07.2019)

Lexbrowser der Autonomen Provinz Bozen Südtirol: Landesgesetz vom 29. Juni 2000, Nr. 12: Autonomie der Schulen http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2000-12/landesgesetz_vom_29_juni_2000_nr_12.aspx?view=1 (Abrufdatum: 06.08.2019)

Schwienbacher, Evi Debora/Quartapelle, Franca/Patscheider, Ferdinand (Hrsg.): Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule: Das Mehrsprachencurriculum Südtirol. Köln: Carl Link 2016

Autonome Schule und Inklusion

Ein Fallbeispiel

Karl (Name geändert) ist 27 Jahre alt, berufstätig und lebt in einer eigenen Wohnung. Er hat viele Freunde, hält nicht besonders viel von Hausarbeit und ist ein Fan von Bayern München.
Was sich auf den ersten Blick so liest wie die Beschreibung eines x-beliebigen jungen Mannes aus Südtirol, ist bei genauerem Hinsehen das Ergebnis eines langen und noch immer nicht selbstverständlichen Weges: Karl wurde nämlich mit einem seltenen genetischen Syndrom geboren, von dem man meinen möchte, dass es ihn lebenslang von seinen Eltern oder professioneller Betreuung rund um die Uhr abhängig mache. Dass dem nicht so ist, ist – neben dem Einsatz und dem Kampfgeist seiner Eltern – auch dem Umstand zu verdanken, dass die Familie von Geburt an vom zuständigen Sanitätsbetrieb begleitet wurde. So konnte Karl verschiedenste Therapien in Anspruch nehmen, die seine Entwicklung positiv beeinflussten und es ihm ermöglichten, mit vielen Kompetenzen in den Kindergarten einzusteigen. Einen wesentlichen Einfluss auf Karls heutiges, zum großen Teil selbstbestimmtes Leben hatte aber auch das Landesgesetz Nr. 12 vom 29.06.2000 zur Autonomie der Schulen. Dieses ist im Vergleich zu den gesetzlichen Bestimmungen zur Integration aus dem Jahre 1977 zwar noch jung, es birgt aber dennoch viele Möglichkeiten, damit „das Recht aller Schüler und Schülerinnen auf Erziehung und Bildung gewährleistet wird" (Artikel 6, Absatz 1).

Ressourcen

Mit dem Eintritt in den Kindergarten und die anschließende Grundschule wurden für Karl individuelle Maßnahmen getroffen und in seinen drei Mittelschuljahre konnte ich ihn und seine Klasse als Integrationslehrperson begleiten. Durch den engen Austausch zwischen Schule, Familie und Sanitätsbetrieb ist es gelungen, Karl in eine Klasse zu integrieren, die sich sehr um ihn kümmerte, gemeinsam Verantwortung übernahm und ihn bei Aktivitäten miteinbezog. Wichtig waren in diesem Zusammenhang aber auch die Ressourcen,

welche der Klasse vonseiten der Schule zur Verfügung gestellt wurden. Diese personellen Ressourcen waren im Plansoll verankert und wurden, als zusätzlicher Bedarf ersichtlich wurde, aufgestockt. Das Landesgesetz zur Autonomie der Schulen schreibt allen Schulen ein genau festgelegtes Plansoll zu. Durch dieses Plansoll wird es den Schulen ermöglicht, Schwerpunkte und Maßnahmen zu setzen, die allen Schüler*innen, aber insbesondere jenen mit besonderen Bildungsbedürfnissen zugutekommen. Im Fall von Karl konnte durch meine Zuweisung als Integrationslehrperson über ein Minimalkontingent hinaus gemeinsam mit dem Klassenrat ein individualisierender Unterricht geplant und umgesetzt werden.

Wie im Landesgesetz zur Autonomie der Schulen in Artikel 6, Absatz 1 und 2 vorgesehen, konnte der Unterricht durch die Unterstützung mit digitalen Medien oder durch zusätzliches Anschauungsmaterial ergänzt werden. Von dieser Unterstützung konnten alle Schüler*innen der Klasse profitieren. Dies zeigte sich noch einmal verstärkt, als in der zweiten Klasse eine Schülerin mit Migrationshintergrund in die Klasse kam, die über keinerlei Vorkenntnisse der deutschen oder italienischen Sprache verfügte. Auch in dieser Situation war dank des Plansolls eine gewisse Flexibilität möglich. Durch das Verwenden von Ressourcen, die für besondere Situationen schulintern reserviert werden, können Unterstützungsmaßnahmen für Schüler*innen geboten werden, die neu dazukommen oder aufgrund von unvorhersehbaren Situationen auf zusätzliche Hilfestellungen angewiesen sind. Dies verlangt von den Schulführungskräften eine gute, vorausschauende Planung im „Betrieb“. Es muss eine Vision von guter Schule entwickelt werden und es muss der Mut zu Veränderungen vorhanden sein. Meistens reichen Mut und Visionen aber nicht, wenn sie nur von einer oder einigen wenigen Personen kommen. Die Bereitschaft, Neues zu denken, Neues zu wagen, setzt immer auch die Bereitschaft aller Beteiligten – Schulführungskräfte, Lehrpersonen, Mitarbeiter*innen für Integration usw. – voraus, altbewährte Traditionen zu hinterfragen und notfalls über Bord zu werfen.

*Unterstützung für alle Schüler*innen*

Eine flexible Handhabung der Ressourcen ermöglicht es, Schwerpunkte zu setzen, die alle Schüler*innen in ihrem Lernen unterstützen. Wesentlich ist aber auch der Artikel 6, Absatz 2 des Landesgesetzes zur Autonomie der Schulen: Er bietet die Möglichkeit, im Rahmen der didaktischen Autonomie weitere Initiativen zu ergreifen, die Maßnahmen für alle Schüler*innen umfassen, nicht nur für jene mit einer Beeinträchtigung. Inklusion meint niemals nur einen bestimmten Schüler oder eine bestimmte

Schülerin, sondern sie geht immer von der Heterogenität der jeweiligen Schulen und Klassen aus. Somit ist der Fokus der didaktischen Autonomie im Sinne von Individualisierung zu sehen. „Individualisierung berücksichtigt durch Methodenvielfalt und anregende Lernumgebungen unterschiedliche Lernwege, unterschiedliche Lernrhythmen, unterschiedliche Lernstrategien und Lerntechniken der Schülerinnen und Schüler und hat das Erreichen der vorgegebenen Kompetenzen laut Rahmenrichtlinien des Landes zum Ziel.“ (Beschluss der Landesregierung vom 19. Jänner 2009, Nr. 81, Rahmenrichtlinien des Landes)

Wenn wir von diesem Verständnis der Individualisierung ausgehen, wird der Unterricht so gestaltet, dass dieser sehr viele Schüler*innen anspricht und ihnen Möglichkeiten zum Lernen bietet: Schüler*innen mit besonderen Begabungen, Schüler*innen mit klar diagnostizierbaren Beeinträchtigungen, aber auch für Schüler*innen in momentan schwierigen Lebenssituationen, die das Lernen nicht wichtig erscheinen lassen.

Zurück zu Karl: Er hat in seinen drei Mittelschuljahren sehr von diesen Möglichkeiten der Individualisierung profitiert. Durch offene und kooperative Lernformen konnte besonders das soziale Lernen in den Vordergrund gerückt werden. Für Karl war das Lernen in stufen- und klassenübergreifenden Gruppen immer ein besonderer Moment. Schüler*innen lernen am besten mit- und voneinander, und für Karl waren die Zusammenarbeit und die Auseinandersetzung mit mehr oder weniger Gleichaltrigen oft wichtiger als fachlich kompetente Erklärungen vonseiten der Lehrpersonen.

Fortbildung und Schulverbünde

Um Individualisierung an den Schulen zu forcieren, ist es wichtig, dass die Lehrpersonen professionalisiert werden. Dies erfolgt durch Veranstaltungen im Rahmen der schulinternen Fortbildung vor Ort an den Schulen oder im Rahmen eines Verbundes auf Bezirksebene. Dazu legt das Lehrer*innenkollegium die Rahmenbedingungen für Fortbildungen fest, die im Dreijahresplan der Schule verankert werden. Zudem werden auch im Rahmen der finanziellen Autonomie Ressourcen reserviert und eingesetzt.

Die Möglichkeit, im Verbund mit anderen Schulen zu arbeiten, bietet viele Vorteile. Im Artikel 8 des Landesgesetzes zur Autonomie der Schulen wird Bezug auf die Autonomie der Forschung, der Schulentwicklung und der Schulversuche genommen. Der Artikel 9 geht aber noch weiter und sieht den Zusammenschluss durch einen Vertrag

vor. Dieser ermöglicht die verstärkte Zusammenarbeit, um „institutionelle Zielsetzungen aufgrund vereinbarter Projekte“ (Artikel 9, Absatz1) zu verwirklichen.
Diese Verbünde kommen den Schüler*innen sehr zugute. Bei Karl wurde bereits zu Beginn der 2. Klasse Mittelschule mit der Berufsorientierung begonnen, da eine richtige Schulwahl das Fundament für das Bestehen in der Berufswelt und im Erwachsenenleben bildet. Karl konnte durch eine Vereinbarung mit verschiedenen Schulen und Betrieben in Begleitung der Mitarbeiterin für Integration Praktika absolvieren, um einen ersten Eindruck zu erhalten. Diese Praktika waren eine große Hilfe und unterstützten den Schüler in der Einschätzung seiner Fähigkeiten. In der 3. Klasse konnte auf diese Erfahrungen aufgebaut und in Zusammenarbeit mit der weiterführenden Schule ein individuelles Projekt ausgearbeitet werden. So gelang es, die individuellen Stärken von Karl in den weiteren Jahren zu festigen. Ich konnte die Entwicklung des Schülers in der Oberschule mitverfolgen und es erfüllte mich mit Freude, zu sehen, wie durch gelungene Kooperationen Schüler*innen mit Beeinträchtigungen in ihrer Entwicklung gefördert werden und schließlich auch in der Arbeitswelt einen wichtigen Beitrag leisten und im alltäglichen Leben bestehen können.
In der Lebensplanung für Schüler*innen mit Beeinträchtigungen haben wir mit Sicherheit noch Entwicklungsbedarf, und auch hier könnte ein Zusammenschluss von Schulen einen wichtigen Beitrag leisten. Für diese Schüler*innen ist ein individuell gestaltetes Curriculum notwendig, das es möglich macht, Kompetenzen zu erwerben, die im realen Leben zur Erlangung der größtmöglichen Autonomie dienen. Um allen Schüler*innen diese Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten, ist ein gemeinsames Verständnis von Umgang mit Vielfalt unumgänglich. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, auf die freie Schulwahl der Schüler*innen zu verweisen. Die Erfahrung hat gezeigt, dass in diesem Zusammenhang die freie Wahl nicht immer mit der richtigen Wahl gleichzusetzen ist. Deshalb ist eine gute Vernetzung der Schulen, verbunden mit einer frühzeitigen Diskussion und Planung des Lebensweges, wichtig, damit alle möglichen Maßnahmen gesetzt werden können.
Ein Verbund bietet auch die Chance, für Schüler*innen mit besonderen Begabungen Angebote zu entwickeln und zu finanzieren, die von Absolvent*innen unterschiedlicher Schulen wahrgenommen werden können. Wir finden in unserer Bildungswelt Schulen mit verschiedensten Ausrichtungen, und durch den Austausch oder Zusammenschluss im Verbund können diese Kompetenzen genutzt und weitergegeben werden.
An den Schulen gibt es spezialisierte Lehrpersonen in den unterschiedlichsten Bereichen, die ihre Kompetenzen im Rahmen einer Vereinbarung im Bezirk zur Verfügung stellen können. Dies bedarf einer klaren Absprache, hat aber eine Erweiterung des Bildungsangebotes an Schulen des Verbundes zur Folge und kann auch für die individuelle Unterstützung von Schüler*innen eingesetzt werden.

Fazit

Die Autonomie bietet viele Möglichkeiten für die Entwicklung einer Schule, die allen Schüler*innen bestmögliche Voraussetzung für das Lernen bieten soll. Nach 20 Jahren Autonomie können wir festhalten, dass bereits ein weiter Weg zurückgelegt worden ist. Es gilt aber weiterhin, mutige Schritte zu unternehmen. Vor allem im Rahmen der didaktischen Autonomie gibt es noch viele Spielräume, welche die Schulen vermehrt nutzen könnten: Lernen in stufenübergreifenden Gruppen, das Zusammenlegen von Fächern zu Fächerkombinationen und Fächerbereichen, die Gliederung von Jahresstundenkontingenten der Fächer in Blöcken sind dabei nur einige der Möglichkeiten. Für die konkrete Umsetzung derselben muss ein Prozess der Schulentwicklung stattfinden, der gut geplant und extern begleitet wird. Dazu gibt es an der Pädagogischen Abteilung der Bildungsdirektion Berater*innen, welche die Schulen auf der Suche nach neuen Lernstrukturen unterstützen können. Auch der Einblick in andere Schulen kann hilfreich sein und zu neuen Eindrücken und Ideen verhelfen: im Austausch mit den jeweiligen Lehrpersonen, aber auch im Rahmen von Hospitationen.
Das Landesgesetz zur Autonomie der Schulen kann ein wichtiges Instrument für einen gelingenden Unterricht sein, aus dem alle Schüler*innen, unabhängig von ihren Fähigkeiten und Befindlichkeiten, Gewinn ziehen können. Der Wert dieses Instrumentes wird aber vom Mut und der Kreativität derer bestimmt, die die Bildungslandschaft gestalten.

Literaturhinweise

Webseite der Südtiroler Landesverwaltung: Beschluss der Landesregierung vom 19. Jänner 2009, Nr. 81, Rahmenrichtlinien des Landes für die Unterstufe http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/bildungsverwaltung/rahmenrichtlinien-land-bestimmungen.asp (Abrufdatum: 01.08.2019)

Lexbrowser der Autonomen Provinz Bozen Südtirol: Landesgesetz vom 29. Juni 2000, Nr. 12: Autonomie der Schulen http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2000-12/landesgesetz_vom_29_juni_2000_nr_12.aspx?view=1 (Abrufdatum: 06.08.2019)

Digitale Medien und die Autonomie der Schule

Die Anfänge

Die Geschichte der digitalen Medien in der Schule Südtirols ist 30 Jahre alt. Bereits in den 1980er-Jahren fand dieses Themenfeld seinen Einzug in die Schule, wie die ersten Fortbildungsinitiativen in diesem Bereich aus dieser Zeit zeigen. Es wurde an den Oberschulen in Südtirol, wenn auch von einer sehr kleinen Gruppe, immer wieder reflektiert. Am Ende jenes Jahrzehnts waren die ersten Pioniere der Grund- und Mittelschule aktiv und begannen, sich gemeinsam fortzubilden. Eines dieser Seminare führte dann 1990 dazu, dass erste Arbeitsgruppen für die einzelnen Schulstufen entstanden. Und damit begann die Institutionalisierung des Themas. Waren vorher einzelne Pioniere an ihren jeweiligen Schulen sehr aktiv, wurden nun erste Programme entwickelt, um dieses Thema an den Schulen zu etablieren.
Ein erster wichtiger Schritt war die Ausstattung, da es bis 1990 keine Pläne dafür gab. So waren für die Ausstattung der Grundschulen die Gemeinden zuständig, die im Prinzip nach Gutdünken darüber entschieden. Für die Mittel- und Oberschulen war hingegen das Land Südtirol zuständig. Durch immer intensivere Fortbildungsmaßnahmen wurde das Thema an die Schulen herangebracht und der Bedarf stieg. Eine der wichtigsten Unterstützungsmaßnahmen kam zunächst der Grundschule zugute. Eine Person wurde ans damalige Pädagogische Institut abgeordnet, dazu kamen dann im Laufe der Jahre bis zu vier freigestellte Projektbegleiter in den Bezirken. Dieses Konzept wurde dann auf die Mittelschule und die Oberschule ausgedehnt und in den besten Zeiten gab es zusätzlich zur Abkommandierung am Pädagogischen Institut 12 freigestellte Projektbegleiter. Diese Phase war eine unglaublich gewinnbringende Zeit, in der sehr viel entstanden ist. Diese Form konnte über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten werden, wurde dann aber sukzessive immer mehr abgebaut, sodass am Ende nur mehr zwei abgeordnete Lehrpersonen am Pädagogischen Institut, der heutigen Pädagogischen Abteilung, übrigblieben. Nur ein Schulverbund leistete sich im Rahmen seiner Autonomie eine freigestellte Lehrperson, die sich immer noch diesem Thema widmet.

Der Bildungsserver „blikk“

Anfang der 1990er-Jahre gab es eine enge Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut in Soest (Nordrhein-Westfalen), das damals mit einem didaktischen Bildungsserver experimentierte. Durch die konkrete Mitarbeit an diesem Bildungsserver von Südtirol aus wurden Erfahrungen gesammelt und schließlich ein eigener Bildungsserver konkretisiert. Zu diesem Zweck startete ein zweijähriger Lehrgang, der das Ziel verfolgte, didaktische Arbeitsumgebungen zu schaffen und Expert*innen für Lernen im digitalen Kontext auszubilden. Daran nahmen circa 25 Lehrpersonen teil, die auch am Aufbau des Bildungsservers „blikk“ (www.blikk.it) mitwirkten. Im Jahr 2000 ging der Bildungsserver online und kann heute als eine „Institution“ betrachtet werden. Neben circa 15.000 Seiten gibt es circa 300 Blogs sowie Werkzeuge, die bereits ab der 1. Klasse Grundschule bis hin zur Lehrer*innenfortbildung einsetzbar sind. Bereits in der Entwicklung des Bildungsservers war das Konzept von OER (Open Educational Resources) geprägt, also von einem Konzept, das heute immer mehr an Bedeutung gewinnt. Es finden jährlich diverse Projekte (circa 65 im Jahr 2018) statt und 2018 wurden über 25.000.000 Seiten von circa 900.000 Besucher*innen aufgerufen. Teile des Bildungsservers sind darüber hinaus auch mehrsprachig aufgebaut.

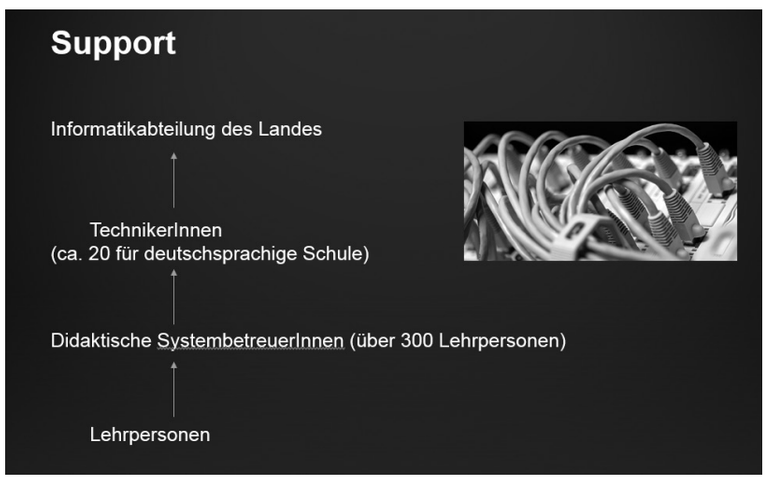
Ausstattung der Schulen

Eine weitere wichtige Phase wurde eingeläutet, als die Anschaffung der notwendigen Hardware auch für die Grundschule an das Land Südtirol überging. Damit konnte nun erstmals ein flächendeckendes Konzept für die Ausstattung entwickelt werden. Ziel war es, jede Schule mit der entsprechenden Infrastruktur auszustatten –auch die Anbindung an das Internet war geplant.
Im Jahr 1990 gab es an fünf Grundschulen einen PC für die Kinder (für die Lehrpersonen gab es keinen).Heute sind alle Schulen gut ausgestattet. Dies geschah jedoch noch nicht über die Schulen selbst, sondern auf Basis eines strukturierten Planes, um sicherzustellen, dass auch wirklich alle Schulen entsprechend ausgestattet werden konnten. Die Schulen waren jedoch in dieser Phase autonom und durften selbst entscheiden, wie sie die Hardware innerhalb des Sprengels verteilten. Dies führte mitunter zu Konflikten. Nur durch Transparenz ließ sich die Verteilung regeln. Das ist ein Beispiel dafür, dass Autonomie auch mit Verantwortung für das Gesamtsystem zu tun hat.

Neben Standgeräten wird verstärkt in die Mobilität von Geräten investiert, und es werden in Zusammenarbeit mit den Schulen Konzepte dazu entwickelt. Dies wird von immer größerer Bedeutung, da immer mehr Kinder und Jugendliche außerhalb der Schule mit Tablets und Smartphones konfrontiert sind. Diese Tatsache sollte die Schule nicht ausblenden, sondern vielmehr versuchen, Wege der sinnvollen Nutzung im Unterricht zu finden.

Das Supportsystem

Ein weiterer wichtiger Entwicklungsschritt war die Unterstützung der Schulen durch die sogenannten didaktischen Systembetreuer*innen (DSB). Waren in den Anfangszeiten vor allem Idealist*innen unterwegs, die aus ihrer Passion heraus die Systeme an den Schulen betreuten und entwickelten, wurde darauf hingearbeitet, dies auch im Rahmen der Autonomie der Schule als Arbeitsprofil anzuerkennen und zumindest teilweise wirtschaftlich zu honorieren. Das Arbeitsprofil sieht vor, dass die DSB an den Schulen einerseits den Basissupport garantieren und Schnittstellen zu den Techniker*innen des Landes sind – ein Konzept, das in diesem Kontext gleich mitentwickelt wurde, andererseits aber auch Unterstützung auf der didaktischen Ebene bietet. Dieses Konzept, das vor circa 15 Jahren umgesetzt wurde, ist heute eine der Säulen an den Schulen, die mit Tagungen, Fortbildungen und Einschulungen begleitet werden. In Zukunft wird diese Unterstützung auch über die Online-Schiene ausgebaut.



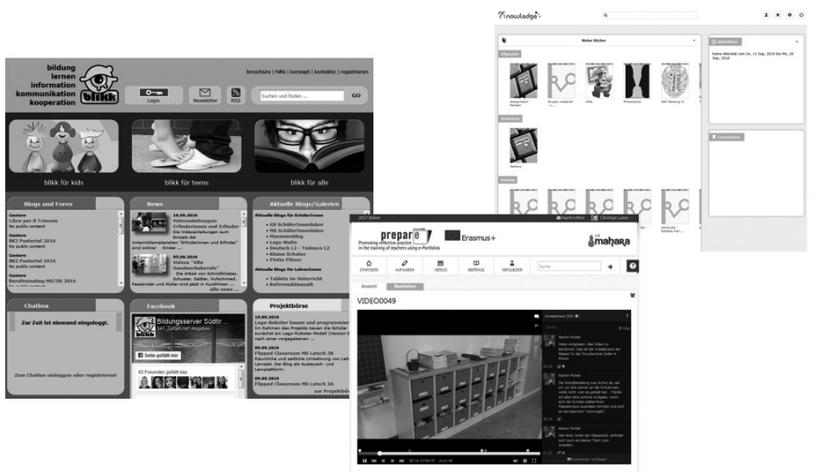
Die Stufen des IT-Supportsystems für die autonomen Schulen in Südtirol

Rahmenrichtlinien und Fortbildung

Wichtig für die Etablierung der digitalen Medien an den Pflichtschulen, also an den Grund- und Mittelschulen, sind die Rahmenrichtlinien (Beschluss der Landesregierung vom 19. Jänner 2009, Nr. 81), die alle Lehrpersonen dazu verpflichten, diese in den Unterricht einzubinden. Kernelement dabei ist, dass kein eigenes Fach dafür geschaffen wird, sondern die digitalen Medien zu den sogenannten fächerübergreifenden Lernbereichen gehören, also für alle Fächer verbindlich wurden. Die konkrete Einbindung in den Fachunterricht war Aufgabe der autonomen Schule. Von Anfang an galten die digitalen Medien als Werkzeug. Gleichzeitig galt aber auch, sie unter dem Aspekt der Medienbildung im Kontext der verschiedenen Fächer und Bereiche zu betrachten. Theoretische Grundlagen sind die Konzepte von Dieter Baacke und Norbert Groeben.

Bereits in den 1980er-Jahren wurde, insbesondere für die Oberschule, in die Lehrer*innenfortbildung große Hoffnung gesetzt. In den 1990er-Jahren wurde dies dann auch für die Grundschule und die Mittelschule bedeutsam. Die immer intensiveren Kontakte ins Ausland, besonders nach Nordrhein-Westfalen und nach Bayern, brachten es mit sich, dass die Angebote enorm stiegen und schließlich gemeinsam mit der Fortbildungsakademie Dillingen in Bayern das Konzept der INTEL-Schulungen ab 2002 übernommen wurde. Diese Kursreihe absolvierten circa 1.600 Lehrpersonen aller drei Schulstufen. Es war eine große Initiative, die eine bestimmte Breitenwirkung hatte. Parallel dazu begannen auch spezifische, auf circa zweieinhalb Jahre angelegte Lehrgänge, um Mitarbeiter*innen für die Entwicklung und Betreuung des Bildungsservers „blikk“ zu gewinnen. Es waren damals circa 30 Lehrpersonen, die daran aktiv teilnahmen und maßgeblich an der Entwicklung des Bildungsservers über viele Jahre mitwirkten. Auch wurden über mehrere Jahre monatlich zentral Computerwerkstätten angeboten sowie auch weitere Kursfolgen zur Medienbildung, die sehr breit gefächert waren. Mit der Zeit kamen neue Themenfelder dazu: Lernen im Netz, Blended Learning, E-Learning, Coding, um nur einige zu nennen. Seit 2005 wurde immer intensiver im Bereich des Lernens im Netz gearbeitet. Dies war und ist eine große Herausforderung, die den Schulen aber auf lange Sicht großes Potenzial bietet.
Neben dem Bildungsserver „blikk“, entwickelt für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, wurde „Knowledge“ implementiert, eine zweite Lernplattform, entwickelt in Partnerschaft mit der Universität Linz und der Universität Bozen. „Knowledge“ war von Anfang an als Lernplattform für die Lehrer*innenfortbildung konzipiert. Auch

diese Lernplattform entsprang dem konstruktivistischen Lernparadigma. Sie wird vor allem in Lehrgängen und Kursfolgen eingesetzt.



Die Lernplattformen der Deutschen Bildungsdirektion

Aktuelle Entwicklungen

Als neue Herausforderung experimentiert die Pädagogische Abteilung (PA) mit „social videos“. Das Werkzeug dazu heißt „Edubreak“ und bietet die Möglichkeit, in verschiedenen Szenarien Videoanalyse über das Web zu betreiben. Aktuell erprobt die PA verschiedene Szenarien für die Schule mit einem Produkt, das ursprünglich aus der Trainerausbildung für Fußball kommt. Einsatz findet es

- in verschiedenen Lehrgängen und Kursfolgen
- in der Unterrichtsentwicklung
- in Arbeitsgruppen
- in der Berufseingangsphase
- im Unterricht mit Schüler*innen in der Mittel- und Oberschule
- im Fremdsprachenunterricht
- im Sport

Dieser Bereich bietet sehr viele neue und spannende Möglichkeiten, die noch auszuloten sind.

„Coding“ ist eine Initiative der Europäischen Kommission, die diesen Bereich stark fördern möchte. Seit über zehn Jahren gibt es an der PA das Kompetenzzentrum

„Roberta“, initiiert vom Fraunhofer-Institut Bonn, das sich der Thematik “Mädchen, Technik und Informatik“ widmet. In diesem Rahmen konnten in den letzten fünf Jahren Schulen mit Lego-Sets (hauptsächlich Grundschulen) versorgt werden; dazu gab es auch eine Fortbildungsreihe. Da das Thema „Coding“ an Bedeutung gewinnt, wurde ein Verleihsystem von verschiedenen Sets entwickelt: Lego Wedo, Lego EV3, Arduino, Microbit, Rasperry, VR-Brillen. Schulen und Klassen können die Sets für mehrere Wochen ausleihen, um Erfahrungen damit zu sammeln, und sie eventuell selbst anzukaufen

Ausblick

Den Bereich der digitalen Medien prägen dynamische Entwicklungen. Die Anforderungen an die Schule ändern sich ständig und erzwingen die Implementierung neuer Themen. War am Anfang die Ausstattung ein zentrales Thema, so hat sich in den letzten zehn Jahren immer mehr eine Verschiebung in Richtung der didaktischen Umsetzung ergeben. Aber die Veränderungen, die sich besonders aus der immer größeren Bedeutung der „social media“ für die Jugend und deren Zukunft ergeben, führen dazu, dass sich die Schule langsam in die Richtung bewegen sollte, die nachfolgende Generation auf eine digitale Welt vorzubereiten. Dies bedeutet nicht das Erlernen der Handhabung der Geräte und Programme, sondern die Herausbildung eines Urteilsvermögens, um abschätzen zu können, wie sich die digitale Welt auf *mein* Leben auswirkt, was es für Konsequenzen hat, wie *ich* damit umgehe.

In ihrer Autonomie treffen die Schulen viele Entscheidungen selbst : Das beginnt beim Ankauf, der in ersten Ansätzen nun an die Schulen delegiert wurde und den sie in Eigenverantwortung durchführen. Dafür braucht es ein klares Medienkonzept. Von zentraler Seite wird versucht, den Rahmen zu schaffen,, die Schulen sind dann in ihrer Autonomie frei, selbst zu entscheiden, wie Medienbildung von der technischen, vor allem aber auch von der didaktischen Seite her entwickelt wird und wie sie die jungen Menschen auf die digitale Zukunft vorbereitet. Eine große, aber spannende Aufgabe.

Literaturhinweis

WEBSEITE DES BILDUNGSSERVERS „blikk“: www.blikk.it (Abrufdatum: 01.08.2019)

Karl Spergser

Ein Paradigmenwechsel: von der Ampelkreuzung zum Kreisverkehr

Ein Rückblick auf die bald zwanzigjährige Entwicklung der Autonomie der Schule führt zwangsläufig zur Frage: Haben sich die unterschiedlichen Erwartungen in die Schulen erfüllt?

Beginn mit gemischten Gefühlen

Bereits in der Erprobungsphase kurz nach der Jahrtausendwende spürten die teilnehmenden Pilotschulen deutlich: Schule wird mit dieser grundlegenden Neuerung noch mehr zum Spielball von verschiedenen Interessen.
Bildungspolitiker verteidigten vorerst ihren Einfluss mit dem warnenden Hinweis auf eine eingeschränkte Teilautonomie, bereits zum Zeitpunkt der Erarbeitung des Landesgesetzes zur Autonomie der Schulen wurden wesentliche Durchführungsbestimmungen an die Landesregierung zur Beschlussfassung weitergereicht und warteten zum Teil lange auf ihre Verwirklichung.
Die Frage nach konsensfähigen Rahmen(richtlinien) sprich nach klareren oder offeneren Vorgaben der Bildungspolitik ist nicht erst mit der Schulreform (Landesgesetz vom 16. Juli 2008, Nr. 5) zu einem Thema geworden. Die Autonomie der Schule war für die Politik in unserem Land kaum ein Wunschkind, sondern vorerst ein eher beargwöhntes Stiefkind aus Rom.
Direktorinnen und Direktoren wurden zu Schulführungskräften, eigene Ausbildungslehrgänge sollten fit machen für die neuen Aufgaben, machten aber auch deutlich, dass es viel Zeit und Entwicklung brauchen wird, um diese Herausforderung bewältigen zu können. Mit unterschiedlicher Begeisterung machte und macht man sich an den Umbau von einem zentral durchgesteuerten Schulsystem zu einer weitgehend autonom agierenden Schule.
Nicht nur Schulgewerkschaften fürchteten den zunehmenden Einfluss der neuen Schulführungskräfte, die in ihrer Verantwortung auch Ergebnisse einfordern sollten, und bauten mit der Einführung von Koordinator*innen aus dem Lehrer*innenkollegium den allzu mächtigen Schulmanager*innen vor. Hartnäckig hielten sich Reformgedanken, die mit dem Wechsel der Regierungen unterschiedliche Ausprägung und Konkretisierung annahmen, aber doch den Wind weiterer Veränderungen deutlich spüren ließen. Die von der Gesellschaft angemahnten Reformen forderten und fordern auch heute noch von den Lehrer*innenkollegien eine enorme Bereitschaft zur Veränderung und eine neue Kultur der gemeinsamen Verantwortung: Autonomie für die Schule und nicht Autonomie für die Lehrperson. Nicht ich und meine Klasse, sondern ich und meine Schule, war der neue Slogan. Dieser Paradigmenwechsel bleibt eine dauerhafte Herausforderung und kann wohl nicht so schnell als erledigt abgehakt werden.
Aber auch für die Schulpartner und-träger vor Ort ergaben sich neue Konstellationen, die Gemeindeverwaltungen verloren an Einfluss und ihr Handlungsspielraum wurde durch die autonome Schule verändert. Neue Spielregeln mussten sich erst herausbilden und in der Übergangszeit fürchteten vor allem die außerschulischen Nutznießer der Strukturen (z. B. Sportvereine, Bildungsvereine) um ihre Interessen. Besonders dort, wo das Selbstbewusstsein und damit das Bildungsangebot der Schule wuchsen, wurde Klärung und Absprache notwendig.
Nicht zuletzt entstand eine enorme Herausforderung an die zentralen Ämter im Lande, beginnend mit dem Schulamt, über das Amt für Personennahverkehr, Personalamt und andere mehr, die ihre neue Rolle als Anbieter von Dienstleistungen erst finden mussten.
Wenn man am Anfang noch meinte, mit dem Pilotprojekt allen anderen Schulen zentrale Erfahrungen für eine rasche Umsetzung der Autonomie der Schule zur Verfügung zu stellen, so wurde man rasch eines Besseren belehrt: Autonomie erreicht man nur über den schwierigen und dornigen Weg der eigenen Entwicklung vor Ort, der Auseinandersetzung, der Klärung in den oben genannten Feldern.
Die ersten Jahre waren sicher gemächliche Jahre, eine Zeit, in der noch keine gewaltigen Veränderungen spürbar wurden, auch in der deutschen Schule nicht. Etliche Schulen, einige meist mit einem reformpädagogischen Hintergrund und schon vorher nach neuen Wegen suchend, verwirklichten im Rahmen der didaktischen Autonomie den einen oder anderen Vorstoß in Richtung Einführung von Englisch, Wahlfächer, Profilfindung, Ausweitung der Unterrichtszeit und andere mehr. Doch von diesen Entwicklungen nahm die Öffentlichkeit kaum Notiz, auch an den Themen selbst entzündeten sich vorerst keine Polemiken.
Wesentlich höher schlugen die Wellen beim Ausschöpfen der organisatorischen Autonomie durch Anpassungen und Veränderungen des Schulkalenders und der Unter-

richtszeit. Unterschiede im Schulkalender brachten die Familien mit mehreren Schulkindern in Bedrängnis und Abstimmungen über Stundenplanmodelle, wie zum Beispiel die Fünf-Tage-Woche, führten eine Zeit lang innerhalb der Schulgemeinschaften zu heftigsten Auseinandersetzungen. Auch als das Thema schlussendlich zentral für ganz Südtirol geregelt wurde, führte das zu erheblichen Verwerfungen (siehe unten).
Gerade solche oft recht schmerzlichen Aushandlungsprozesse ließen dann den Ruf nach zentraler Regelung laut werden und wiesen damit erneut auf die (in den Anfangsjahren noch) nicht erfolgte grundsätzliche Klärung und Einigung über den Rahmen hin. Inzwischen ist durch dieses Vakuum an Regelung eine enorme Vielfalt von lokal durchaus auch stimmigen Lösungen entstanden und einheitliche Regelungen sind nur mehr schwer, wenn überhaupt durchzusetzen; zu groß wäre die Zahl der Verlierer.
Ähnlich verliefen auch die Entwicklung und die Erprobung der Schulreform, die den autonomen Schulen mit didaktischen und pädagogischen Vorgaben neue Impulse gaben. Diese zentralen Vorgaben wurden durch den Status dauernder Erprobung in gewisser Weise unscharf und ermöglichten den Schulen großen Handlungs- und Entfaltungsraum und damit viele lokal verschiedene Ausprägungen. Dabei spricht es für die Reife der autonomen Schulen, dass eine Vielfalt an pädagogischen und didaktischen Modellen zur Verwirklichung der geforderten Individualisierung des Lernens gewachsen ist. Viele haben sich bereits bewährt, andere brauchen noch Zeit und Unterstützung. Eine vollkommene Abkehr von einem einmal eingeschlagenen Weg ist nahezu unmöglich und auch nur schwer begründbar. Parallel dazu bestätigen aber internationale Vergleiche die Effizienz dieses Bildungssystems, belohnen das Bemühen um eine innere Weiterentwicklung mit teilweise hervorragenden Ergebnissen. Allerdings tun sich die Akteure innerhalb und außerhalb der Schule ungeheuer schwer mit einer vielfältig gestalteten Bildungslandschaft, gerade bei der Bewertung der Schülerleistungen werden unterschiedliche Wege und Formen nicht nur positiv gesehen, und die autonomen Befugnisse sind in diesem Bereich sehr eingeschränkt.
In diesem Dilemma konnte uns unter anderem ein wirksames Evaluationssystem weiterhelfen, das über die Freiheit des gewählten Weges eine Verpflichtung zu einem Ergebnis anmahnt. Diese Unterstützung wurde in den letzten Jahren deutlich aus- und umgebaut und hat sich – wie die autonomen Schulen – kontinuierlich weiterentwickelt und professionalisiert.

Wie soll es weitergehen?

Nach fast 20 Jahren Autonomie der Schule in Südtirol stellt sich vor allem eine Frage: Wie müssen wir dieses Modell weiterentwickeln, damit es uns gut in die Zukunft bringt? Um sie zu beantworten, vergleiche ich den Paradigmenwechsel, der übrigens nicht nur in der Schulwelt schon vor dem Beginn des neuen Jahrtausends begonnen hat, mit dem Übergang von der geregelten Ampelkreuzung zum Kreisverkehr.
Einfach geregelte Kreuzungen und im übertragenen Sinne einfache, zentral gedachte Lösungen taugten nur noch in eingeschränkter Weise, um komplexe Verkehrssituationen und Herausforderungen zu bewältigen. Es kam in zunehmendem Maße auf die Einschätzungs- und Entscheidungsfähigkeit der Akteure vor Ort an, um Problemsituationen angemessen zu lösen – und es ist sicher kein Zufall, dass das Entstehen der vielen Kreisverkehre, welche die Verantwortung und damit die Entscheidung für angemessenes Handeln an die Verkehrsteilnehmer*innen zurückgab, zeitlich einhergeht mit der Dezentralisierung der Verwaltung, die letztendlich auch eine neue Form von Verantwortung und Entscheidungskompetenz verlangt.
Auch dieses anspruchsvolle Zusammenspiel vieler – um nicht zu sagen: aller – Teilnehmer*innen erfolgt nicht im gesetzesfreien Raum; grundlegende Rahmengesetze machen ein Zusammenwirken überhaupt erst möglich. Diese ungewohnte Forderung, Regeln an lokale Erfordernisse anzupassen, fordert die beteiligten Menschen in besonderer Weise. In den entstandenen Freiräumen entwickelten sich unterschiedlichste Lösungsansätze, die sich in die einzelne Situation zwar optimal einpassen, aber in einem größeren System Weiterentwicklung äußerst erschweren. Der Schulkalender mag hier als ein Paradebeispiel dienen.
Und gerade dieses Beispiel macht deutlich, welche hohe Anforderungen ein autonomes System an die „Demokratiereife“ der Menschen stellt. Haben wir lediglich das Durchsetzen der eigenen Lösung im Blick oder gelingt uns, im Sinne einer übergeordneten Lösung, der Sprung über den eigenen Schatten? Damit hätten wir nämlich den Sprung von einer statischen Vorstellung von Autonomie zu einem dynamischen Verständnis, zu einer permanenten Weiterentwicklung geschafft. Wir würden nicht im überfüllten Kreisverkehr im Stau stecken und wieder nach einer ordnenden Ampel rufen oder auf das vor uns fahrende Fahrzeug auffahren, sondern uns manchmal wohl auch rückwärts in eine bessere Ausgangslage begeben, um damit den Knoten für alle zufriedenstellend zu lösen.
Die Entwicklungen in den autonomen Schulen haben gezeigt, dass der eingeschlagene Weg zielführend ist, dass die wesentlichen Grundzüge der Autonomie Bestand haben

müssen. Autonomie wird in meiner Sichtweise aber auch über eine kontinuierliche Weiterentwicklung definiert. Verhärtete und verfestigte Standpunkte – so verständlich sie auch sein mögen – sind eigentlich mit der Forderung nach vor Ort stimmigen, mit den Beteiligten ausgehandelten und eigenverantworteten Ergebnissen unvereinbar.
Wenn es gelingt – und das wünsche ich den autonomen Schulen in Südtirol – diesen Blick auf das Ganze und das Allgemeinwohl zu bewahren und sogar weiter auszubauen, dann ist der Grundstein für eine Weiterentwicklung der dynamischen Autonomie der Schule gelegt.

Literaturhinweis

Lexbrowser der Autonomen Provinz Bozen Südtirol: Landesgesetz vom 16. Juli 2008, Nr. 5: Allgemeine Bildungsziele und Ordnung von Kindergarten und Unterstufe http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2008-5/landesgesetz_vom_16_juli_2008_nr_5.aspx (Abrufdatum: 06.08.2019)

Ingrid Keim

Die Autonomie der Südtiroler Schule: Grenzen und Spannungsfelder.

Nach nunmehr fast 20 Jahren gelebter Autonomie der Schule kann auf genügend Erfahrung zurückgegriffen werden, um ein Resümee über bisher Gelungenes zu ziehen. Gleichzeitig wird auch ersichtlich, wo die Grenzen und Hürden in der Umsetzung der Autonomie aufgetaucht sind.

Umsetzung in den Anfangsjahren

Grundsätzlich ist festzustellen, dass das Landesgesetz zur Autonomie der Schulen zum Zeitpunkt seines Inkrafttretens innovativ war und von Anfang an eine Teilautonomie vorsah.
Vielleicht liegt gerade in dieser vorsichtigen Vorgehensweise der Ursprung für manches nicht Umgesetzte. Systeme verändern sich langsam und Veränderungen ziehen sich dadurch über viele Jahre hinweg, in denen es immer wieder zum Wechsel von Akteuren kommt, sei es in der zentralen Verwaltung, in den Schulleitungen und in den Lehrer*innenkollegien an den Schulen selbst. Dazu kommt, dass jeder einzelne bei Inkrafttreten des Landesgesetzes zur Autonomie der Schulen eigene Vorstellungen damit verband und die konkrete Umsetzung variierte.
War die zentrale Verwaltung sich damals bewusst, welche Veränderungen autonome Schulen für die Umgestaltung der Bildungsverwaltung benötigen? Waren Schulleiter*innen auf die neuen Herausforderungen genügend vorbereitet? Hat man Lehrer*innenkollegien über die anstehenden Veränderungen informiert? Waren alle gleich gewillt, die neuen Möglichkeiten zu erkennen und auch anzunehmen? Die Rhetorik dieser Fragestellungen liegt auf der Hand.
Kompetenzverschiebungen, vor allem, wenn sie vorsichtig formuliert sind, verunsichern und lassen dadurch oft kaum Veränderungen zu, weil man im Altbekannten und Vertrauten verharrt. Dies hat den Prozess der Umsetzung sicher verlangsamt und zum Teil auch verzögert.

Die Rolle der Schulführungskräfte

In der Rückschau scheint das Handeln der Schulführungskräfte in ihrer Position zwischen Bildungsverwaltung und Lehrer*innenkollegien sprich Schule von zentraler Rolle.
Bei genauerer Betrachtung ist ein Unterschied zwischen den verschiedenen Generationen der Schulleiter*innen in ihrem Verhältnis zur Autonomie der Schule zu erkennen. Vor 20 Jahren werden manche von ihnen sicher treibende Kräfte für das Entstehen des Landesgesetzes gewesen sein, weil sie sich neue und größere Gestaltungsfreiheiten erhofft haben. Andere werden dem neuen Gesetz vielleicht verhaltener gegenübergestanden sein, weil sie diese Veränderung nicht wirklich überzeugte.
Die zweite, dritte und jede Generation von Schulführungskräften danach war aus einer anderen Perspektive mit den Möglichkeiten der Autonomie konfrontiert. Besonders die jüngeren Generationen kennen nichts anderes mehr. Vielleicht fehlte manchen aus diesem Grund auch der Innovationsgeist, welcher der ersten Generation noch großteils anhaftete. Auffallend ist dabei, dass gerade in den letzten Jahren nicht selten vonseiten einzelner Schulführungskräfte wieder der Ruf nach mehr zentraler Steuerung laut wurde.
Mit wachsender Komplexität mancher Entscheidungsprozesse und mit der unterschiedlichen Auslegung mancher Rahmengesetze ist es nicht selten dazu gekommen, dass sowohl die Bildungsverwaltung als auch die Schulen die Autonomie und Rechtspersönlichkeit der Schule immer dann ins Spiel gebracht haben, wenn sie entweder bewusst und bis an den Rand ausgeschöpft werden sollte und die Bildungsverwaltung der Schnelligkeit der Entwicklung nicht nachkommen konnte oder wenn die Verantwortung nicht deutlich zugeteilt wurde. Grund dafür sind einerseits Nachfragen von Schulen bei der Bildungsverwaltung in Bereichen, die autonom entschieden werden dürfen und keiner inhaltlichen Nachfrage bedürfen, andererseits die Versuchung der Bildungsverwaltung, nicht nur zu beraten, sondern in der Beratung klare Vorgaben zu machen und dadurch die Autonomie der Schulen zu untergraben. Gutgemeintes hat dabei dazu geführt, dass die Grenzen der Zuständigkeiten der Bildungsverwaltung oder der Schulen in der Umsetzung verschwommen blieben. Dies hat den Weg der Schulen in die Autonomie sicher nicht beschleunigt.
Das Landesgesetz zur Autonomie der Schulen sollte die Rolle der Schulführung stärken. Den einzigen Punkt, den es dafür aber vorsieht, ist die eigenständige Ernennung von engeren Mitarbeiter*innen. Abgesehen davon, dass viele Schulführungskräfte zu Beginn nicht einmal diese Möglichkeit in Anspruch genommen haben, ist

es auch das Einzige, was zur Stärkung der Schulführung vorgesehen wurde. Zum Großteil führte das Landesgesetz dazu, dass Schulführungskräfte auch Verantwortung für Bereiche übernehmen müssen, deren Verlauf sie weder entscheiden noch beeinflussen können. Hier wäre gesetzliche Nachbesserung und Klärung sicher vonnöten.
Interessant ist auch das Wechselspiel zwischen den Lehrer*innenkollegien und den Schulleiter*innen: Manche Lehrer*innenkollegien haben ihre autonomen Befugnisse verantwortungsvoll angenommen und sind dabei auf Schulführungskräfte getroffen, die zurückhaltender waren – und umgekehrt. Mitsprache und Mitverantwortung erfordern einen kontinuierlichen Aushandlungsprozess, der angesichts der Größe mancher Lehrer*innenkollegien und der unterschiedlichen Ansichten dazu, was gute Schule bedeutet, nicht immer leicht war und ist, und an dem sich manch angedachte autonome Entwicklung auch gerieben hat.

Didaktische Autonomie

Am einfachsten und vielfältigsten wurde in den letzten 20 Jahren ganz sicher die didaktische Autonomie genutzt. Die zu überwindenden Schwellen waren und sind in diesem Bereich die niedrigsten. Zudem betrifft dieser Bereich das Kerngeschäft und Herzstück von Schule, dessen Gelingen jedem Lehrenden das größte Anliegen sein sollte. Auch ist zu hoffen, dass gerade in der Didaktik Schüler*innen von der Autonomie der Schule profitieren.
Ein Gedanke, der sicher an die Autonomie der Schule geknüpft war, ist die Profilbildung der Schulen vor dem Hintergrund der Möglichkeit der freien Schulwahl seitens der Eltern. In Gebieten mit größeren Einzugsgebieten mag diese Idee bereichernd und anspornend für Schulentwicklung sein. Es ist allerdings fraglich, ob sich die Vordenker des Landesgesetzes zur Autonomie der Schulen im Rahmen der Südtiroler Realitäten dazu Gedanken gemacht haben. Tatsache ist, dass sich immer mehr Grund- und Mittelschulen mit besonderen pädagogischen Ausrichtungen präsentierten und dass in den Oberschulen eine Zeitlang eine Fülle von Richtungen initiiert wurde, um alle im jeweiligen Einzugsgebiet zufriedenzustellen. Was dabei herauskam, war vor der staatlichen Reform der Oberschulen und ihrer Fachrichtungen und Schwerpunkte (und der Anpassung in Südtirol durch das Landesgesetz Nr. 11/2010) vor einigen Jahren ein für die Elternhäuser kaum durchschaubares Überangebot an sehr Ähnlichem. Aus Sicht der Schulen ging es dabei oft um das Erreichen einer größeren Schüler*innen-An-

zahl. Diese autonomen Entwicklungen haben dem Grundgedanken der Autonomie der Schule und ihrer Entwicklung sicher nicht wirklich gedient.

Organisatorische und finanzielle Autonomie

Organisatorische Autonomie hat sich meist auf die Länge von Unterrichtsstunden, die Unterrichtszeit und Stundenorganisation bezogen. Wirklich große Veränderungen hat es dabei kaum gegeben; oft war es ein Nachziehen in einem gewissen Konkurrenzdenken, um den Familien Attraktives anzubieten und dabei im Vergleich zu Schulen im näheren Umfeld nicht ins Hintertreffen zu gelangen.
An die Neuerungen in der finanziellen Autonomie hatte man sich schnell gewöhnt; es handelte sich wahrscheinlich um eine längst überfällige Veränderung, die in ihren Vorteilen gerne angenommen wurde. Was gleichzeitig dazukam, waren allerdings besonders in den letzten Jahren ausufernde Verwaltungsaufwände, die von den Sekretariaten kaum mehr zu leisten sind.
Die Möglichkeit der autonomen Schulen, sich in Schulverbünden zusammenzuschließen, wurde anfangs in vielen Bezirken nur zögerlich genutzt. Einzelne Visionäre haben dabei eine Vorreiter- und Vorbildfunktion übernommen, andere haben es ihnen gleichgetan. Die Modelle sind ähnliche und unterstützen die Schulen in Bereichen, die einzelne, kleine Strukturen allein nicht zur Zufriedenheit lösen können.

Fehlende Personalautonomie

Was den autonomen Schulen immer noch fehlt, ist eine wenigstens in geringem Maße vorhandene Personalautonomie oder zumindest ein Mitspracherecht bei Personalentscheidungen im Lehrbereich. Diese widerspricht dem staatlich geregelten System der Ranglisten und der damit verbundenen Entscheidungsfreiheit der Lehrpersonen an jener Schule zu arbeiten, an der sie es möchten. In den oft langen Zeiten ohne Festanstellung von Lehrer*innen bedeutete dies für die Schulen, dass sich ein Lehrer*innenkollegium oft jährlich zur Hälfte verändert hat. Schul- und Unterrichtsentwicklung erlitten dadurch nicht selten tiefe Brüche oder stagnierten, weil die Personen, die dafür eingetreten waren, plötzlich fehlten. Dem versucht die Bildungsverwaltung zurzeit durch die Umstellung auf ein Prinzip der Dreijährigkeit entgegenzuwirken und damit für mehr Kontinuität bei den Lehraufträgen an den Schulen zu sorgen.

Im Verwaltungsbereich und im Bereich des gesamten nicht didaktischen Personals sind die Schulen, obwohl autonom, völlig abhängig vom Personalamt des Landes und somit an die Regelungen und Einschränkungen gebunden, die sich bei Einstellungen im Bereich der öffentlichen Verwaltung ergeben. Dabei bekommen auch die Schulen – in diesem Bezug gleichsam ein Teil dieser Landesverwaltung – den allgemeinen Personalnotstand zu spüren, was unwiderruflich zu Engpässen in den Sekretariaten und Laboren führt.

Notwendige Rollenklärung

Einer Umstrukturierung und Weiterentwicklung bedarf es vor allem in der Rollenverteilung innerhalb der autonomen Schulen, sei es in der Verwaltung als auch bei den Lehrer*innen-kollegien.
In der Verwaltung hat sich die Figur des Verwaltungsdirektors auf italienischer Staatsebene längst durchgesetzt. Ihre Einführung entspricht den wachsenden Anforderungen rechtlicher, betriebswirtschaftlicher und bürokratischer Art.

Schulen brauchen eine klare Rollenverteilung

Die Einführung von Koordinator*innen für die Schulentwicklung, die aus dem Lehrer*innenkollegium gewählt werden und mit einer geringen Mehrentlohnung zu

dieser planenden und koordinierenden Aufgabe animiert werden sollten, hat nicht immer das gebracht, was man sich vielleicht erwartet hatte. Lehrer*innenkollegien sind traditionsgemäß Gruppen, aus dem sich einzelne Figuren nicht unbedingt freiwillig hervorbewegen und in eine Position begeben, die Leitung und Delegierung notwendig macht. Ähnlich ist es mit den Fachgruppenleiter*innen. Was den autonomen Schulen immer noch fehlt, ist die klar definierte Möglichkeit, eine mittlere Führungsebene einzuführen, die als solche auch finanziell angemessen entgolten wird. Diese Entwicklung hängt am Entscheidungsmut einzelner Schulleiter*innen, die versuchen, dafür Wege zu finden.

Evaluation

Neu für die Schulen war die Verpflichtung der Rechenschaftslegung nach außen und zugleich der Evaluation aller Prozesse und Bereiche nach innen. Dabei ist dies sicher einer jener Gesetzesteile des Landesgesetzes zur Autonomie der Schulen, die am unterschiedlichsten interpretiert und umgesetzt wurden – nicht nur schulintern, sondern auch auf Ebene der Bildungsverwaltung.
Wie kann ein valides Evaluationssystem aussehen?
Die richtige Antwort auf diese Frage ist wahrscheinlich noch immer nicht gefunden. Das, was die Bildungspolitik und -verwaltung sich anfangs darunter vorgestellt hatte, wurde von den Schulen, die sich von Jahr zu Jahr vermehrt als autonom, selbstständig und selbstbewusst fühlten, nicht angenommen, und nicht selten als Kontrolle oder Einmischung in autonome Belange empfunden. Umgekehrt genügte das, was Schulen auf diesem Gebiet selbst organisierten, der zentralen Verwaltung nicht.
Sicher ist, dass viele Schulen mehr Zeit gebraucht haben, um sich im Bereich der Evaluation zu entwickeln und selbst Konzepte zu entwerfen; die vorgegebene Geschwindigkeit war nicht realisierbar, schon gar nicht, um Ergebnisse zu liefern.
In den letzten Jahren scheinen sich die unterschiedlichen Ansätze und Wege ein wenig angeglichen zu haben, obwohl Vorbehalte und Skepsis noch nicht ganz verschwunden sind.

Messen und gemessen werden – experimentieren und evaluieren

Es fällt insgesamt nicht leicht, Grenzen und Spannungsfelder der Autonomie der Schule neutral und aus der Vogelperspektive zu analysieren. Es kann in jedem Fall nur eine persönliche Einschätzung aus einem ganz bestimmten Blickwinkel sein. Aus Sicht anderer Schulleute würde diese Rückschau wahrscheinlich anders aussehen; jeder argumentiert vor dem Hintergrund eigener Erfahrungswerte.
Grundsätzlich ist festzuhalten, dass der Weg der Autonomie dann weiterhin mit Erfolg gegangen werden kann, wenn alle Schulakteure in ihrer Wahrnehmung ernst genommen werden und es gelingt, einander mit Wertschätzung gegenüberzutreten. Zeigt jemand Spannungsfelder und Grenzen auf, tut er dies vor allem dann, wenn ihm ein Gelingen im Schulbereich am Herzen liegt und er auf blinde Flecken aufmerksam machen will.

Literaturhinweis

Lexbrowser der Autonomen Provinz Bozen Südtirol: Landesgesetz vom 24. September 2010, Nr. 11: Die Oberstufe des Bildungssystems des Landes Südtirol http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2010-11/landesgesetz_vom_24_september_2010_nr_11.aspx?q=&a=2010&n=&in=-&na= (Abrufdatum: 02.08.2019)

Ursula Pulyer

Rechenschaftslegung durch interne und externe Evaluation

Voraussetzungen

Seit rund 30 Jahren sind Schulen europaweit in unterschiedlichen Ausprägungen eigenverantwortlich. In Italien wurde den Schulen Ende der 1990er-Jahre die *Rechtspersönlichkeit* verliehen und den Schulführungskräften die sogenannte „Dirigenza", das heißt, ihnen wurde die Verantwortung für die Verwendung eines zugewiesenen Budgets, für die Organisation des Unterrichts, für Entscheidungen in Didaktik und Methodik übertragen. Die Autonomie der Schule bedeutet Freiräume und die Möglichkeit, auf die Bedürfnisse des Umfeldes und der Schulgemeinschaft einzugehen. Vorgaben, die vormals vom Unterrichtsministerium kamen und umgesetzt wurden, konnten nun eigenständig angedacht und verwirklicht werden.
Die Personalhoheit lag und liegt nicht im Verantwortungsbereich der Schulen, weswegen gerne auch von „Teilautonomie" gesprochen wird. Außerdem gibt es immer noch gesamtstaatliche Regelungen, die – besonders im Zusammenhang mit Abschlussprüfungen – beachtet sein wollen und bestenfalls einer Anpassung an örtliche Gegebenheiten unterliegen.
Alle Bestrebungen, die Qualität von Schule zu erfassen, orientieren sich am Qualitätsrahmen, den die Landesregierung im Dezember 2014 gesetzlich verabschiedet hat (Beschluss vom 23. Dezember 2014, Nr. 1599: Evaluation des Bildungssystems des Landes). Er ist wissenschaftlich verankert, ähnelt den Tableaus anderer Evaluationssysteme (IQES, INVALSI) und ist in sieben Bereiche gegliedert:

- Kontext
- Ressourcen
- Lern- und Erfahrungsraum
- Schulkultur und Schulklima
- Schulführung
- Professionalisierung und Schulentwicklung
- Kompetenzen

Die ersten beiden Bereiche umfassen die sogenannten Input-Qualitäten, die an einer Schule a priori vorhanden sind und auf die wenig Einfluss genommen werden kann (Größe und Standort der Schule, Personalstand, Ausstattung u. a. m.). Die mittleren Bereiche nennen sich Prozess-Qualitäten, da diese von den Schüler*innen im Laufe der Jahre an der Schule durchlaufen werden und somit den Entwicklungsprozess begleiten. Zum Schluss geben Wirkungsqualitäten Aufschluss darüber, ob das abnehmende Feld (die nächste Schulstufe, die Arbeitswelt) auf die erworbenen Kompetenzen aufbauen kann.
Im Hintergrund beschreiben rund 190 Zielindikatoren den Sollzustand der Bereiche – an diesen Beschreibungen richten sich sämtliche Instrumente der Evaluation aus, d. h., alles, was in Fragebögen oder Interviews gefragt wird, und alles, was Gegenstand von Beobachtungen ist, findet sich im Qualitätsrahmen wieder.

Qualitätssicherung

Parallel zu den gewährten Freiräumen entwickelte sich eine Kultur der Rückmeldung und Qualitätssicherung in verschiedenen Ausprägungen. Die Tatsache, dass Vorgaben fehlen und Entscheidungen eigenverantwortlich in verschiedenen Formen getroffen werden, bedingt eine Form der Überprüfung. Was das Budget betrifft, über das die Schulen verfügen, so werden Rechnungsrevisor*innen mit der Überprüfung der Buchhaltung beauftragt. Kompetenztests und Lernstandserhebungen auf internationaler, nationaler und lokaler Ebene geben Rückmeldung zu Kompetenzerreichung und Lernerfolg. Dies soll – in Teilen – Rückmeldung zu Unterrichtsgestaltung (didaktische Autonomie) und Rahmenbedingungen (organisatorische Autonomie) geben.
Im Landesgesetz zur Autonomie der Schulen in Südtirol aus dem Jahr 2000 ist verpflichtend eine interne und eine externe Evaluation für die Schulen vorgeschrieben. Einerseits soll die Schule intern die Auswirkung ihrer verschiedenen Lernarrangements überprüfen und die Zufriedenheit bei allen Beteiligten abfragen, andererseits soll die Außensicht durch professionelle Evaluator*innen das Bild der Qualität vervollständigen. Das Führungshandeln wird gesondert im Rahmen von Zielvereinbarungs- und Zielerreichungsgesprächen bewertet. Grundlage dieser Standortgespräche sind in Teilen auch immer die Ergebnisse interner und externer Evaluationen, sowie jene der Lernstandserhebungen.

Evaluation als Technik

Die autonome Schule bedingt und erfordert die verschiedenen Formen der Überprüfung und Rechenschaftslegung – kurz: der Evaluation – und verlangt den Lehrkräften und auch der Schulführung ein hohes Maß an entsprechender Sachkenntnis ab. In Südtirol wurde mit dem Ankauf von IQESonline ein erster wichtiger Schritt in Richtung Professionalisierung gesetzt. Alle Schulen bekamen dieses Werkzeug zur Verfügung gestellt und konnten Fragebögen schalten und entsprechende Ergebnisberichte einsehen. IQESonline besticht durch Benutzerfreundlichkeit und die einfache Möglichkeit der Adaptierung auf die schuleigenen Bedürfnisse. Ein wichtiger Grundstein für die Durchführung der internen Evaluation war somit gelegt.

Zeitgleich wurde kurz nach der gesetzlichen Einführung der autonomen Schulen eine Evaluationsstelle eingerichtet, die für die Abwicklung der externen Evaluation und der Lernstandserhebungen im lokalen Kontext zuständig war. Es wurden Konzepte und Instrumente entwickelt, Rückmeldeformate adaptiert und den Schulen die größtmögliche Unterstützung bei der Erstellung ihrer Qualitätszyklen gegeben. Die Entwicklung verlief im gesamten deutschsprachigen Raum ähnlich: Die anfänglich durchgeführten externen Evaluationen waren umfangreich und einem hohen Grad an Präzision verpflichtet, sowohl was die quantitative als auch die qualitative Datenerhebung und -auswertung betraf. Es wurden viele Interviews in verschiedenen Settings geführt (Rating-Konferenz, Gruppendiskussionen, Einzelinterviews), aufgenommen und transkribiert; umfangreiche Fragebögen mussten noch händisch ausgewertet werden; Dokumentenanalyse und Beobachtungen des Unterrichts und anderer Abläufe an Schulen wurden durchgeführt. Der hohe Aufwand wurde durch den ersten Schulverteilungsplan im Jahre 2001 verstärkt, weil nun die Schulsprengel mehrere Schulstellen aufwiesen, die alle besucht sein wollten. Das Abfassen der umfangreichen Evaluationsberichte brauchte seine Zeit und der erste Evaluationszyklus, in dem alle Schulen zum Zuge kamen, nahm acht Jahre in Anspruch.

Auf diese erste Erfahrung folgte naturgemäß auch im deutschsprachigen Ausland eine „Verschlankung“: das Führen von weniger Interviews mit präziser Fallauswahl, das Schalten der Fragebögen ausschließlich online, die Unterrichtsbeobachtung in einem Zusammenspiel von qualitativ erhobenen und quantitativ ausgewerteten Daten. In der Folge konnte ein verlässlicher Zyklus von sechs Jahren verwirklicht werden, die Berichte waren weniger umfangreich und die Rückmeldung und Präsentation erfolgte rund sechs Wochen nach dem Schulbesuch.

Qualitätsstandards

Immer war die Evaluationsstelle eigenen Qualitätsstandards verpflichtet, die sich an den Standards für Evaluation der Deutschen Gesellschaft für Evaluation orientieren (DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V.: Standards für Evaluation 2017):

Ziele

- Durch die externe Evaluation wird den Schulen eine systematische, umfassende Außensicht ihrer Schulqualität geliefert;
- sie zeigt den Schulen auf, in welchen Bereichen Entwicklungspotenzial und Veränderungsbedarf besteht;
- externe Evaluation gibt den Schulen Impulse für Weiterentwicklung/Unterrichtsqualität;
- dadurch erkennen die Beteiligten einen direkten Nutzen des Evaluationsprozesses;
- externe Evaluation dient der Qualitätssicherung und der Rechenschaftslegung;
- sie liefert der Landesschuldirektor*in/Bildungsdirektor*in und der Schulführungskraft Steuerungswissen für Führungsentscheidungen.

Grundsätze

Nützlichkeit

- Das Team der Evaluationsstelle ist persönlich glaubwürdig, methodisch und fachlich kompetent. Es bildet sich regelmäßig weiter und steht im Austausch mit Universitäten und anderen Evaluationseinrichtungen;
- das Team der Evaluationsstelle holt sich regelmäßiges Feedback der Schulen zum Evaluationsprozess;
- Evaluationsgegenstand und Zweck der Evaluation werden deutlich bestimmt;
- der Evaluationsbedarf der Schulen wird nach Möglichkeit berücksichtigt. Die externe Evaluation baut auf die interne Evaluation auf;
- Evaluationsberichte enthalten relevante Informationen, sind leicht verständlich und nachvollziehbar;
- Durchführbarkeit;
- die Evaluation ist realistisch und gut durchdacht;
- sie wird so geplant und durchgeführt, dass eine möglichst hohe Akzeptanz aller Beteiligten erreicht werden kann;
- der Aufwand für die Evaluation steht in einem angemessenen Verhältnis zum Nutzen.

Fairness

- Das Team der Evaluationsstelle begegnet den Betroffenen respektvoll und wertschätzend;
- was die Evaluator*innen hören, sehen und wahrnehmen, unterliegt der Schweigepflicht;
- das Team der Evaluationsstelle evaluiert die Schule als System in ihren Teilbereichen, Abläufen und Wirkungen;
- die Datenerhebung erfolgt anonym;
- die Berichte sind frei von Werturteilen;
- Evaluationsergebnisse werden fair und konstruktiv rückgemeldet und allen Betroffenen zugänglich gemacht.

Genauigkeit

- Eine ausgewogene Sichtweise ist durch die enge Zusammenarbeit der Mitglieder bei Erhebungen, Aufarbeitung von Daten und bei der Darstellung von Schlussfolgerungen gegeben;
- Verfahren zur Erhebung von Daten werden so gewählt oder entwickelt, dass die gesammelten Daten valide sind;
- die in der Evaluation gezogenen Folgerungen werden ausdrücklich begründet.“ (Anhang zum Beschluss der Landesregierung vom 23.12.2014, Nr. 1599)

Entwicklungen und Maßnahmen

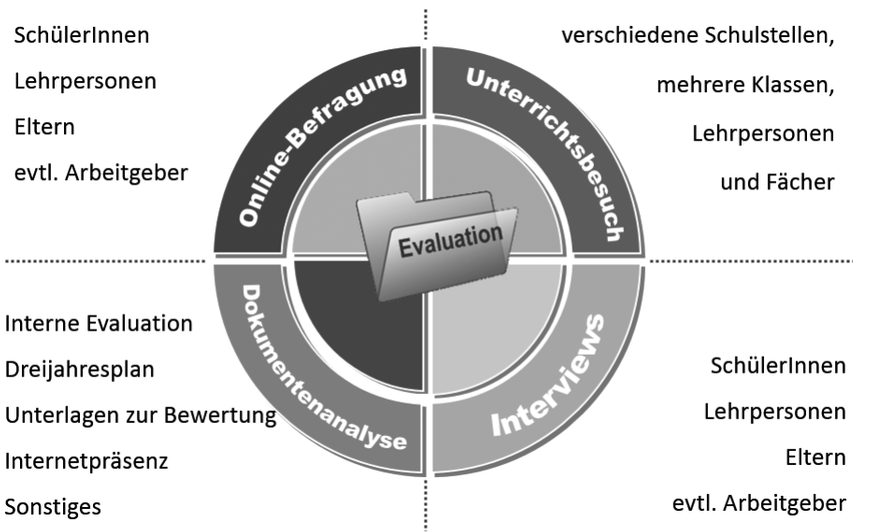
Damit die Qualitätsentwicklung, die Qualitätssicherung und das Bewusstsein für Qualitätszyklen bestmöglich verankert werden konnten, gab es eine Reihe von Maßnahmen, die unterstützend wirken sollten:

- eigene Geldmittel für Qualitätsbeauftragte (Koordinator*innen)
- Fortbildungen für Lehrkräfte und Schulführungskräfte
- Unterstützung durch das Werkzeug IQESonline mit entsprechender technischer Begleitung
- Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse bei Standortgesprächen
- Beschreibung des Qualitätsmanagements der Schule im Drei-Jahres-Plan

Das Festschreiben von konkreten Maßnahmen zur Qualitätssicherung im Sinne eines Entwicklungsplans ist im Teil B des Drei-Jahres-Planes der autonomen Schulen ausdrücklich vorgesehen. Um die Schulen darin bestmöglich zu unterstützen, wird im Rahmen der externen Evaluation die an der Schule durchgeführte interne Evaluation als Teil der Dokumentenanalyse gesichtet. Zusätzlich zum Sechs-Jahres-Zyklus gibt die Evaluationsstelle drei Jahre nach erfolgter externer Evaluation eine Rückmeldung zum schulinternen Qualitätsmanagement, also ausschließlich zur vorgelegten internen Evaluation. Zusätzlich wird ein Fragebogen unter den Lehrpersonen geschaltet, der Rückschlüsse auf den internen Qualitätszyklus (Evaluation – Ergreifen von Maßnahmen – erneute Evaluation) gibt. Die Ergebnisse bieten der Schule Unterstützung bei der Planung zukünftiger interner Evaluation.

Die partizipative Evaluation

Die partizipative Evaluation ist neueren Datums und wurde zusammen mit den Schulführungskräften entwickelt:
Bei einer externen Evaluation kommen vier Instrumente (Dokumentenanalyse, Interviews, Unterrichtsbeobachtung und Fragebögen) zum Einsatz – jedes Instrument in unterschiedlicher Ausprägung mit den jeweiligen Zielgruppen (Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern).



Bausteine der externen Evaluation

Die Schule selbst evaluiert intern und es kann sein, dass ein Instrument zum Einsatz gekommen ist und eine Zielgruppe schon häufig befragt worden ist – kurz: ein Thema umfangreich intern evaluiert worden ist. Diese vorhandenen Evaluationsergebnisse können nun in den Umfang und das Ausmaß der externen Evaluation einfließen und in einem Planungsgespräch zusammen mit der Schulführung und den Qualitätsverantwortlichen abgeglichen werden. Wenn zum Beispiel die Eltern besonders oft befragt worden sind, können diese Ergebnisse in den Bericht indirekt einfließen und es kann auf Elterninterviews im Rahmen der externen Evaluation verzichtet werden.
Die interne Evaluation erfährt so eine Aufwertung sprich eine Berücksichtigung und die autonome Schule erhält die Möglichkeit, ihr Qualitätsmanagement auf ihre Vorhaben abzustimmen und genauso wie jedes andere Projekt in Eigenverantwortung zu gestalten.

Fazit

Evaluation im Sinne von Rückmeldung hat eine starke emotionale Komponente und ist aus zwei Gründen verstärkt um Akzeptanz bemüht:
Das System des öffentlichen Schulunterrichts ist nicht wirklich an wirtschaftlichen Maßstäben ausgerichtet und benötigt im engeren Sinne eigentlich keine Rückmeldung. Es gibt kaum Verantwortung oder Formen von Sanktion, wenn Ergebnisse nicht entsprechen.
Im System Schule ist der „Fehler“ grundsätzlich etwas, das es zu vermeiden gilt. Darum ist jede Form von Rückmeldung, die auf Verbesserung abzielt (im Sinne von Rückmeldung eines Fehlers) nicht wirklich positiv besetzt. In anderen Systemen kann dies sehr wohl der Fall sein oder ist sogar wichtig, damit ein Vorhaben überleben kann. Beiden, Vorbehalten und Ängsten, kann mit Sachkenntnis und Feingefühl begegnet werden. Wenn eine professionelle Rückmeldung dazu beiträgt, dass in der Folge Maßnahmen ergriffen und Vorhaben konstruktiv und zum Wohle der Beteiligten angegangen werden, können Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung zu einem positiven Arbeitsklima und zur Zufriedenheit aller beitragen.

Literaturhinweise

Lexbrowser der Autonomen Provinz Bozen Südtirol: Beschluss vom 23. Dezember 2014, Nr. 1599: Evaluation des Bildungssystems des Landes – Verbindlicher Qualitätsrahmen für die deutschsprachigen, italienischsprachigen und ladinischen Schulen sowie Qualitätsstandards für die Evaluationsstellen der deutschsprachigen, italienischsprachigen und ladinischen Kindergärten und Schulen
http://lexbrowser.provincia.bz.it/doc/de/201087/beschluss_vom_23_dezember_2014_nr_1599.aspx?view=1 (Abrufdatum: 02.08.2019)

Lexbrowser der Autonomen Provinz Bozen Südtirol: Landesgesetz vom 29. Juni 2000, Nr. 12: Autonomie der Schulen
http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2000-12/landesgesetz_vom_29_juni_2000_nr_12.aspx?view=1 (Abrufdatum: 30.07.2019)

Webseite der Evaluationsstelle für das deutsche Bildungssystem:
http://www.provinz.bz.it/evaluationsstelle-deutschsprachiges-bildungssystem/default.asp (Abrufdatum: 02.08.2019)

Webseite der Plattform IQESonline:
https://www.iqesonline.net/index.cfm (Abrufdatum: 02.08.2019)

DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V. (Hrsg.): Standards für Evaluation. Mainz 2017
https://www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards_fuer_Evaluation.pdf (Abrufdatum: 02.08.2019)

Zentrale Lernstandserhebungen in autonomen Schulen

Lernstandserhebungen versus Schularbeiten

Zentrale Lernstandserhebungen, auch als Kompetenztests bekannt, wurden an den deutschen Schulen Südtirols erstmals im Schuljahr 2008/2009 durchgeführt, und zwar in den Fächern Deutsch und Mathematik, sowohl in den dritten Klassen der Grundschule als auch in den ersten Klassen der Mittelschule (vgl. Rundschreiben des Schulamtsleiters Nr. 33, 2008: Kompetenztests 2009 – Südtirol). Im Laufe der Jahre sind aufgrund der gesamtstaatlichen Entwicklungen einige Lernstandserhebungen dazugekommen (siehe Tabelle 2). In der Abschlussklasse der Mittelschule stellt die Teilnahme daran für die Schüler*innen seit dem Schuljahr 2017/2018 sogar die Zulassungsvoraussetzung für die staatliche Abschlussprüfung dar (siehe Legislativdekret Nr. 62, 2017, Art. 7, Abs. 4).

Trotz der mittlerweile langjährigen Erfahrung mit standardisierten Tests zeigen sich manche Lehrpersonen immer wieder verwundert über den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben und die entsprechenden Ergebnisse der eigenen Klasse. Dabei gilt es zu bedenken, dass sich Lernstandserhebungen von Kontrollarbeiten für Klassen (Schularbeiten, Tests usw.) grundlegend unterscheiden.
Während die Aufgabenstellungen einer Schularbeit dem Lernstand einer Klasse oder einer Lerngruppe angepasst sind, erfüllen die Testaufgaben (Items) einer Lernstandserhebung psychometrische und inhaltliche Gütekriterien (Reliabilität, Objektivität, Validität) und werden auf Genauigkeit und Vergleichbarkeit hin entwickelt. Die angestrebte durchschnittliche Lösungshäufigkeit von Lernstandserhebungen liegt dabei zwischen 50 und 60 Prozent. Außerdem dienen die standardisierten Tests dem Nachweis von abgrenzbaren Kompetenzen, während eine Schularbeit die Überprüfung des langfristigen Erwerbs von Kompetenzen zum Ziel hat. Was die Items standardisierter Tests anbelangt, so sind diese hinsichtlich der erwarteten Lösung klar und eindeutig und werden nach standardisierten Vorgaben korrigiert: Unabhängig davon, wer die Tests korrigiert, wird bei Einhaltung der Korrekturanweisungen immer dasselbe Ergebnis erzielt. Schularbeiten hingegen können unterschiedliche Lösungswege zulassen und die Bewertungskriterien werden von der Lehrkraft festgelegt. Lernstandserhebungen sind für die Schul- und Unterrichtsentwicklung aufschlussreich, Schularbeiten geben der Lehrperson Feedback zu den Schüler*innenleistungen in Hinblick auf den aktuellen Lernstand (siehe häufig gestellte Fragen und Antworten, FAQ, zu den Kompetenztests auf der Webseite www.kompetenztest.de).

Lernstandserhebungen	Schularbeiten
Testitems erfüllen psychometrische und inhaltliche Gütekriterien	Aufgaben sind an Lernstand einer Lerngruppe angepasst
dienen Nachweis von abgrenzbaren Kompetenzen	dienen langfristigem Erwerb von Kompetenzen
sind klar hinsichtlich erwarteter Lösung	können unterschiedliche Lösungswege zulassen
werden nach standardisierten Vorgaben korrigiert	Bewertungskriterien werden von der Lehrkraft festgelegt
liefern Rückmeldung zur Schul- und Unterrichtsentwicklung	geben Rückmeldung zur Leistung in Hinblick auf den Lernstand

Tabelle 1: Vergleich von Lernstandserhebungen und Schularbeiten

Südtirolspezifische Besonderheiten

Aufgrund der sprachlichen Besonderheit Südtirols ergibt sich in puncto Lernstandserhebungen die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit mit verschiedenen Partnerinstitutionen. Die Tests in den Fächern Mathematik und Englisch werden über das INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione) abgewickelt, das für die Testung der Schüler*innenpopulation auf gesamtstaatlicher Ebene zuständig ist; somit schreiben die Schüler*innen der deutschen Schulen Südtirols dieselben Tests wie rund 550.000 Kinder und Jugendliche der jeweiligen Klassenstufen im restlichen Staatsgebiet, was einen Vergleich auf regionaler und auch makroregionaler und nationaler Ebene ermöglicht. Während die Englischaufgaben zur Gänze übernommen werden können, müssen die Items für die Mathematiktests von der Evaluationsstelle für das deutsche Bildungssystem, in Zusammenarbeit mit Mathematiklehrpersonen, in die deutsche Sprache übersetzt werden. Zur Erhebung der Kompetenzen in der Muttersprache Deutsch werden die Tests von einem Partner

aus Deutschland, dem IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen), herangezogen. Ein Vergleich der Ergebnisse ist bei diesen Testungen jedoch ausschließlich auf Landesebene sinnvoll, zumal die Schüler*innen im bundesdeutschen Raum über andere sprachliche Voraussetzungen verfügen wie die Südtiroler Kinder und Jugendlichen. Nach einem ersten Testdurchlauf zur Erhebung der Kompetenzen in der Zweitsprache Italienisch im Schuljahr 2012/2013 gab es im Frühjahr 2019 eine Neuauflage, die in Kooperation mit der Università per Stranieri in Siena erfolgte.
Bei all diesen jährlich stattfindenden Testungen handelt es sich um sogenannte Vollerhebungen, das heißt, dass grundsätzlich eine Erfassung der Kompetenzen aller Schüler*innen vorgesehen ist.
Die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Partnern ermöglicht zwar eine Anpassung der Testungen an die spezifische Situation Südtirols, bringt gleichzeitig jedoch eine Komplexität mit sich, die Schulen und Lehrpersonen zum Teil vor große organisatorische Herausforderungen stellt, zumal sich Anmelde- und Rückmeldeverfahren sowie die Rückspiegelung der aufbereiteten Daten zwischen den genannten Institutionen stark unterscheiden.

Stufe	Fach	Aufgabenentwicklung
3. Grundschule	Deutsch	IQB
4. Grundschule	Italienisch	Universität Siena
5. Grundschule	Mathematik	INVALSI
1. Mittelschule	Deutsch	IQB
3. Mittelschule	Deutsch	IQB / Bildungsdirektion, Evaluationsstelle
	Mathematik	INVALSI
	Englisch	INVALSI
2. Oberstufe	Mathematik	INVALSI
	Italienisch	Universität Siena

Tabelle 2: Lernstandserhebungen in Südtirol im Überblick

Neben den in Tabelle 2 gelisteten, jährlich durchgeführten Lernstandserhebungen findet im Dreijahresrhythmus die international angelegte PISA-Studie (Programm for international student assessement) statt, an der sich Südtirol mit einer repräsentativen Stichprobe beteiligt, was den Vergleich mit Bildungswelten im internationalen Kontext ermöglicht. Die Stichprobe wird aus der Schülerpopulation der 15-Jährigen sowie der Schüler*innen der zweiten Klassen der Oberstufe – unabhängig von

ihrem Alter – gezogen. Erhoben werden die Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften, „*financial literacy* – finanzielle Grundbildung“ und in manchen Jahren „*problem solving* – Problemlösung“.

Computerbasierte Tests (CBT) versus Papierform

Die Abwicklung der diversen Lernstandserhebungen erfolgte über viele Jahre ausschließlich in Papierform, bis im Jahr 2015 die Schüler*innen die Aufgabenstellungen der PISA-Studie erstmals am Computer bearbeitet haben. 2017 beteiligten sich die Südtiroler Schulen der Oberstufe am Pilotprojekt des INVALSI und wickelten den Mathematiktest digital ab, 2018 zogen die Abschlussklassen der Mittelschulen nach.
Die computerbasierte Testung bringt Vor- und Nachteile inhaltlicher und organisatorischer Natur mit sich. Einerseits werden die Testergebnisse von zentraler Stelle aus korrigiert und codiert; somit entfällt der erhebliche Korrekturaufwand für die betroffenen Lehrpersonen. Der daraus resultierende Nachteil ist die Tatsache, dass die Lehrpersonen nicht mehr mit den Testaufgaben in Kontakt kommen, um dann etwa im Detail erkennen zu können, welche Aufgaben die Lernenden gut oder weniger gut bewältigt haben. Demzufolge ist ausschließlich eine Analyse der zurückgespiegelten statistischen Daten möglich. Der Umstand, dass ein großer Pool von Items zum Einsatz kommt, die im Laufe der Zeit immer wieder verwendet werden, bringt den Vorteil von präziseren Längsschnittsvergleichen mit sich. Manche Typologien von Items finden in den Testungen allerdings keinen Niederschlag, weil sie am Computer nicht umgesetzt werden können, so zum Beispiel die händische Konstruktion von geometrischen Figuren mit Zirkel und Geodreieck. In Bezug auf die organisatorische Komponente stellt die Testung am PC für die Schulen einen erheblichen Aufwand dar, zumal in den meisten Schulen bei weitem nicht alle Schüler*innen auf einmal in den PC-Räumen Platz finden.
Betrachtet man die gegenwärtigen Entwicklungen, so geht der Trend eindeutig in Richtung computerbasierter Testung.

Datenanalyse

Die Ergebnisse der Lernstandserhebungen liefern dem Bildungssystem im Sinne eines Monitorings einen Überblick über die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen im Land; je nach Anbieter können mehr oder weniger Vergleiche mit anderen Regionen Italiens und dem gesamten Staatsgebiet angestellt werden. Auf die Schulebene heruntergebrochen eröffnen sich neben den Vergleichsmöglichkeiten auf Systemebene auch direktionsinterne Analyseverfahren: Die Daten werden – anbieterabhängig – in verschiedener Detailschärfe zur Verfügung gestellt. So werden die Ergebnisse der Direktion nach Schulstellen, nach Fachrichtungen, nach Klassen oder sogar nach Schüler*innen aufgeschlüsselt und können dementsprechend differenziert betrachtet und verglichen werden. Allerdings ist bei schulinternen Vergleichen besondere Vorsicht geboten: Die Art und Weise der Gegenüberstellung von Daten und die entsprechende Kommunikation durch die Schulführungskraft muss wohlüberlegt sein. Schulinterne Rankings oder gar Maßregelungen von einzelnen Lehrpersonen dürfen nicht Folge der Lernstandserhebungen sein. Die Ursachen für erzielte Ergebnisse sind multifaktoriell und von Lehrkräften manchmal nicht oder kaum beeinflussbar; entsprechend kann es sein, dass die Lernenden eines Jahrganges sehr gut abschneiden und die Schüler*innen derselben Klassenstufe im Folgejahr weniger gute Resultate erzielen. Sehr wohl vermögen die Daten jedoch eine Orientierung im Laufe der Zeit zu geben. Schulintern ist dies in erster Linie der jeweiligen Lehrperson möglich, die sich bei konstant guten Leistungen ihrer Schüler*innenschaft in ihrem Unterricht bestätigt fühlen darf und diesen somit im Wesentlichen nicht ändern wird. Erkennt jedoch etwa eine Mathematiklehrperson, dass die eigenen Schüler*innen bei den Lernstandserhebungen speziell im Bereich der Relationen und Funktionen Schwierigkeiten haben, oder sieht eine Deutschlehrkraft beispielsweise, dass die Lesekompetenzen der Schüler*innen unter dem Landesdurchschnitt liegen, gilt es, in die Reflexion zu gehen und den eigenen Unterricht, eventuell mit externer Unterstützung, weiterzuentwickeln. Ist man mit der Situation konfrontiert, die betroffene Klasse auch im Folgejahr zu unterrichten, können die Lernstandserhebungen Anhaltspunkte für künftige Steuerungsmaßnahmen und für die Ausrichtung des Unterrichts mit der jeweiligen Lerngruppe sein. Zu guter Letzt kann der Vergleich von Daten auf Direktionsebene inner- und außerhalb der Landesgrenzen gerade aufgrund verschiedener Curricula einen interessanten Aspekt darstellen. Wenn auch der Schwerpunkt der jeweiligen Schule nicht auf den Fächern der

standardisierten Tests liegt, so sollten die Lernenden dennoch über ein Mindestmaß an Kompetenzen verfügen. Ob die autonome Schule diesen Erfordernissen gerecht wird, lässt sich mittels standardisierter Lernstandserhebungen sehr gut überprüfen.

Die standardisierten Tests werden auf gesamtstaatlicher Ebene ambitioniert vorangetrieben, was entsprechende Auswirkungen auf die Südtiroler Schulrealität mit sich bringt. An den Schulen polarisiert das Thema, und man begegnet den Lernstandserhebungen mit Aufgeschlossenheit, Skepsis oder Ablehnung. Demnach ist ein sensibler und überlegter Umgang mit den Lernstandserhebungen und den daraus resultierenden Daten notwendig, damit es nicht ausschließlich bei einer Erfüllung der Pflichten bleibt, sondern ein Mehrwert für das schulische System auf allen Ebenen erzielt wird.

Literaturhinweise

Webseite der Südtiroler Landesverwaltung – Bildung und Sprache: Rundschreiben des Schulamtsleiters Nr. 33, 2008: Kompetenztests 2009 – Südtirol http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/rundschreiben.asp?publ_page=50 (Abrufdatum: 02.08.2019)

Webseite des INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione) - Area rilevazioni nazionali e internazionali: Decreto Legislativo Nr. 62, 2017: Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/normativa/Decreto_legislativo_62_2017.pdf (Abrufdatum: 02.08.2019)

Webseite des Projektes „kompetenztest.de“ (Institut für Psychologie, Universität Jena): https://www.kompetenztest.de/kompetenztests/faq (Abrufdatum: 02.08.2019)

Werner Sporer

Die Rahmenrichtlinien – der verbindliche Rahmen für das Schulcurriculum

Von den Lehrplänen zu den Rahmenrichtlinien

Bis in die 2000er-Jahre hinein gab es in Südtirol gesamtstaatliche oder auf Landesebene gültige Lehrpläne. Diese enthielten eine relativ detaillierte Auflistung der Kenntnisse, welche die Schüler*innen in den verschiedenen Schul- und Klassenstufen erwerben sollten. Diese Lehrpläne waren allgemein gültig, verbindlich und konnten auf Schulebene nicht verändert oder angepasst werden. Die einzelnen Lehrpersonen hatten lediglich die Möglichkeit, im Rahmen der vorgegebenen Lehrpläne ihre Jahresplanung für verschiedene Fächer vorzunehmen.

Mit der Einführung der staatlichen und darauf folgend der Landesgesetze zur Autonomie der Schulen Ende der 1990er- und zu Beginn der 2000er-Jahre vollzog man im Bereich der Lehrpläne einen klaren Paradigmenwechsel: Fortan wurden auf staatlicher und auf Landesebene keine detaillierten Lehrpläne mehr vorgegeben, sondern sogenannte Rahmenrichtlinien, die – wie der Name bereits suggeriert – einen verbindlichen, aber relativ weiten Rahmen vorgaben, innerhalb dessen die autonomen Schulen dann die detaillierte curriculare Planung vornehmen sollten. Es war also fortan Aufgabe der Einzelschule, im Detail festzulegen, welche curricularen Inhalte in den verschiedenen Klassenstufen im Unterricht vorgesehen werden sollten. Eine weitere Neuerung: die Rahmenrichtlinien wurden nicht für jedes einzelne Schuljahr, sondern – wo möglich – in Zweijahreszeiträumen (sogenannten Biennien) festgelegt und definiert. So gibt es beispielsweise Rahmenrichtlinien für das 1. Biennium der Oberstufe, das dem 9. und 10. Schuljahr entspricht. Die Schulen sind also weitgehend frei in den Entscheidungen, wie die Unterrichtsstunden und -inhalte der einzelnen Fächer dann effektiv auf die einzelnen Schulstufen (im genannten Beispiel auf die Schulstufen 9 und 10) verteilt werden.

Von den Rahmenrichtlinien zum Schulcurriculum

Ab dem Jahr 2008 wurden sukzessive für alle Schularten und Schulstufen Rahmenrichtlinien erlassen. Diesen Erlässen ging jeweils ein mehrjähriger Ausarbeitungsprozess voraus, in den auch zahlreiche Pädagog*innen aus den verschiedenen Bildungsstufen direkt involviert waren. 2008 wurden die Rahmenrichtlinien für den Kindergarten, 2009 jene für die Unterstufe (Stufen 1 bis 8) und 2010 und 2012 jene für die Oberstufe (Gymnasien und Fachoberschulen, Stufen 9 bis13) erlassen. In der Folge erarbeiteten die Schulen auf Grundlage dieser Rahmenrichtlinien die sogenannten Schulcurricula, welche die Ausgestaltung der Rahmenrichtlinien auf Schulebene darstellen. Auch die Erarbeitung der Schulcurricula erforderte einen weitreichenden Beteiligungsprozess aller Akteure auf Schulebene. Die Lehrkräfte waren gefordert, sich mit der Ausgestaltung der Rahmenrichtlinien im konkreten schulischen Kontext auseinanderzusetzen, wobei sie neben den fachlichen Erfordernissen auch die Besonderheiten des Schultyps sowie lokale Gegebenheiten und Erfordernisse zu berücksichtigen hatten. So sollten im Laufe der Zeit Schulcurricula entstehen, die dem jeweiligen Schulstandort angepasst sind und den Erfordernissen vor Ort Rechnung tragen. Dabei hat sich gezeigt, dass diese curriculare Planungsarbeit eine sehr herausfordernde Aufgabe darstellt, die von den einzelnen Schulen und auf Schulebene von den verschiedenen Fachgruppen unterschiedlich gut bewältigt werden konnte. Zu erwähnen ist auch, dass die Ausarbeitung der Schulcurricula ein fortwährender Prozess ist, der zu keinem Zeitpunkt als abgeschlossen betrachtet werden kann. So gilt es, die Schulcurricula laufend auf ihre Gültigkeit und Tauglichkeit hin zu überprüfen und sie ebenso laufend neuen und sich ändernden Erfordernissen anzupassen. In diesem Sinne ermöglicht dieses Instrument auch eine kontinuierliche Anpassung des schulischen Curriculums an den gesellschaftlichen Wandel, der sich in immer kürzeren Zyklen vollzieht. Wichtig wäre es allerdings, dass die Schulen in der Erarbeitung und Überarbeitung der Curricula von Expert*innen im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützt und begleitet werden.

Die didaktische und organisatorische Autonomie der Schule ermöglicht die Realisierung eines pädagogischen Konzepts, indem die von den Rahmenrichtlinien definierten Bildungs- und Kompetenzziele nach den eigenen Vorstellungen realisiert werden. Die damit einhergehende curriculare Planung definiert also Bildungsangebot und Bildungstätigkeit der Schule und gewährleistet, dass sowohl die in den Rahmenrichtlinien vorgegebenen Kompetenzziele als auch das sozioökonomische Umfeld und die lokalen Erfordernisse berücksichtigt werden.

Die inhaltliche Strukturierung der Rahmenrichtlinien orientiert sich konsequent am Konzept eines kompetenzorientierten Unterrichts. So werden jeweils in einem Vorspann die Kompetenzziele definiert, welche die Schüler*innen am Ende des jeweiligen Zeitabschnittes erreichen sollen. Anschließend werden in tabellarischer Form – getrennt nach Themenbereichen – Fertigkeiten und Fähigkeiten definiert und die damit verknüpften Kenntnisse festgelegt. Dieser strukturelle Aufbau der Rahmenrichtlinien zieht sich in vergleichbarer Form konsequent durch alle Schulstufen und gewährleistet somit auch eine konzeptionelle Kontinuität.

Im Übergang von den Rahmenrichtlinien zum Schulcurriculum sind die einzelnen Schulen angehalten, die Grundstruktur der Rahmenrichtlinien beizubehalten und diese im Sinne eines Unterrichtsprogrammes zu konkretisieren und mit Hinweisen zu konkreten Lerninhalten, Beispielen, Unterrichtsmethoden, Materialien, Vernetzungen etc. zu ergänzen.

Als kritischer Punkt der Rahmenrichtlinien hat sich bisweilen der Umstand erwiesen, dass in Bezug auf die dort festgelegten Kompetenzziele nicht klar deklariert ist, ob es sich hierbei um Mindest-, Durchschnitts- oder Maximalstandards handelt. Intendiert sind sie sicherlich im Sinne von Durchschnittsstandards, wobei es im Zuge der Erarbeitung der Schulcurricula den einzelnen Schulen obliegt, dort auch eventuelle Mindest- und/oder Maximalstandards zu definieren. Vor allem die Festlegung von Mindeststandards kann für eine kompetenzorientierte Bewertung der Schüler*innenleistungen durchaus hilfreich sein. Aus diesem Grund wurde auch vermehrt der Wunsch geäußert, dass auch in den Rahmenrichtlinien bereits entsprechende Minimalstandards verankert werden. Von anderer Seite wird wiederum kritisch angemerkt, dass eine solche Festlegung einen zu starken Eingriff in die didaktische Autonomie der Schulen darstellen würde und derartige Festlegungen daher auf Schulebene zu treffen sind.

Den fachlichen Rahmenrichtlinien vorangestellt sind die sogenannten organisatorischen Rahmenrichtlinien. Diese enthalten grundlegende Festlegungen zur Organisation des Unterrichts und behandeln Themen wie die Organisation der Unterrichtszeit, die Differenzierung des Bildungsangebots etc. Auch diese Aspekte gestalten die einzelnen Schulen im Rahmen ihrer organisatorischen und didaktischen Autonomie entsprechend aus und orientieren sich dabei an den von den Rahmenrichtlinien vorgegebenen Richtlinien.

Flexible Anpassung der Stundentafeln

Teil der Rahmenrichtlinien sind auch die Stundentafeln mit Angabe der einzelnen Fächer und der Stundenkontingente für diese Fächer. Die Unterrichtsstunden sind hierbei in Form von Gesamtstundenkontingenten in Einheiten zu 60 Minuten pro Biennium oder pro Jahr angegeben. Es liegt dann völlig im Ermessen der Einzelschule, wie diese Gesamtstundenkontingente innerhalb des Bienniums und Jahres verteilt werden. So ist es zum Beispiel auch möglich, dass ein bestimmtes Fach nur in einem Jahr des Bienniums mit einer höheren Stundenzahl vorkommt und dafür im anderen Jahr dann überhaupt nicht. Auch können Fächer in geblockter Form oder in mehrwöchigen Zyklen angeboten werden. Ebenso frei ist die Schule bei der Festlegung der Dauer der Unterrichtseinheiten. Diese können zum Beispiel 45, 50, 60 oder 90 Minuten umfassen. Auch eine unterschiedliche Dauer der Unterrichtseinheiten innerhalb eines Stundenplans ist möglich. Wesentlich ist immer, dass die in den Rahmenrichtlinien festgelegten Gesamtstundenkontingente in summa eingehalten werden.

Darüber hinaus hat die Schule auch bei der Festlegung der Gesamtstundenkontingente der einzelnen Fächer einen gewissen autonomen Spielraum: So kann sie das Stundenkontingent jedes einzelnen Faches innerhalb des vorgesehenen Abschnittes (Biennium oder Jahr) um bis zu 20 Prozent reduzieren oder erhöhen, wobei das Gesamtstundenkontingent über alle Fächer unverändert bleiben muss. Dadurch kann die Schule autonome Schwerpunktsetzungen vornehmen, indem sie bestimmte Fächer potenziert und im Gegenzug andere Fächer reduziert. Der gesetzte Rahmen von maximal 20 Prozent gewährleistet dabei, dass die Charakteristika des jeweiligen Schultyps oder der jeweiligen Fachrichtung gewährleistet bleiben und die Unterschiede zwischen vergleichbaren Schultypen und Fachrichtungen nicht allzu groß werden. Auch im Hinblick auf die zentrale Abschlussprüfung am Ende der Oberstufe ist dieser Aspekt von besonderer Relevanz.

Der Potenzierung oder Reduzierung einzelner Fächer sind aber weitere Grenzen gesetzt: So kann das Gesamtstundenkontinent eines Faches um nicht mehr als die Hälfte der Gesamtstundenzahl erhöht oder reduziert werden. Weiters ist die Einführung neuer Fächer nur mit ausdrücklicher Zustimmung der Bildungsdirektion möglich, wobei für das neu einzuführende Fach eigene Rahmenrichtlinien definiert werden müssen.

Die Möglichkeit der Einzelschule, durch die Verschiebung von Stundenkontingenten zwischen den Fächern standortbezogene Schwerpunktsetzungen vorzunehmen, bringt auch die Möglichkeit mit sich, dadurch sogenannte „Schulschwerpunkte“ einzuführen. So könnte eine Schule sich beispielsweise dafür entscheiden, das Stunden-

kontingent im Bereich des Sportunterrichts deutlich zu erhöhen und im Gegenzug die Stundenkontingente anderer Fächer zu reduzieren. Um die Vergleichbarkeit der Bildungswege nicht allzu sehr zu beeinträchtigen, sind dabei die oben genannten Einschränkungen zu beachten. Falls im Zuge derartiger Schwerpunktsetzung die Einführung neuer Fächer geplant ist, ist es Aufgabe der Bildungsdirektion, auch darauf zu achten, dass durch das angedachte neue Bildungsangebot keine direkte Konkurrenz zu bestehenden Bildungsangeboten in Form bestimmter Schultypen, Fachrichtungen und Schwerpunkte entsteht. Aus diesem Grund hat die Bildungsdirektion derartige Anträge bislang mit gebotener Zurückhaltung behandelt und nur in wenigen Fällen auch genehmigt.

Die Möglichkeit, Stundenkontingente zwischen den Fächern zu verschieben, stellt für die einzelne Schule natürlich auch eine große Herausforderung dar. Schließlich sind mit Veränderungen der Stundenkontingente in vielen Fällen auch Veränderungen des Personalbedarfs verbunden. Dadurch können didaktisch-organisatorische Entscheidungen durch Überlegungen zur persönlichen Stellensituation überlagert und beeinträchtigt werden. Eine Lehrkraft wird schwerlich für die Reduzierung des Stundenkontingents des eigenen Faches stimmen, wenn sie weiß, dass dadurch eventuell auch die eigene Stelle gefährdet sein könnte. Umgekehrt kann die Entscheidung für eine Erhöhung des Stundenkontingents im eigenen Fach leichter fallen als in jenen Fällen, wo die Entscheidung nicht das eigene Fach betrifft. Derartige Aspekte beeinflussen nicht selten die Diskussion rund um die Verschiebung von Stundenkontingenten relativ stark, sodass bisweilen sogar die grundlegenden, dahinterliegenden Überlegungen hintanstehen.

Rückblick und Ausblick

Die Rahmenrichtlinien sind nun seit circa zehn Jahren gültig und haben sich in dieser Zeit zu einem wichtigen Referenzpunkt für die Ausgestaltung der Autonomie der Schule entwickelt. Für die zentrale Bildungsbehörde stellen sie ein wichtiges Steuerungsinstrument dar, das den gegebenen Rahmen absteckt und damit die möglichen Spielräume für die autonome Ausgestaltung durch die Einzelschule sichtbar macht. Somit schaffen sie einerseits Rechtssicherheit zu den vorhandenen Spielräumen, laden andererseits aber auch dazu ein, die gegebenen Spielräume zu nutzen und zu gestalten.

So wie die Schulcurricula der einzelnen Schulen sind auch die Rahmenrichtlinien keine starren Vorgaben, sondern sollen und müssen immer wieder an sich ändernde Erfordernisse angepasst werden. Anpassungen der Rahmenrichtlinien sollten allerdings in nicht allzu kurzen Zyklen erfolgen, um den Schulen Planungssicherheit für einen bestimmten Zeitraum gewährleisten zu können. Auf gesamtstaatlicher Ebene gibt es derzeit Absichtserklärungen, die geltenden Rahmenrichtlinien einer grundlegenden Revision zu unterziehen und entsprechend zu überarbeiten. Dies könnte auch für Südtirol Anlass sein, im Laufe der nächsten Jahre eine Überarbeitung und Aktualisierung der Rahmenrichtlinien in Angriff zu nehmen.

Darüber hinaus gibt es derzeit auf staatlicher und auch auf Landesebene Bestrebungen, die Bereiche Politische Bildung und Bürgerkunde stärker im schulischen Curriculum zu verankern. Dies würde bedeuten, dass für diese Bereiche eigene Rahmenrichtlinien ausgearbeitet werden müssten, in deren Rahmen die Schulen dann wiederum ihre curriculare Planung für diese Bereiche vornehmen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich das Konzept der Rahmenrichtlinien insgesamt gut bewährt hat. Auf jeden Fall stellen sie einen deutlichen Fortschritt gegenüber den vorher geltenden Lehrplänen und Ministerialprogrammen dar und entsprechen wesentlich besser den Erfordernissen autonomer Schulen. Die Rahmenrichtlinien bilden somit für die Schulen ein wesentliches Element zur Festlegung und Ausgestaltung ihrer autonomen Spielräume und sind damit zu einem wichtigen Instrument der Schul- und Unterrichtsentwicklung geworden.

Literaturhinweise

Webseite der Südtiroler Landesverwaltung – Bildung und Sprache: Beschlüsse der Landesregierung zu den Rahmenrichtlinien im Kindergarten, in der Unterstufe und in den Gymnasien und Fachoberschulen
http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/bildungsverwaltung/rahmenrichtlinien-land-bestimmungen.asp (Abrufdatum: 02.08.2019)

Webseite der Südtiroler Landesverwaltung – Bildung und Sprache: Druckfassungen aller Rahmenrichtlinien
http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/rahmenrichtlinien.asp (Abrufdatum: 02.08.2019)

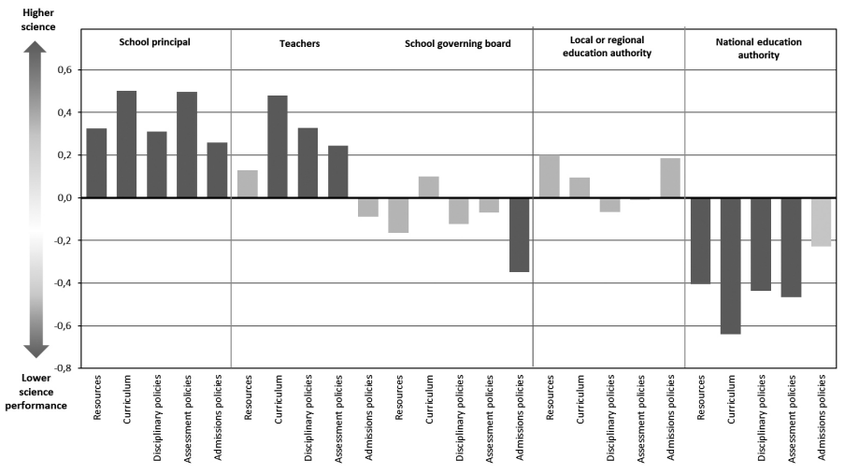
Wie hat die Autonomie der Schule die Bildungsleistung beeinflusst?

Ist die Autonomie der Schule bei den Schüler*innen angekommen? In welcher Weise? Hat sich das Lernverhalten der Schüler*innen verändert?
Welche Faktoren sich tatsächlich auf die Lernerfolge der Schüler*innen auswirken, ist nicht leicht festzustellen, da es sich nicht um einfache Ursache-Wirkung-Prozesse handelt, sondern viele Faktoren eine Rolle spielen, die sich wiederum gegenseitig beeinflussen und es sich meist um komplexe Wirkungsketten handelt. Dies ist vor allem bei Strukturbedingungen der Fall. Die Autonomie der Schule wirkt sich nicht direkt auf die Schüler*innenleistungen aus, beeinflusst aber die Haltung der Schulleitung und der Lehrpersonen, was sich dann wiederum sehr wohl auf die Schüler*innenleistungen auswirken kann. Trotz der Komplexität hat die Bildungsforschung in den letzten Jahren einige Fortschritte gemacht sowie Faktoren benannt und gemessen, die die Schüler*innenleistung beeinflussen.

Hinweise aus der Bildungsforschung

Das bisherige Ergebnis der Bildungsforschung ist: Die Autonomie der Schule hat geringe Einflüsse auf die Bildungserfolge der Schüler*innen.
John Hattie (2013) gibt in seiner umfangreichen Studie „Lernen sichtbar machen" für Vertrags-/Charterschulen einen Wirkungsfaktor von d = 0,2 an. Das bedeutet, dass der Faktor einen geringen positiven Einfluss hat. Aber bei der Übertragung dieser Forschungsergebnisse auf Südtirol muss man vorsichtig sein. Das Ergebnis bezieht sich auf eine einzige Meta-Studie aus den USA. Dort sind Vertragsschulen ein „Schultyp, der öffentlich finanziert ist, aber von einigen der gesetzlichen Bestimmungen ausgenommen ist, die für andere öffentlich zugängliche Schulen gelten", es wird aber nicht weiter darauf eingegangen, ob die Autonomie auch die Auswahl der Schüler*innen und der Lehrkräfte beinhaltet und welchen Einfluss sozioökomische Faktoren haben.

In der PISA-Studie 2015 ist der Autonomie der Schule im Band 2 ein ganzes Kapitel gewidmet (PISA 2015, S. 110 ff.). Signifikant bessere Leistungen in den Naturwissenschaften – das ist der inhaltliche Schwerpunkt von PISA 2015 – erreichen die Schüler*innen, wenn die Schulleitung und die Lehrkräfte Zuständigkeiten bei der Festlegung der Curricula, bei der Festlegung der Kriterien für die Bewertung und bei der Festlegung von Disziplinarmaßnahmen haben. Positiv wirkt sich weiters aus, wenn die Schulleitungen die Zuteilung der Ressourcen und die Zulassungsregelungen bestimmen.



*Zusammenhang zwischen Autonomie der Schulen und Schüler*innenleistungen in den Naturwissenschaften (Pisa 2015, S.120. http://dx.doi.org/10.1787/888933435864)*

Aufgrund der geringen Personalautonomie haben Italiens Schulen – und hier unterscheiden sich die Südtiroler Schulen ja nicht – eine unterdurchschnittlich ausgeprägte Autonomie der Schule. Aber wie die Ergebnisse im Detail zeigen, kommt es ja vor allem auf die didaktische Autonomie (Curricula der Schulen, Kriterien für die Schüler*innenbewertung) an.

*Didaktische Autonomie und Verantwortungsbewusstsein der Lehrer*innen*

Was in Südtirol – vor allem im Vergleich zu den deutschsprachigen Ländern – auffällt, ist ein anderes Verantwortungsbewusstsein der Lehrer*innen, das sich vor allem in ihrer Haltung gegenüber den Leistungen der Schüler*innen manifestiert. Ich vermute stark, dass diese Haltung mit der Autonomie der Schule, vor allem der didaktischen Autonomie, zusammenhängt; versuche dies im Folgenden zu begründen.

Ein Hauptfaktor der Autonomie der Schulen ist, dass diese bei auftretenden Herausforderungen selbst nach Lösungen suchen müssen. Sie können nicht erwarten, dass die Bildungspolitik und die Bildungsverwaltung mit einem Erlass, Beschluss oder Rundschreiben vorgibt, wie sie die Probleme lösen müssen. Sie können Hilfe erwarten, aber keine Anweisungen. Dieser allmähliche Ablösungsprozess hat in Südtirol einige Jahre gedauert, ist bei einigen Schulen schneller, bei anderen langsamer vor sich gegangen. Am Anfang haben viele Schulführungskräfte immer wieder vom Schulamt erwartet, dass sie Anweisungen dazu erhalten, wie sie sich verhalten sollen. Mit der Zeit haben aber immer mehr Schulführungskräfte erkannt, dass sie selbst für die Lösungen verantwortlich sind; sie haben die Fähigkeiten ihrer Lehrer*innen genutzt, um schulspezifische Antworten zu geben. Vielfach hat sich eine Schulkultur herausgebildet, in der Problemlösungsstrategien, Aushandlungsprozesse und Konsensfindung einen wichtigen Platz haben.

Dieses neue Verantwortungsbewusstsein hat sich im Laufe der Zeit immer stärker auf die Lehrer*innen übertragen. Die didaktische Autonomie und die weit gefassten Rahmenrichtlinien geben dazu die Grundlage. Entscheidend ist aber die Haltung der Lehrer*innen, die sich komprimiert und zugespitzt im Satz „Wir sind für den Bildungserfolg der Schüler*innen verantwortlich“ beschreiben lässt. Das bedeutet, dass die Lehrer*innen Wege finden müssen, um den Schüler*innen die besten Lernbedingungen zu bieten, sie in ihrem Lernen und ihrer Entwicklung unterstützen und sie zu den für sich höchstmöglichen Leistungen führen müssen. So verstanden sind Lehrer*innen in erster Linie Lernhelfer und Entwicklungsbegleiter. Erst in zweiter oder gar in dritter Linie sind sie Bewertende und Richter über zukünftige Bildungswege der Schüler*innen. Die Selektionsfunktion der Schule hat im Denken der Südtiroler Lehrer*innen einen sehr niedrigen Stand. So gesehen steht die formative Funktion der Bewertung eindeutig über der selektiven.

Lassen Sie mich dies an einem Beispiel verdeutlichen: Eines meiner eindrücklichsten Erlebnisse hatte ich in einem Lyzeum in Helsinki. Eine Schülerin, die in sehr gutem

Deutsch ihre Schule vorstellte und erzählte, dass sie ein Austauschjahr in einem Gymnasium in Frankfurt verbracht hatte, wurde von Professor Rainer Brockmeyer gefragt, welche Unterschiede sie zwischen der Schule in Helsinki und jener in Frankfurt festgestellt habe. Sie antwortete prompt: „In Helsinki sind die Lehrer*innen meine Freunde, sie helfen mir beim Lernen, sagen mir, wo ich gut bin und was ich noch besser machen kann. In Frankfurt habe ich die Lehrer*innen als meine Feinde erlebt. Sie haben mir immer nur gesagt, was ich noch nicht kann.“ In diesem Sinne sind die Südtiroler Lehrer*innen wie die finnischen.

Die Haltung der Lehrer*innen, den Schüler*innen zu ihren bestmöglichen Lernerfolgen zu verhelfen, hat sicherlich sehr viel auch mit dem inklusiven Schulsystem und dem fehlenden Selektionsdruck zu tun. In Südtirol haben die Lehrer*innen – zumindest jene der Grund- und Mittelschule – im Vergleich zu den Lehrer*innen in anderen deutschsprachigen Ländern und Regionen nicht die Möglichkeit, Schüler*innen an Sonderschulen, Fördereinrichtungen oder andere Schultypen „abzuschieben“. Sie müssen Wege finden, um alle Schüler*innen angemessen fördern zu können.

Der entscheidende Punkt ist dabei, dass der Großteil der Südtiroler Lehrer*innen keinen Gegensatz zwischen „Fördern“ und „Fordern“ sieht, sondern dass sehr viele überzeugt sind, dass beides zugleich machbar ist.

Dieser pädagogische Grundsatz vom Miteinander von „Fördern“ und „Fordern“ ist aber im Landesgesetz zur Autonomie der Schulen verankert und zieht sich wie ein roter Faden durch die Rahmenrichtlinien des Landes.

Dabei darf ein Faktor nicht unterschätzt werden: Hunderte von Lehrer*innen haben an der Entwicklung der Rahmenrichtlinien mitgewirkt. Es hat wohl kaum eine Schule gegeben, in der nicht eine oder mehrere Lehrpersonen an den Rahmenrichtlinien mitgeschrieben haben. Dabei haben sich alle, die die Rahmenrichtlinien für ein spezifisches Fach bearbeitet haben, auch intensiv mit ihrem allgemeinen Teil auseinandergesetzt. Dadurch haben sie die Philosophie der Rahmenrichtlinien in ihre Schulen gebracht und damit entscheidend zur schnellen Verbreitung beigetragen. Auch wenn im Einzelnen die fachspezifischen Teile vielleicht nicht immer jene Beachtung fanden, die sich die Autor*innen gewünscht hätten, entscheidend waren die Verbreitung der Philosophie und der Spielraum, den die Rahmenrichtlinien für die fachdidaktischen Diskussionen, für die Erarbeitung der schulspezifischen Curricula und die Konsensfindung in den Fachgruppen geboten haben.

Die Haltung der Lehrpersonen, Verantwortung für die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu übernehmen und kreative Lösungen für sie zu finden, damit sie sich bestmöglich weiterentwickeln können, ist auch ausländischen Besucher*innen an

Südtirols Schulen aufgefallen. Martin Spiewak, Journalist der Wochenzeitschrift „Die Zeit“, schreibt, wie er in Südtirols Schulen beobachten konnte, dass es eine „Frage der Einstellung“ der Lehrer*innen ist und dass es darauf ankommt, dass diese die Verantwortung für die Weiterentwicklung aller Schüler*innen übernehmen“ (Spiewak 2012). Katharina Bracher schreibt: „In erster Linie bedeutet es, dass die Schule ein ambitioniertes Ziel verfolgt: Kinder mit Beeinträchtigung in der Mitte der Gesellschaft und nicht an deren Rand zu sozialisieren, Normalbegabten ganz selbstverständlich den Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigung zu lehren. Ihnen neben dem Pauken von Pflichtstoff ein Fenster für soziales Lernen zu öffnen.“ Und sie meint weiters, dass dies zu besseren Lernerfolgen sowohl bei den Schwächeren als auch bei den leistungsstärkeren Schüler*innen führt. „Das Mantra, wonach die Fokussierung auf die Schwächeren die leistungsstärkeren Schüler benachteilige, trifft hier offensichtlich nicht zu“ (Bracher 2016).

Zusammenfassung

Das Herz der Autonomie der Schule ist die didaktische Autonomie. Wenn diese von Schulleitung und vor allem von den Lehrer*innen so wahrgenommen wird, dass das Fördern der Schüler*innen in den Mittelpunkt gestellt wird, ohne das Fordern zu vernachlässigen, hat sie Auswirkungen auf die Lernerfolge und Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler*innen.

Literaturhinweise

Bracher, Katharina (2016): So kann Integration in der Schule funktionieren. In: Neue Zürcher Zeitung 20.03.2016.
https://nzzas.nzz.ch/schweiz/so-kann-integration-in-der-schule-funktionieren-ld.1295249 (Abrufdatum: 05.08.2019)

Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible learning besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider 2013, S. 89

PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for successful schools. OECD 2016 https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264267510-en.pdf?expires=1560416795&id=id&accname=guest&checksum=A027D1C970D602FF58C9D4620DBE34C2 (Abrufdatum: 05.08.2019)

PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for successful schools. OECD 2016, S. 120: Zusammenhang zwischen Autonomie der Schulen und Schülerleistungen in den Naturwissenschaften
http://dx.doi.org/10.1787/888933435864 (Abrufdatum: 05.08.2019)

Spiewak, Martin (2012): Gemeinsam anders. In: Die Zeit 23/2012. https://www.zeit.de/2012/23/Schule-Inklusion (Abrufdatum: 05.08.2019)

„Ich möchte die Autonomie der Schule nicht mehr missen!“

Mit dem Blick aufs Ganze spricht der Herausgeber, Martin Sitzmann, mit Angelika Pranter, Lehrerin im Schulsprengel Bozen/Europa. Sie zeigt auf, wie die speziellen Bedürfnisse dieser Stadt-Schule die pädagogischen Modelle formen und wie die autonome Schule durch Konzepte, Werte und Haltungen ein eigenes Profil gewinnt.

Können Sie mir ein konkretes Beispiel dafür nennen, wie die Schule autonom handeln kann?

Ich unterrichte an der deutschsprachigen Grundschule „J. H. Pestalozzi“ im Schulsprengel Bozen/Europa. An dieser Grundschule gibt es aktuell fast keine rein deutschsprachigen Kinder mehr. Das hat uns vor einige Schwierigkeiten gestellt. Vor mittlerweile sieben Jahren haben wir deshalb ein Projekt begonnen, ein Sprachenmodell, das den Schwerpunkt auf die Mehrsprachigkeit legt und den hermeneutischen Ansatz in der Arbeit mit den Kindern umsetzt. Dabei ist uns die Lernatmosphäre enorm wichtig, die Haltung zum Kind. Vom gegenseitigen Respekt ausgehend, wollen wir gemeinsam angstfrei lernen. Die Kinder sollen sich als Menschen wahrgenommen fühlen, wir arbeiten nicht defizitorientiert, sondern ressourcenorientiert. Die Kinder sollen spüren, dass sie mit ihrer Mehrsprachigkeit willkommen sind, dass sie so, wie sie sind, in Ordnung sind und ernst genommen werden.

Dieses Projekt ist nur möglich, weil die Schule und der Schulsprengel das autonom entscheiden können. Es ist natürlich im Dreijahresplan als pädagogisches Modell verankert; das Konzept, die Werte und die Überzeugungen müssen niedergeschrieben sein. Das Projekt muss mehrjährig angelegt sein und umgesetzt werden, sonst darf es nicht im Dreijahresplan stehen.

Welche konkreten Veränderungen gab es durch dieses Projekt in der Unterrichtsorganisation und im methodisch-didaktischen Bereich?

Im Projekt wird stark differenziert – es gibt Kinder mit gar keinen Deutschkenntnissen und solche, die sehr gute Sprachkenntnisse haben. Wir verwirklichen eine große Methodenvielfalt mit Freiarbeit, individuellen Lernplänen, aber durchaus auch mit gebundenem Unterricht, wo es sinnvoll und notwendig ist. Wir haben zum Beispiel auch Erfahrungen mit Sachfachunterricht gemacht, das heißt, dass beispielsweise die Fächer Englisch, Kunst und Musik kombiniert werden oder Italienisch mit Bewegung und Sport. Durch die Autonomie der Schule ist das möglich. Konkret läuft das so ab, dass viele schwierigere Sachen zunächst auf Italienisch durch die Italienischlehrerin erklärt werden und dann komme ich in einem zweiten Moment als Deutschlehrerin hinzu und arbeite das sprachlich auf Deutsch auf – als Zweitsprachenlehrerin sozusagen. Es muss anfangs so sein. Die Kinder können mehr Italienisch, auf dem Schulhof wird fast nur Italienisch gesprochen. Aber wir bringen die Kinder dahin, dass sie am Ende drei Sprachen sprechen. Mehrsprachige Kinder, die zugleich mehrere Sprachen lernen, brauchen natürlich oft länger, um die Vernetzungen im Kopf, die Kanäle zwischen den Sprachen gut auszubilden. Langfristig wird das super, aber bei Vergleichstests wie beim Kompetenztest können sie in der 3. Klasse nicht so gut sein wie die Kinder, deren Muttersprache Deutsch ist. Wir müssen uns die Freiheit nehmen, nicht so viele Kleinziele zu verfolgen, sondern mehr Grobziele festzulegen und die dann überprüfen.

Sie haben auch sieben Jahre lang im Italienischen Schulamt im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ gearbeitet. Was bräuchte es Ihrer Meinung nach, um noch besser arbeiten zu können?

Ich sehe aufgrund meiner Erfahrungen noch eine starke Trennung zwischen den drei Bildungsdirektionen und Bildungsrealitäten. Die Vernetzung fehlt oft. Das ist sehr schade, denn in allen Bereichen der drei Bildungssysteme gäbe es viele tolle Kompetenzen und einen Erfahrungsschatz, den man teilen könnte. Da könnten alle davon profitieren. Wir könnten zum Beispiel so viel vom dreisprachigen Modell der ladinischen Schule lernen. Zumindest in Bozen und im Unterland, auch in Meran haben wir ganz klar eine mehrsprachige Realität. In der Peripherie ist das sicher noch anders. Der Veränderungsdruck auf die Sprachlehrperson ist sicher unterschiedlich, je nachdem wo sie sich befindet.

Sehen Sie in Bezug auf die Autonomie der Schule auch grundsätzliche Schwierigkeiten? Was bräuchte es, damit Schulen noch gezielter auf autonome Bedürfnisse vor Ort reagieren könnten?

Das System ist leider noch so, dass wir Lehrpersonen im Prinzip alle gleich sind. Die Schulführungskraft weiß zwar, wer was wie gut macht, aber das System macht es auch für Schulführungskräfte schwierig, wirklich etwas zu unternehmen, wenn eine

Lehrperson ungeeignet ist, wenn sie pädagogisch ungeschickt oder unmotiviert arbeitet. Für die Auswahl der Lehrpersonen bräuchte es eine gewisse geregelte Mitbestimmung von einem Gremium oder von der Schulführungskraft: Passt diese Lehrperson zu diesem Modell oder nicht?
Wir haben eine schöne, aber anspruchsvolle und schwierige Arbeit, müssen gut führen, Verantwortung übernehmen, viele Methoden kennen, jeden Tag mit ganz unterschiedlichen Menschen umgehen können. Leider haben wir aber immer weniger Zeit, mit den Menschen zu reden, auch unter Kolleg*innen. Darunter leidet dann die Qualität.

Ein Beispiel: Neue Kolleg*innen, die an die Schule kommen, müssen in die Projekte, Konzepte an der Schule eingeführt werden, müssen hospitieren usw. Das braucht viel Zeit.
Außerdem sehe ich es als eine Herausforderung, dass nicht nur die zwei, drei Personen, die dafür brennen, eine Sache verwirklichen, sondern dass es auf der Ebene der Einzelschule oder des Schulsprengels verwirklicht wird – unabhängig vom Wechsel der Personen im Team. Jeder, der neu ins System kommt, soll sehr schnell gebrieft werden: Um welches Modell oder Projekt geht es da? Welche Methoden werden verwendet? Was ist die Philosophie dahinter? Welche Instrumente braucht es, um das Modell umzusetzen? Braucht es eventuell eine Fortbildung und eine vertiefte Einführung, um in diesem Modell sinnvoll arbeiten zu können?

Durch die Autonomie haben sich die Schulen unterschiedlich entwickelt, Konzepte und Modelle sind sehr vielfältig. Sehen Sie auch für die Lehrpersonen, die an eine andere Schule wechseln, eine größere Herausforderung sich anzupassen als früher?
Es braucht sicher eine große Bereitschaft sich weiterzuentwickeln, sich auf etwas Neues einzulassen. An der neuen Schule wird vielleicht ein anderes pädagogisches Modell verwirklicht, das ich mittragen muss. Ich sehe das aber auch als Chance. Wer wechseln will, kann nicht nur nach Wohnort oder Distanz gehen, sondern muss – mehr als früher vielleicht – vorher schauen, was das eigentlich für eine Schule ist. Früher waren die Schulen sich sehr viel ähnlicher. Das ist heutzutage mehr Arbeit, kann aber auch Halt geben, wenn es da ein Konzept gibt, nach dem alle arbeiten. Das gibt auch Sicherheit.

Südtirol kann die Lehrer*innenausbildung zum Großteil autonom gestalten. Wie sind Ihre Erfahrungen mit jungen Kolleg*innen?
Ich finde, wir haben hier in Südtirol eine super Fortbildung und Ausbildung, die jungen Kolleg*innen kommen gut ausgebildet von der Universität. Sie sind schon viel flexibler, als wir es früher waren. Da kommen Leute von der Universität, die auf die heutige Realität gut vorbereitet sind. Vor allem die Hospitationen und Praktika an den Schulen während der Ausbildung halte ich für hilfreich, die sollten unbedingt erhalten bleiben.

Wenn Sie an die Zeit vor dem Jahr 2000 zurückdenken, wie haben Sie das Schulsystem damals im Gegensatz zu heute erlebt?
Ich habe mit 19 Jahren angefangen zu unterrichten, ich habe die LBA (Lehrerbildungsanstalt) absolviert, damals gab es noch keine Praktika. Aber es gab an der Schule viele Möglichkeiten, miteinander zu reden. Das ist heute manchmal schwieriger, weil wir so viel um die Ohren haben, dass wir gar nicht mehr auf die anderen hören wollen oder gar keine Zeitfenster mehr haben, wo wir uns einfach zusammensetzen können und einmal darüber reden, was wir morgen in der Klasse konkret machen. Es ist heute immer so viel los.
Es hat früher kein rigides System gegeben, man konnte auch vieles selbst machen, sich mit Kolleg*innen austauschen, die jeweiligen Kompetenzen nutzen. Positiv habe ich in Erinnerung, dass wir nicht so viel an der Schule zu tun hatten. Wir haben uns aber oft nachmittags getroffen, um etwas methodisch-didaktisch zu besprechen oder um Material vorzubereiten und herzustellen. Früher gab es ja nicht so viel fertiges und hochwertiges Material wie heute.
Ich finde, die Schulführungskräfte hatten auch früher viel Freiraum. Es war insgesamt ruhiger, es gab weniger hochkomplexe familiäre Situationen. Ich hatte in Bezug auf die Lehrfreiheit nie das Gefühl, dass ich nicht so arbeiten konnte, wie ich es wollte. Es war auch früher schon möglich zu hospitieren und von erfahrenen Lehrpersonen zu lernen. Die Klassen waren auch damals schon offen, es war nicht viel anders als heute. Jetzt ist der Schulalltag komplexer – die Klassensituationen, die Elternarbeit.
Es war früher schon viel möglich, allerdings abhängig davon, ob die Schulführungskraft Dinge zuließ, ermöglichte oder sogar unterstützte. Wichtig war auch, ob die Kolleg*innen bereit waren für diesen Austausch.

Können Sie sich erinnern, ob es damals bereits Evaluation gab?
Früher gab es keine strukturierte Evaluation wie heute. Ein bisschen Selbstevaluation in der Klasse wurde hier und dort schon gemacht, aber auf freiwilliger Basis.
Ich finde, die Evaluation schützt die autonome Schule in gewisser Hinsicht: Wenn die Ergebnisse stimmen, dann ist man auch gegen Kritik gefeit. Vor allem bei besonderen pädagogischen Konzepten finde ich das wichtig.

Sie haben vorhin die spezielle Sprachsituation von Bozen erwähnt. Was würden Sie sich in diesem Zusammenhang noch wünschen?
In Bozen bräuchte es ein bilinguales Schulmodell. Das hätte es seit langer Zeit für die Städte gebraucht, für jene Familien, die das brauchen und möchten. So haben wir viele italienischsprachige Kinder in der deutschsprachigen Schule und vernachlässigen die deutsche Sprache, wenn nur mehr ein Kind in der Klasse rein deutschsprachig ist …
Die autonomen Zuständigkeiten der Schule reichen nicht aus, um bestimmte Entwicklungen zu steuern, weil wir ja gezwungen sind, jedes Kind aufzunehmen, wenn die Eltern darauf bestehen, dass es in diese Schule eingeschrieben wird. Das ist eine Grenze der Autonomie, die hemmt. So kann man dem Willen der Gesellschaft nicht entsprechen. Denn, wenn Eltern ihre Kinder in die anderssprachige Schule einschreiben, dann steckt dahinter der Wille der Eltern, dass sie die andere Sprache gut erwerben. Das ist offensichtlich der Wille eines beträchtlichen Teils der Gesellschaft, und die Schule müsste die Instrumente in der Hand haben, um das aufzufangen – durch eine bilinguale Schule, einen bilingualen Zug, je nach Bedarf des Einzugsgebietes.
Aber generell bin ich der Meinung, dass die Südtiroler Schule ein hohes Niveau hat. Es gibt viel Fortbildung, eine gute materielle Ausstattung, den Teamunterricht und eine niedrigere Schüler*innenanzahl in den Klassen als im deutschsprachigen Ausland.

Kommt bei den Schüler*innen konkret etwas von der Autonomie an?
Bei einem guten Modell, wo die Lehrpersonen und die gesamte Schulgemeinschaft dahinterstehen, da spüren die Schüler*innen sicher etwas. Da werden Werte und Haltungen vermittelt, und das strahlt dann wieder zurück in die Familien und erhöht die Zufriedenheit.

Ihre abschließende Meinung zur Autonomie der Schule?
Ich sehe es so: Die Autonomie ist gekommen, weil sich die Gesellschaft, die Realität verändert haben, komplexer geworden sind. Heute gibt es in der Schule viel mehr Möglichkeiten. Ich möchte die Autonomie der Schule nicht mehr missen. Allerdings bleiben die drei Knackpunkte: Wie kann man die Einschreibung der Schüler*innen steuern? Wie kann man die Auswahl der Lehrpersonen etwas steuern? Wie kann man die Vernetzung zwischen den drei Bildungsrealitäten verstärken?

„Die Autonomie der Schule hat vieles positiv verändert“

Unterrichten vor der Einführung der Autonomie der Schule und danach – die Lehrerin Hildegard Schwarz schildert, wie sich ihr Berufsleben verändert hat. Das Interview führte Martin Sitzmann, Herausgeber dieses Bandes, mit ihr.

Wenn Sie an die Zeit vor dem Landesgesetz zur Autonomie der Schulen zurückdenken, was war da Ihrer Meinung nach anders?
Vor der Jahrtausendwende waren Grundschule und Mittelschule getrennt. Es war damals ganz klar, wie die Stellen der Lehrpersonen aufgebaut sind, es gab keine Auffüllstunden. Ich war beispielsweise Lehrerin für Mathematik und Naturkunde in diesem Klassenzug, und das war e’s.

Hat es vorher also weniger zu entscheiden gegeben?
Ja, es gab rund um den (Kern-)Unterricht herum viel weniger zu tun. Am Nachmittag gab es nur Nachhilfe- oder Aufholstunden im Fach Italienisch, weil bei uns die Sprachkenntnisse in Italienisch schwach sind. Die Kinder und Jugendlichen haben bei uns nämlich wenig Möglichkeiten, die Sprache außerhalb des Unterrichts zu erleben. Diese Nachhilfestunden waren sehr schlecht bezahlt, es hat kaum für das Mittagessen gereicht. Aber die Lehrpersonen haben sie geleistet, das war kein Thema. Da hat niemand Stunden aufgeschrieben. Es gab den Stundenplan und diese Kurse – und es war allen klar: Das war zu tun und fertig. Das ist ein großer Unterschied zu heute.
Zusätzlich hat es schon immer auch noch die Mensa für die Schüler*innen gegeben. Aufgrund der vielen Fahrschüler*innen hat die Gemeinde diesen Service einfach geboten. Am Anfang hatte die Mensa nichts mit der Schule zu tun gehabt, obwohl die Ausspeisung in der Schule stattgefunden hat. Erst später äußerte die Gemeinde den Wunsch, dass Lehrpersonen Aufsicht übernehmen sollten – es gab keine Vergütung, aber die Aufsichtspersonen durften gratis essen. Als Lehrpersonen begonnen haben, mehrtägige Ausflüge mit Klassen zu unternehmen, stellte sich die Frage, wie man das notwendige Geld dafür zusammenbekommt. Die Lehrer*innen haben mit den Kindern am Nachmittag gebastelt – dafür haben sie freiwillig und unentgeltlich Nachmittagsstunden geleistet. Das würde heute kaum mehr eine Lehrperson machen. Das hat sich mit dem Übergang des Lehrpersonals ans Land und durch den Landeszusatzvertrag komplett geändert. Heute wird minutengenau aufgeschrieben, was und wie viel gearbeitet wird.
Ein weiteres Beispiel: Wir hatten früher einen zweigeteilten Stundenplan: 3 Wochentage mit jeweils 6 Unterrichtseinheiten zu 45 Minuten und 3 Wochentage mit jeweils 5 Unterrichtsstunden zu 55 Minuten. Dadurch hat es zwischen den Lehrpersonen ein und derselben Schule große Unterschiede in der Wochenarbeitszeit gegeben. Jede Unterrichtsstunde hat als eine Einheit gezählt, egal ob sie 45 oder 55 Minuten lang dauerte. Darüber hat es nie Diskussionen gegeben. Diskussionen und genaue gegenseitige Aufrechnung sind erst mit dem Landeszusatzvertrag aufgekommen.

Gab es im didaktischen Bereich auffällige Veränderungen?
Ja. Eine klare Veränderung war, dass es nun möglich war, bei anderen Fächern in den Unterricht hineinzugehen. Ob man es Kopräsenzen oder Teamunterricht nennen will, in der Mittelschule war das schon eine Neuerung. Für manche, die schon sehr lange unterrichtet hatten, war es schwierig, plötzlich mit einer anderen Lehrperson zusammenarbeiten zu müssen. Aber manche haben sich auch gefreut und haben sich damit leichtgetan, speziell die jüngeren Kolleg*innen.
Plötzlich stellten sich alle die Frage: Was tut man mit diesen zusätzlichen Stunden, die zu leisten sind? Wie bringt man sie ein? Welche Projekte kann man machen? Es brauchte jetzt viel mehr Eigeninitiative von der Schule, man hat neue Sachen ausprobieren können.

Haben Sie den Eindruck, dass vor dem Jahr 2000 viele Bereiche des Schullebens stärker zentral gesteuert waren, ohne Einflussmöglichkeit vor Ort?
Es hat an den Schulstellen, was die Unterrichtsorganisation betrifft, einfach keine Diskussionen gegeben: Es war einfach so und fertig.
In der Anfangszeit der autonomen Schule haben wir uns gefragt: Was tun wir jetzt?
Es hat die gegeben, die sofort Ideen hatten und an die Umsetzung gegangen sind. Andere waren schwerfälliger und da hat es auch etwas Druck gebraucht. Die zusätzlichen Stunden wurden aber grundsätzlich positiv aufgenommen. Für die Lehrpersonen der Literarischen Fächer war diese Neuerung schwerer zu schlucken, da sie von 16 auf 20 Wochenstunden auffüllen mussten, vorher nur von 16 direkten Stunden in der Klasse auf 18 Stunden, meist durch Bereitschaftsdienst, der aber nur bei Notwendigkeit zu erbringen war.

Im Zuge der Bildung der Schulsprengel sind dann die Grundschulen und die Mittelschule zusammengeschlossen worden. Woran erinnern Sie sich in diesem Zusammenhang?
Unter den Lehrpersonen war das kein Problem, ich erinnere mich an keine Konflikte. Die Schulführungskraft kam damals aus dem Bereich der Grundschule – und das war kein einfacher Prozess, da manche Ideen und Überzeugungen aus der Grundschule in die Mittelschule hereingebracht wurden. Das hat für einige Diskussionen und auch für erheblichen Widerstand gesorgt. Die Lehrpersonen der Mittelschule waren auch eine andere Führungskultur gewohnt, für die Grundschulen hat sich in dieser Hinsicht wohl weniger geändert.
Meiner Meinung nach sind die Grund- und Mittelschule aber methodisch-didaktisch immer noch getrennte Welten. In der Grundschule sind die Schüler*innen Kinder, in der Mittelschule Jugendliche – Schüler*innen in unterschiedlichem Alter brauchen auch jeweils etwas anderes.

Gab es im Zuge der Einführung der Autonomie an den Schulen weitere Veränderungen, die Ihnen wesentlich erscheinen?
Ja, man kann jetzt Stundenplan und Stundentafel an die Erfordernisse vor Ort anpassen, über Aufstockungen diskutieren, einzelne Fächer potenzieren und andere in einem bestimmten Rahmen kürzen, zum Beispiel die Fächer Bewegung und Sport und Englisch aufstocken, im Gegenzug aber Religion und Musik kürzen. Das sind sehr grundsätzliche Veränderungen, die man nicht leichtfertig und nicht dauernd durchführt. Aber die Möglichkeit einer Profilbildung besteht.

Gibt es Errungenschaften, Veränderungen durch die Autonomie der Schule, die Sie nicht mehr missen möchten, wo es Ihnen leidtäte, wenn es das nicht mehr gäbe?
Vor allem die Möglichkeit zu zweit Unterricht zu gestalten, egal ob Kopräsenz, Teamunterricht, Inklusionsunterricht – das sind Errungenschaften, die nicht mehr wegzudenken sind. Durch diese freien Ressourcen, die Auffüllstunden im Rahmen des funktionalen Plansolls, können wir auf Bedürfnisse sehr schnell und einfach reagieren.

Was fehlt Ihnen im Hinblick auf die autonomen Befugnisse?
Für die Wettbewerbsklassen müsste es einen weiteren Schritt geben: Die Fächerbündelung und -zuweisung und die Wettbewerbsklassen sollten aufgeweicht und flexibler gestaltet werden können, so dass zum Beispiel ein*e Deutschlehrer*in auch Sport unterrichten darf.
Das könnte ein weiterer Entwicklungsschritt sein.

Kommt Ihrer Meinung nach etwas von der Autonomie bei den Schüler*innen an?
Ganz sicher – die Schule geht ja davon aus, was im Territorium gebraucht und gewünscht wird. Wenn das realisiert wird, ist es sicher positiv für die Schüler*innen. Die gesamten Möglichkeiten in der Unterrichtsorganisation, die Kopräsenzen, sind auch super für individuelle Betreuung und Hilfe. Im Wahlpflichtbereich führen wir in der Mittelschule eine Projektwoche durch und lösen dabei die Klassen auf, das kommt erfahrungsgemäß bei den Schüler*innen gut an.

Sehen Sie auch Schwierigkeiten, Herausforderungen?
Ich erinnere mich beispielsweise an die Zeit, wo jede Schule selbst schulfreie Tage festlegen konnte. Das ergab ein ziemliches Chaos, mittlerweile ist der Schulkalender zum allergrößten Teil wieder zentral geregelt.
Man kann Schule und Unterricht vor Ort gestalten, wenn man will. Aber die Organisation muss geklärt werden, das Tempo der Veränderungen muss gut dosiert werden, es sollte Schritt für Schritt gehen, um unnötige Unruhe zu vermeiden.
Im Großen und Ganzen ist die Autonomie für die Schule sehr positiv.

Autonomie verpflichtet auch zur Transparenz und Rechenschaft: Wie sehen Sie das Thema Evaluation?
Evaluation ist wichtig, müsste aber mit Maß und Ziel betrieben werden. Zurzeit wird zu viel Wert auf Dokumentation und Papier gelegt. Es bräuchte mehr Vertrauen in die Lehrpersonen. Wichtig sind für mich die Schlüsse, die man aus der Evaluation zieht, die Veränderungen, die dann passieren. Für mich ist das überhaupt die zentrale Frage: Wo müssen Veränderungen beginnen und stattfinden? Papier in Form von Protokollen und kleinteiligen Dokumentationen halte ich für weniger wichtig. Die Schule hat vor Ort andere Bedürfnisse als eine lückenlose Dokumentation aller Prozesse. Die Schule ist den Schüler*innen verpflichtet: Als verantwortungsvolle Lehrperson sieht man von Tag zu Tag, was sich verändert hat, was die Schüler*innen brauchen.

Sabine Fischer, Florian Peer, Katrin Isolde Pschierer

Die Autonomie der Schule aus Sicht der Eltern

Vorstand des Landesbeirates der Eltern der deutschsprachigen Kindergärten und Schulen, Herbst 2018 *Foto: zur Verfügung gestellt von den Autoren*

Die Autonomie der Schule in Südtirol hat nach 20 Jahren offensichtlich ihre Praxistauglichkeit bewiesen. Wenn man allerdings vom rein funktionalen Gesamteindruck des Bildungssystems im Land den Blick hin zu den Details bewegt, dann gibt es durchaus an der einen oder anderen Stelle Nachbesserungsbedarf.

Die Erfahrungswerte der Eltern und Elternvertreter*innen in den vergangenen Jahren zeigten verschiedene Vor- und Nachteile der autonomen Organisationsform auf.

Die Autonomie hat den Vorteil, dass sich eine gute Führungskraft mit einem gut aufgestellten Team voll entfalten kann. Innovation und Ideenreichtum sind dann keine Grenzen gesetzt, da die Flexibilität der Autonomie gegeben ist.

Die Folge ist jedoch auch, dass Schulen dadurch unterschiedliche Prioritäten festlegen und dementsprechend entstehen in unterschiedlichen Schulen auch (mehr oder weniger) unterschiedliche Angebote. Die Schule kann sich so an lokale Gegebenheiten anpassen und lokaler reagieren.

Ursprünglich war jede Schule als eine Art selbstständiges Unternehmen gedacht, das durch die Schulführungskraft verwaltet werden sollte, in dem allerdings grundsätzliche Dinge, wie beispielsweise der Haushalt, das Programm der Schule und die

Unterrichtszeiten von einem ausgewogen zusammengestellten Organ, dem Schulrat, entschieden und verantwortet werden sollten.

Die gesetzlich festgelegte Zusammensetzung des Schulrats entbehrt leider der angestrebten Ausgewogenheit, was in der Vergangenheit dazu führte, dass Initiativen zur Weiterentwicklung der Schulen in den meisten Fällen entweder von der Schulführungskraft ausgingen oder eben eine Reaktion auf gesetzliche Vorgaben darstellen.

An Schulen mit engagierten und aufgeschlossenen „Verwaltern“ konnte auch auf Betreiben der Lehrer*innen oder Eltern – manchmal auch mit allen gemeinsam – mehr Innovation passieren.

Betrachtet man die Lage südtirolweit, entsteht hinsichtlich der Qualität der Schulen ein relativ heterogenes Bild.

Zentral wichtige Themen und Projekte kommen durch die Autonomie der Schule nicht immer real in jeder Schule an, siehe zum Beispiel die Mehrsprachigkeit. Da Schulen doch aufgrund der räumlichen Nähe ausgewählt werden (müssen), sind ganz klar Kinder in innovativen Schulen im Vorteil.

Natürlich würde man sich als Vertreter*innen aller Südtiroler Eltern eine ausgewogene Schulentwicklung landesweit wünschen. Mit der fehlenden Einflussnahme durch eine zentrale Stelle, seien es Bildungsdirektion oder zuständiger Landesrat, entstehen unterschiedliche Standards, die Eltern aufgrund der räumlichen Situation schlichtweg hinnehmen müssen.

Die Einwirkung von außen auf die autonomen Schulen ist nur bedingt möglich, was natürlich von Vorteil sein kann, da dadurch theoretisch größere Gestaltungsspielräume entstehen, praktisch werden diese aber viel zu selten genutzt.

Die Evaluation sollte der Qualitätssicherung dienen und die Schulführungskräfte dazu anhalten, innovativ und kreativ zu arbeiten. Externe Evaluationen finden bislang nur alle sechs Jahre statt, ein langer Zeitraum, der bei nur einem Schulkind für Eltern keine spürbaren Veränderungen bringen kann. Die jährlichen internen Evaluationen werden an vielen Schulen leider immer noch nicht ernsthaft genug betrieben, um tatsächlich qualitative Mängel zu erkennen und ihnen in der Folge auch entgegenzuwirken.

Die vielgepriesenen größeren Entfaltungsmöglichkeiten und die schnellere Umsetzbarkeit gezielter Maßnahmen in der autonomen Organisation hat flächendeckend nicht zu mehr Innovation geführt. Nach wie vor bleibt die „gute Schule“ hauptsächlich abhängig von engagiertem Personal.

Die Herausforderung sowohl für Lehrer*innen als auch für Schulführungskräfte, mit den Eltern in ihrer Vielfalt eine Bildungspartnerschaft zu gestalten, ist eine wichtige Aufgabe im Schulalltag. Diese Partnerschaft führt leider noch nicht zu einer gesunden

Selbstkritik, was ausreichen würde, um größtmögliche Verbesserungen und Innovation im System sicherzustellen.
Nicht alle autonomen Schulen nehmen die Impulse der Eltern als Anregung zur Qualitätssicherung wahr, ein Punkt, den wir uns als Elternvertreter*innen jedoch südtirolweit wünschen würden. Evaluationen sollten inhaltlich von Eltern mitbestimmt werden – und in Zusammenarbeit mit Eltern sollten aus den Ergebnissen Maßnahmen abgeleitet werden. Außerdem wäre es wünschenswert, den Dreijahresplan mit dem Schulrat zusammen auszuarbeiten und die Zuständigkeit des Schulrats nicht nur auf die Prüfung der Rechtmäßigkeit zu beschränken. Ein Beschluss mit Zweidrittelmehrheit würde dabei zu einer tatsächlich ausgewogenen Entscheidung führen, bei der Eltern wirklich miteinbezogen und ernstgenommen werden. Als Schulratsmitglieder tragen Eltern immerhin die gleiche Verantwortung wie alle anderen Mitglieder des Organs.
Diese Verbesserungen würden die autonome Schule ein Stück weit demokratischer und weniger autokratisch aussehen lassen. Vielleicht ließe sich dadurch tatsächlich die Innovationskraft der Schulen verstärken.
Wir blicken als aktive Mitglieder der Schulgemeinschaft zuversichtlich auf die kommenden 20 Jahre Autonomie der Schule und wünschen den Bildungseinrichtungen in Südtirol auch weiterhin stete Erneuerung.

LBE Landesbeirat der Eltern

Hubert Kainz

Die Autonomie der Schule aus Gewerkschaftssicht

Schwieriger Start

Aus gewerkschaftlicher Sicht wurde die Einführung autonomer Schulen nicht von allen begrüßt. Nach der Neuordnung und Neuausrichtung der öffentlichen Verwaltung, gekennzeichnet durch eine subsidiäre Dezentralisierung, folgte dieser Paradigmenwechsel auch in der Schulorganisation. Nicht mehr durch zentrale Direktiven gesteuert, sondern näher am Territorium, näher an den Bedürfnissen der örtlichen Gemeinschaft, eingebettet in das örtliche Wirtschaftssystem mit engen Kontakten zur Arbeitswelt, sollte die Schule den sich rasch ändernden Ansprüchen und Bedingungen gerecht werden. Dieser liberalistische Ansatz, Schulen eine betriebswirtschaftliche Ausrichtung zu geben, wurde auf Gewerkschaftsseite von vielen abgelehnt – besonders von jenen, die daran glauben, dass der Staat alles zu regeln hat, und von jenen, die an einem zentral vorgegebenen Kanon festhalten. Speziell die geforderte messbare Effizienz war und ist vielen immer noch ein Dorn im Auge. Auch wenn, wie bei manch anderem, in Italien eine große Diskrepanz zwischen theoretischer Rahmengesetzgebung – eine der fortschrittlichsten in Europa – und praktischer Umsetzung besteht. Auf die Ergebnisse der unterschiedlichen Erhebungen folgen kaum entsprechende Maßnahmen.
Hemmend für eine Entfaltung der autonomen Schulen war zudem die mangelnde strukturelle und finanzielle Ausstattung, die den Schulen in vielen Regionen Italiens zur Verfügung stand. Baufällige Schulgebäude und fehlende Lehrmaterialien sind auch heute der Normalzustand.
Ganz anders präsentiert sich da die Schule in Südtirol. Die notwendigen Mittel, um den Anforderungen autonomer Schulen gerecht zu werden, wurden bis heute sowohl vom Land als auch von den Gemeinden weitestgehend garantiert, Schulbau und Schulausstattung können bis auf die digitale Ausstattung als vorbildlich betrachtet werden. In dieser Hinsicht wurde in Südtirol alles getan, um einer positiven Weiterentwicklung der schulischen Bildung nach der Neuausrichtung den Weg zu bereiten.

„Autonomie light“ in Südtirol

Ein anderes Bild ergibt sich, wenn wir die Handlungsspielräume betrachten. Das Landesgesetz Nr. 12/2000 hat den Südtiroler Schulen nicht die volle Autonomie gebracht, wie sie den Schulen im restlichen Staatsgebiet zuerkannt wurde. Einige sprachen sogar von einer Teilautonomie. Die Provinz Italiens mit der größten Autonomie enthält diese den eigenen Schulen vor oder – mit anderen Augen betrachtet – bewahrt sie davor. Der Bereich Verwaltung und Finanzen wird zu einem nicht unwesentlichen Teil immer noch zentral organisiert. Allein die Aufnahme des befristeten Personals der Rangordnungen durch die Bildungsdirektion oder die Bezahlung kurzfristiger Supplenzen (zeitlich befristete Arbeitsverträge) durch die Gehaltsämter ersparen den Schulen eine Menge an Mehrarbeit.

Einige Befugnisse wurden den Schulen sogar wieder entzogen. Ich erinnere an den Beschluss zum Schulkalender, der den Schulen unter anderem die Möglichkeit der Entscheidung über Fünf- oder Sechstagewoche genommen hat. Es scheint, als würde die Landespolitik eine letzte Entscheidungsbefugnis und Steuerung nicht aus der Hand geben wollen. Dieser Zwiespalt zieht sich wie ein roter Faden durch die letzten 20 Jahre. Solange sich diese von „oben“ verordneten Bestimmungen auf organisatorische Bereiche beschränkten, konnten sie zwar mit Widerständen, doch einigermaßen konfliktfrei umgesetzt werden. Sogar der Verband der autonomen Schulen hat sich nur zaghaft dagegen gewehrt.

Als politisch unabhängige Schulgewerkschaft haben wir die Vorteile autonomer Schulen früh erkannt und uns immer dafür eingesetzt, dass die Schulen ihre neu gewonnenen Zuständigkeiten auch entwickeln können. Nicht nur einmal hatten wir jedoch den seltsamen Eindruck, dass diese Überzeugung den Schulen und deren gesetzlichen Vertreter*innen selbst fehlte.

Krachend gescheitert ist die Landespolitik mit ihren zentralistischen Reformvorhaben, als im Zuge der Unterstufenreform, die in das Landesgesetz Nr. 5/2008 mündete, die Lehrfreiheit eingeschränkt werden sollte. Dieser Bevormundungsversuch und dieser Mangel an Vertrauen in deren Fähigkeiten, besonders hinsichtlich der pädagogisch-didaktischen Weiterentwicklung, führte zu einer vollständigen Arbeitsniederlegung. Die politischen Verantwortungsträger waren gezwungen zurückzurudern. Dennoch wurde im Laufe der letzten 20 Jahre hinweg immer wieder versucht, zentral gewollte Vorhaben verpflichtend für alle zu verordnen – ganz im Gegensatz zur Grundausrichtung autonomer Schulen. Obwohl es nicht in unseren unmittelbaren Aufgabenbereich fällt, haben wir bei entsprechenden Anlässen immer wieder darauf hingewiesen, dass

sich autonome Schulen eigenständig entwickeln und weiterentwickeln. Dazu bedarf es keiner Bevormundung, sondern geeigneter Rahmenbedingungen.

Letzthin ist der verordnete Reformierungsdrang abgeflaut. Kann es sein, dass die Verantwortlichen den Grundgedanken hinter autonomen Schulen erkannt haben? Die Politik sorgt für angemessene Rahmenbedingungen, den Rest leisten die Schulen selbst.

Autonomie und betriebliche Mitbestimmung

Um den Strukturwandel zu vervollständigen, bedurfte die autonome Schule noch der „betrieblichen“ sprich gewerkschaftlichen Mitbestimmung – wobei es Mitbestimmungsgremien an den Schulen bereits vor Einführung der Autonomie gab. Während die schulischen Mitbestimmungsgremien sich vor allem um didaktische Abläufe kümmern, hat die gewerkschaftliche Mitbestimmung das Ziel, arbeitsrechtliche Aspekte auszuhandeln, zugeschnitten auf die jeweilige Schule. Im restlichen Staatsgebiet war diese von Anbeginn an garantiert. In Südtirol mussten wir gegen den Widerstand vieler Verantwortungsträger um die Einheitlichen Gewerkschaftsvertretungen (EGV) in den Schulen kämpfen. Erst 2007 konnte ein eigener Vertrag unterzeichnet und 2009 schließlich die ersten EGV-Wahlen an den Schulen durchgeführt werden. Trotz dieses verspäteten Erfolges blieb es in der Folge schwierig, die gewerkschaftliche Mitbestimmung an den Schulen aktiv zu leben. Einerseits wurden die damit verbundenen Verpflichtungen von vielen Führungskräften als lästiges Übel empfunden und meist stiefmütterlich behandelt. Andererseits kam das dem Minister Renato Brunetta zugeschriebene Gesetz Nr. 15/2009, welches die Verhandlungsbereiche auf Schulebene stark eingeschränkt hat, zum ungünstigsten Zeitpunkt. Die gerade eben zum ersten Mal gewählten EGV konnten bis auf wenige Ausnahmen nur mehr Kriterien zur Vergabe der Leistungsprämie verhandeln. Euphorie und Motivation wurden dadurch stark eingebremst.

Aus unserer Sicht stellt es einen enormen Mehrwert dar, wenn an der eigenen Schule bestmögliche, von den allermeisten mitgetragene Lösungen verhandelt werden. Der Versuch, demokratische Mitbestimmung zu vermeiden, ist eine vertane Chance und führt in der Regel zu Widerstand und Unzufriedenheit.

Übergang mit Nachwehen

Während einige den Übergang vom zentralistischen zum subsidiären System aus ideologischen Gründen nur schwer verdaut haben, stellte dieser für die Schulverwaltung als auch für die Führungskräfte einen radikalen Wechsel ihrer Zuständigkeiten und Gewohnheiten dar. Selbst viele Lehrkräfte stöhnten anfangs unter der angestiegenen beschließenden Arbeit. An diese demokratische Mehrarbeit mussten sich einige erst gewöhnen. Die zentrale Schulverwaltung hat schließlich Jahre gebraucht, um vom uneingeschränkten Weisungsgeber zum Organisations- und Servicedienstleister zu mutieren. Zu unserem Ärgernis bedurfte es noch mehr Zeit, um den Verantwortlichen in den Schulämtern, heute Bildungsdirektionen genannt, klarzumachen, dass es nicht mehr zu ihren Aufgaben gehört, rechtliche und kollektivvertragliche Bestimmungen einseitig auszulegen. Mit den Nachwehen schlagen wir uns heute noch herum. An einzelnen Schulen sind immer noch Dinge an der Tagesordnung, die aus vorautonomer Zeit stammen und lange schon überholt sind. Verschärft wird dieses Problem dadurch, dass auch einige Führungskräfte noch nicht vollumfänglich verinnerlicht haben, dass sie den geltenden Gesetzen verpflichtet sind und nicht den Mitteilungen der Bildungsdirektionen.

Eines hat die Autonomie der Schule eindeutig verändert, ob das nun von allen positiv gesehen wird oder nicht. Mit der Ausweitung der Spielräume und Möglichkeiten haben sich auch Arbeitsaufwand und Verantwortung vergrößert.

Abschließend möchte ich daran erinnern, dass Autonomie nicht nur dann gut ist, wenn sie selbstbezogen ist, sondern auch dann, wenn sie anderen ermöglicht wird.

Literaturhinweise

Lexbrowser der Autonomen Provinz Bozen Südtirol: Landesgesetz vom 29. Juni 2000, Nr. 12: Autonomie der Schulen http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2000-12/landesgesetz_vom_29_juni_2000_nr_12.aspx?view=1 (Abrufdatum: 06.08.2019)

Lexbrowser der Autonomen Provinz Bozen Südtirol: Landesgesetz vom 16. Juli 2008, Nr. 5: Allgemeine Bildungsziele und Ordnung von Kindergarten und Unterstufe http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2000-12/landesgesetz_vom_29_juni_2000_nr_12.aspx?view=1 (Abrufdatum: 06.08.2019)

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana: Legge 4 marzo 2009, n. 15: Delega al Governo finalizzata all'ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e alla efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni nonché disposizioni integrative delle funzioni attribuite al Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro e alla Corte dei conti. https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2009-03-05&atto.codiceRedazionale=009G0023&elenco30giorni=false (Abrufdatum: 05.08.2019)

Luigi Loddi, Martin Rederlechner

Die Autonomie der berufsbildenden Schulen: erste Erfahrungen

Mit Beginn des Kalenderjahres 2017 wurden die berufsbildenden Schulen Südtirols „autonome Schulen“ im juridischen Sinn; das heißt, sie wurden von der vorhergehenden Konstruktion von im Land verteilten „Ämtern“, die mehr oder weniger eng mit einer steuernden Zentrale (Abteilung Berufsbildung) verbunden waren, in die „Eigenverantwortung“ entlassen.

Diese Sichtweise trifft die Realität jedoch nur marginal. Einerseits sind ja wesentliche Faktoren einer funktionierenden Organisation weiterhin zentral – so etwa die Personalaufnahme, die Entscheidung über Ausbildungsangebote oder auch die Frage der Stundentafeln und Fächerverteilung. Hingegen wurden buchhalterische und finanztechnische Angelegenheiten zur klaren Aufgabe der „autonomen Berufsschule“ – womit zweifelsohne Verantwortung an die Schulen verlagert wurde.

Zur sukzessiven Entkoppelung im Zwei-Jahreszeitraum kam als erschwerender Umstand die Einführung der doppelten Buchhaltung sowie die Reorganisation der Bildungsdirektion hinzu, multipliziert durch die Zunahme von komplexeren Arbeitsabläufen, unter anderem durch die angewandte Digitalisierung.

Die Beschaffung von Materialien etwa – vorher von der Schulführungskraft als „bevollmächtigter Beamter“ relativ einfach abgewickelt – wurde im Zuge der Harmonisierungsauflagen der Buchhaltung wie auch der zahllosen neuen Transparenz- und Vergabepflichten im Detail zu nahezu unzumutbaren bürokratischen Schwerfälligkeiten, sodass Berufsschulen – welche häufig „materialintensiv“ geführt werden müssen – vor große Herausforderungen gestellt werden.
Die Wahrnehmung von „Autonomie“ war daher durchaus eigenartig – das Gefühl von Autonomie war vorher irgendwie größer. Und immer noch ist das subjektive Empfinden geprägt von einer gewissen Rechtsunsicherheit und dem Bemühen, als Institution Definition und Position wiederzuerlangen, um so in den zukünftigen Genuss der Stärken und Vorteile einer autonomen Schule zu kommen.

Neu ist hingegen die Institution eines Schulrates, der seit dem Schuljahr 2018/2019 eingerichtet ist. Hier wird erst langsam eine andere Kultur entstehen, die zu fördern wiederum Führungsaufgabe ist. Verantwortung und Einfluss abzugeben an ein Gremium, ist auch für uns Schulführungskräfte je nach vorher praktizierter Führungskultur gegebenenfalls neu und gewöhnungsbedürftig. Vorher wurden Fragen der Schulgestaltung in einem (gewählten) Direktionsrat erörtert; neu ist nun die Mitsprache von Schüler*innen und Eltern. Es gilt hier auch, Gestaltungsfelder und Ermessensräume aufzumachen, um den Beteiligten auch ein echtes Gefühl der Mitwirkung zu ermöglichen.

Schulen staatlicher Art konnten nur geringfügige Hilfen anbieten – die angenommenen Rahmenbedingungen in Struktur und Ausrichtung dieser Schulen divergieren in vielen Bereichen zu stark, als dass deren *Erfahrungswerte Nutzen für uns hätten. Wesentliche Bereiche wie Lehrer*innenverwaltung, Mitbestimmungsgremien, sogar der Unterricht per se sind nicht kongruent.*

Weitere Handlungsspielräume, die autonome Schulen auszeichnen, werden sich erst im Laufe der nächsten Jahre ergeben. Das personelle Planungssoll, die Klassenplanung und generell die Frage der Bildungsplanung sind derzeit erst in geringem Ausmaß oder noch gar nicht Thema für Entscheidungen in der Schule.

Typisch für Berufsschulen ist der Kontakt zu Betrieben, insbesondere zu Arbeitgeberverbänden. Hier ist die „alte Einflusskette“ Verband – Politik – Abteilung Berufsbildung – Schule weiterhin einflussreich; ob die neue „autonome Berufsschule“ ein südtiroltypisches Paradigma verändert, wird sich erst zeigen. Nicht immer waren Entscheidungen nach diesem Wirkmuster unbedingt und eindeutig im Sinn der betroffenen Schüler*innen und Lehrlinge. Andererseits lebt Berufsschule aber auch von der Nähe zu Betrieben und ihren Ausbildungsbedürfnissen – Autonomie muss hier so verstanden werden, dass bildungspolitische Entscheidungen vor Ort getroffen werden können, die dem Wohl des eigentlichen „Kunden“ dienen – das sind vorrangig Lehrlinge und Fachschüler*innen.

Es stellt sich im pädagogisch kreativen Dialog unter Lehrkräften und den schultypischen Stakeholdern langsam heraus, welche neuen Möglichkeiten – sei es auch nur, um zu „experimentieren“ – sich in der Organisation des Lernens ergeben können.

Länger wahrgenommene Bedürfnisse, die bisher nicht realisierbar waren, da vor Ort ja niemand entscheidungsbefugt war, bekommen eine andere Charakteristik, sofern dafür in der Schule tragende Mehrheiten gefunden werden.

Der Einbezug von Expert*innen aus der Praxis im fächerübergreifenden Unterricht oder die Planung von erlebnispädagogischen Settings, Bewegungsakzente dort zu setzen, wo es an Bewegung fehlt, das Auflösen von parallel geführten Klassenverbänden, um differenzierte Lerngruppen zu bilden, sind erste Versuche, Autonomie zu nutzen und zu gestalten.

In diesem Sinne stellen Ziele und Maßnahmen des neuen, von der Autonomie vorgesehenen Dreijahresplans ein spannendes Innovationsfeld dar.

Eine Treppe als Symbol: Stufe um Stufe zu mehr Autonomie – ein manchmal mühsamer, aber lohnender und notwendiger Weg

Literaturhinweise

Webseite der Südtiroler Landesverwaltung – Bildung und Sprache: Bereich Berufsbildung
http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/berufsbildung/default.asp (Abrufdatum: 05.08.2019)

Lexbrowser der Autonomen Provinz Bozen Südtirol: Dekret des Landeshauptmanns vom 16. August 2018, Nr. 22: Durchführungsverordnung über die Autonomie und die Mitgestaltung in den Schulen der Berufsbildung
http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/213480/dekret_des_landeshauptmanns_vom_16_august_2018_nr_22.aspx (Abrufdatum: 05.08.2019)

Abschnitt III
Schulleitung – eine Schlüsselfigur der autonomen Schule

Das Auswahlverfahren für Schulführungskräfte

Auswahlverfahren im europäischen Kontext

Im Zuge einer gesamteuropäischen Entwicklung, die Schulen mehr Eigenverantwortung und größere Selbstständigkeit zuerkennt, bekommt auch die Funktion einer Schulführungskraft stärkere Bedeutung, weil mit dieser Rolle zunehmend mehr Entscheidungskompetenzen und größerer Handlungsspielraum verbunden sind. So sind die Wege in die Schulleitung in verschiedenen Ländern und Bundesländern durchaus verschieden, Übereinstimmung herrscht in Bezug auf das breite Kompetenzspektrum, das die Bewerber*innen mitbringen müssen und das Organisations- und Planungskompetenz ebenso umfasst wie Fachkompetenz im pädagogischen, didaktischen, bildungspolitischen und verwaltungstechnischen Bereich genauso wie persönliche und soziale Kompetenzen. Übereinstimmend beschrieben sind auch die Aufgabenfelder für Schulleitung: Schulleitung und -management, Qualitätsmanagement, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Führung und Personalentwicklung, Beziehungen zum Umfeld der Schule.

Wie schon erwähnt, ist der Zugang zu einer Schulleitungsstelle im deutschsprachigen Raum recht unterschiedlich geregelt. Unabhängig davon, ob sich jemand spezifisch um die Leitung einer bestimmten Schule oder um die Aufgabe als Schulleiter*in insgesamt bewirbt, wird die Auswahl meistens im Rahmen eines Assessmentverfahrens getroffen, in dessen Verlauf das Vorhandensein der nötigen Kompetenzen überprüft werden. Zunehmend werden vorbereitende Ausbildungen und Vorqualifikationen angeboten (vgl. Pädagogische Hochschule Tirol, Sommer 2019), um ambitionierte Lehrpersonen mit der neuen Rolle und ihren Tätigkeitsfeldern vertraut zu machen und sie darauf vorzubereiten. In vielen Fällen sind mit der Übernahme der Schulleitungsfunktion eine berufsbegleitende Ausbildung in verschiedenen Modulen und das Absolvieren eines Schulmanagementkurses vorgesehen.

Auswahlverfahren in Italien

In Italien ist der Zugang zu einer Stelle in der öffentlichen Verwaltung ohne ein Auswahlverfahren mit anonymen Prüfungsteilen und daraus resultierenden Ranglisten nicht vorstellbar. Entsprechend ist der Zugang zu Schulleitung seit Jahrzehnten über ein Wettbewerbsverfahren geregelt, das im Wesentlichen aus einer schriftlichen, ein- oder mehrteiligen Prüfung besteht, die völlig anonym ablaufen muss. Das Bestehen der schriftlichen Prüfung ermöglicht erst den Zugang zur mündlichen Prüfung; wird auch diese bestanden, so führen das Ergebnis der schriftlichen und der mündlichen Prüfung sowie das Ergebnis der Titelbewertung (im Vorfeld eingereichte zusätzliche Qualifikationen und Vorzugstitel) gemeinsam zur endgültige Position auf der Rangliste, nach der zur Verfügung stehende Stellen in der Schulleitung vergeben werden. Ausbildungslehrgänge in unterschiedlichem Ausmaß und unterschiedlicher Ausgestaltung mussten meist im ersten Dienstjahr vor der definitiven Aufnahme berufsbegleitend absolviert werden.

Im Jahr 2017 hat die damalige Regierung unter der Führung des PD (Partito Democratico) unter dem Schlagwort „la buona scuola“ ein ambitioniertes Reform- und Modernisierungsprogramm für verschiedene Aspekte des italienischen Schulwesens vorgelegt. Dem Geist der „buona scuola“ war auch die Ausschreibung für einen Direktor*innenwettbewerb verpflichtet, die im August 2017 veröffentlicht wurde. Neben einer „prova preselettiva“ (Vorauswahl der erwarteten – und eingetretenen – großen Bewerber*innenzahl durch ein digital ausgewertetes Multiple-Choice-Verfahren) waren traditionsgemäß eine schriftliche Prüfung und eine mündliche Prüfung vorgesehen (Problemlösekompetenz, Kommunikation in einer Fremdsprache, informationstechnische Kenntnisse). Ebenfalls der Tradition entsprach das äußerst umfangreiche und dabei sehr allgemein gehaltene Prüfungsprogramm, das eine spezifische Vorbereitung so gut wie unmöglich machte. Neu am Verfahren war die Einbeziehung eines umfangreichen Ausbildungslehrgangs (600 Stunden) aus Fortbildung und Praktikum, für den insgesamt ein Schuljahr vorgesehen war (für Anwärter*innen berufsbegleitend mit halbem Lehrauftrag an der Schule), an dessen Ende wieder eine schriftliche und eine mündliche Prüfung geplant waren. Erst nach diesem spezifisch schulpraktischen Teil und der Einbeziehung konkreter Erfahrungen im Arbeitsfeld sollte eine endgültige Rangliste erstellt werden. Mit dem Regierungswechsel im Mai 2018 änderten sich die Vorzeichen im Bereich Schule wieder: Das Wettbewerbsverfahren wurde planmäßig durchgeführt, der Ausbildungslehrgang von der neuen Regierung kurzerhand gestrichen, sodass freie Stellen nach den Ergebnissen der schriftlichen und mündlichen Prüfung vergeben wurden, Ausbildung war kein Thema mehr.

Auswahlverfahren für Schulführungskräfte an autonomen Schulen in Südtirol

Südtirol hat im Bereich des Personalwesens an Grund-, Mittel- und Oberschulen – anders als an Kindergärten und Berufsschulen – nur sekundäre Zuständigkeit, sodass auch die Auswahlverfahren für Schulführungskräfte im Wesentlichen an nationale Vorgaben gebunden sind. Südtirol kann in den Verfahren durch eigene Beschlüsse der Landesregierung zwar Anpassungen vornehmen, jede Ausschreibung braucht aber einen positiven Sichtvermerk des Unterrichtsministeriums. Für die staatlichen Schulen Südtirols gab es damit bisher kaum Möglichkeiten, Auswahlverfahren autonom und nach eigenen Bedürfnissen zu gestalten; wie auf nationaler Ebene sind Wettbewerbe mit schriftlichem und mündlichem Teil unumgängliche Zugangsvoraussetzung für zukünftige Schulführungskräfte.

Trotz der starren und eher unzeitgemäßen Vorgaben hat das Interesse an entsprechenden Auswahlverfahren sowohl im nationalen Kontext als auch in Südtirol in den letzten Jahren stetig zugenommen. Dies erscheint insofern erstaunlich, als in den deutschsprachigen Nachbarländern das Interesse an Schulleitung eher abnimmt und es oft sehr schwer ist, entsprechende Stellen zu besetzen – vor allem im ländlichen Raum. Das deutlich größere Interesse, das bei uns feststellbar ist, mag einmal daran liegen, dass es im italienischen Schulsystem sonst wenig berufliche Entwicklungsmöglichkeiten für Lehrpersonen gibt (kaum Rollenbilder im mittleren Management), dass Schulleiter*innen keine Unterrichtsverpflichtung haben, dass die Leitung einer autonomen Schulen zwar mit viel Verantwortung und einem breiten Feld an Verpflichtungen in verschiedensten Bereichen verbunden ist, dass sie aber andererseits auch viel Gestaltungsfreiheit und Möglichkeiten der autonomen Schwerpunktsetzung und Ausgestaltung bietet. Auch finanzielle Anreize spielen dabei sicher eine Rolle.

Das Auswahlverfahren 2018 – ein Beispiel

Der gemeinsame Rahmen des Wettbewerbsverfahrens wurde in einem aufwändigen Prozess zwischen dem deutschen, dem italienischen und dem ladinischen Schulamt ausverhandelt, der Sichtvermerk des Ministeriums eingeholt, die Modalitäten der Ausschreibung den Mitgliedern des Landesschulrates vorgestellt und eine Anhörung mit den Gewerkschaften durchgeführt. Erarbeitet wurde – in Anlehnung an die damals geltenden nationalen Vorgaben – ein zweistufiges Verfahren, das in einem ersten Teil aus schriftlicher und mündlicher Prüfung sowie einer Titelbewertung bestand, der zweite Teil umfasste den Ausbildungslehrgang mit Praktikum und anschließender Prüfung. Eine definitive Rangliste wurde erst nach Abschluss des zweiten Teils und dem Bestehen einer mündlichen Prüfung am Ende des Ausbildungslehrgangs vorgesehen.

Im Februar 2018 erfolgte dann für die deutsche Schule die Ausschreibung des Wettbewerbs. Es wurden 25 Stellen zur Besetzung ausgeschrieben, für die Teilnahme am Auswahlverfahren meldeten sich 148 Bewerber*innen, wobei die Schulstufen zahlenmäßig ziemlich gleichmäßig vertreten waren, der größte Anteil von Bewerber*innen kam aus der Oberschule.

Die schriftliche Prüfung fand am 03.04.2018 an der Landesberufsschule für Handwerk und Industrie in Bozen statt. Erstmals entschied man sich dafür, die Prüfungsarbeiten digital am PC schreiben zu lassen, für die Abgabe mussten die Arbeiten dann ausgedruckt werden. Die Prüfungsarbeit bestand in der Bearbeitung von fünf offenen Fragen (siehe Abb. 1) und der Beantwortung von zwei geschlossenen Fragenkomplexen in einer modernen Fremdsprache (Englisch, Französisch oder Spanisch). Das Spektrum der Themenbereiche für beide Aufgabenstellungen war durch die Ausschreibung festgelegt. Insgesamt standen für die Bearbeitung 240 Minuten zur Verfügung. Den schriftlichen Teil bestanden 32 Kandidat*innen; 19 aus der Oberschule, 6 aus der Mittelschule und 7 aus der Grundschule. Diese stellten sich den mündlichen Prüfungen. Mit Ende des Schuljahres 2017/2018 war der erste Teil des Auswahlverfahrens abgeschlossen; aus diesem waren 26 Gewinner*innen hervorgegangen, die das Recht erworben hatten, mit Beginn des Schuljahres 2018/2019 den Ausbildungslehrgang mit Praktikum zu absolvieren. Ungefähr zehn Lehrpersonen aus dieser Gruppe bekamen schon im Schuljahr 2018/2019 die Gelegenheit, eine Schule in Beauftragung zu leiten, die anderen arbeiteten weiter als Lehrpersonen.

Wettbewerbsverfahren für die Aufnahme von Schulführungskräften an den deutschsprachigen Grund-, Mittel- und Oberschulen staatlicher Art der autonomen Provinz Bozen

(Dekret des Landesschuldirektors vom 5. Februar 2018, Nr. 1755/2018)

Themenstellungen schriftliche Prüfung	
1.	Bezeichnete man früher Organisationsentwicklung als einen wichtigen Bestandteil von Schulentwicklung, wird dieser Aspekt heute personalisiert: Schulleitungspersonen sollen in autonomen Schulen als „Change-Manager“ oder „Change-Agents“ fungieren. Beschreiben Sie, wie Sie sich Ihre Funktion als „Change-Manager“ oder „Change-Agent“ vorstellen.
2.	Aufgrund gesetzlicher Vorgaben ist die Einzelschule verpflichtet, einen Dreijahresplan des Bildungsangebotes auszuarbeiten und umzusetzen. Legen Sie dar, welche Bestimmungen dies vorsehen und beschreiben Sie, wie Sie bei der Ausarbeitung dieses Dokumentes vorgehen und welche Personen Sie in diesen Prozess einbinden.
3.	Leitungspersonen in autonomen Schulen sollen auch klare Vorstellungen von qualitätsvollem Unterricht haben, um Prozesse der Unterrichtsentwicklung anstoßen zu können. Beschreiben Sie, was qualitätsvoller Unterricht unter den Bedingungen der Heterogenität und der Inklusion für Sie bedeutet und welche Strategien Sie anwenden, dass die Lernkultur an Ihrer Schule Ausdruck einer zeitgemäßen Didaktik und Methodik ist. Gehen Sie dabei auch ausdrücklich auf die Frage ein, wie Sie mit der unterschiedlichen Offenheit für didaktische Neuerungen in Ihrem Lehrkörper umgehen.
4.	Das Qualitätsmanagement ist eine wesentliche Aufgabe der autonomen Schule. Legen Sie dar, auf welchen gesetzlichen Grundlagen diese Aufgabe beruht und welche Maßnahmen Sie diesbezüglich als Schulführungskraft ergreifen.
5.	In der autonomen Schule arbeiten Lehrpersonen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Verwaltung und die Schulführung in einem komplexen System zusammen. Beschreiben Sie Gelingensbedingungen für ein dem Bildungsziel der Schule förderliches Zusammenwirken dieser Akteure und gehen Sie im Besonderen auf die Rolle und die Möglichkeiten der Schulführungskraft in diesem Kontext ein.

Ausbildungslehrgang mit Praktikum

Das Konzept für die Ausbildung wurde bewusst in enger Anlehnung an die Vorgaben zur verpflichtenden Berufseingangsphase für Lehrpersonen entwickelt (Beschluss der Landesregierung Nr. 808 vom 25.07.2017). Es erscheint schlüssig, dass Lehrpersonen bei ihrem Einstieg in den Unterricht und Schulleiter*innen bei der Übernahme ihrer neuen Aufgabe in ähnlicher Weise unterstützt und begleitet werden.

Der Ausbildungslehrgang mit Praktikum umfasste den Zeitraum von zehn Monaten (August 2018 bis Mai 2019). Ausbildung und Praktikum verliefen parallel, gleichzeitig waren die Anwärter*innen im Dienst als beauftragte Schulführung oder als Lehrperson im Unterricht. Bei einem Gesamtumfang von 250 Stunden Ausbildung entfielen 100 Stunden auf Fortbildung, 12 auf Praxisreflexion (geleitet von einer Supervisorin) in Kleingruppen, 110 Stunden auf das Praktikum und der Rest auf die Arbeit am Portfolio. Durchaus im Bewusstsein, dass damit ein sehr dichtes Arbeitspaket für die Teilnehmenden geschnürt war, sollte der Bezug zu den nationalen Vorgaben (600 Stunden bei Teilfreistellung) noch einigermaßen gegeben sein.

Das Fortbildungspaket umfasste mehrere Ganztagespakete zu den Themenbereichen Schulleitung, Schul- und Unterrichtsentwicklung (Referent Franz Hofmann, Salzburg) sowie Personalführung und Kommunikation (Referent Andreas Wurzrainer, Tirol), verpflichtende Halbtagsmodule zu zentralen Themen der Schulführung mit Referent*innen aus der Bildungsdirektion sowie Wahlpflichtangebote zu unterschiedlichen Aspekten.

Das Praktikum zielte darauf, durch Hospitationen und Zusammenarbeit mit Schulführungskräften im Dienst Einblick in die Handlungsfelder von Schulführung zu bekommen. Die Landesdirektorin wies den Teilnehmer*innen jeweils eine Tutorin oder einen Tutor aus der eigenen Schulstufe zu, dazu jeweils eine Zweitbegleitung aus der anderen Schulstufe (Grundschule/Mittelschule – Oberschule). Für das Praktikum wurden sechs Handlungsfelder definiert, die grundlegend für Schulleitung sind und auf die sich die Tätigkeiten im Praktikum bezogen: Organisationsprozesse steuern, Schule leiten – Unterricht entwickeln und beurteilen – professionell kommunizieren – Personal führen – diagnostizieren und evaluieren.

Das Portfolio wurde als persönliches Reflexionsinstrument konzipiert, das Erfahrungen und Erkenntnisse aus Fortbildung, Reflexion und Praktikum aufnimmt, sich auf die sechs Handlungsfelder bezieht, den eigenen Weg und die eigene Entwicklung in dieser Ausbildungszeit festhält, reflektiert und nachvollziehbar macht. Im Ausschreibungstext wurde festgelegt, dass das Portfolio als Grundlage und Ausgangspunkt für das Gespräch bei der Abschlussprüfung dient.

*Rückmeldungen der Teilnehmer*innen*

Der Ausbildungslehrgang wurde nach Abschluss über IQESonline ausgewertet, die Rücklaufquote war dabei sehr hoch (88 %), sodass sich ein guter Einblick dazu ergab, welche Teile und Inhalte von den Teilnehmenden besonders geschätzt und als nützlich empfunden wurden, wo sich Einschränkungen und besondere Belastungen ergeben haben.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Zusammenwachsen in der Gruppe, die gegenseitige Unterstützung, der offene Austausch, das gute Arbeitsklima einhellig als besonders positiv hervorgehoben wurden. Diese Rückmeldung ist auch schon aus früheren Ausbildungslehrgängen bekannt: Der gemeinsame Hintergrund verbindet, es entsteht ein Netzwerk von Kolleg*innen, die sich gegenseitig unterstützen, beraten, austauschen , ein Netzwerk, das meist auch über die Zeit der Ausbildung hinaus Bestand hat. Genauso übereinstimmend wurde das Ausbildungsjahr aber auch als sehr dicht, sehr fordernd und sehr anstrengend erlebt, die einzelnen Bausteine haben zusammen ein beträchtliches Arbeitspaket ergeben, auch wenn das Konzept insgesamt als stimmig, gut durchdacht und bereichernd empfunden wurde. In der Frage, wie stark die Arbeitsbelastung erlebt wurde, ergibt sich sicher auch ein Unterschied zwischen Teilnehmenden mit Direktionsauftrag und solchen im Unterricht. Während erstere einerseits zeitlich etwas flexibler waren, hat sie die Bewältigung der neuen Rolle an einer neuen Schule sicher enorm gefordert, Lehrpersonen konnten gewisse Erfahrungen weniger direkt machen, neue Informationen nicht unmittelbar mit der Berufsrealität verbinden und sie waren sicher auch in ihrer Zeitgestaltung weniger flexibel.

Praxisreflexion mit Supervisor*innen in Bezirksgruppen wurde erstmals in einem Ausbildungslehrgang angeboten; die Reaktion darauf war durchwegs deutlich positiv, von vielen Teilnehmenden wird eine Fortführung in der gleichen Gruppe gewünscht. Andererseits macht sich gerade in diesem Format der Unterschied im Erfahrungshintergrund besonders bemerkbar: Wer selbst eine Schule leitet, ist mit anderen Themen konfrontiert, sieht und erlebt andere Dinge als eine Lehrperson.

Auch das Praktikum in dieser Form und in diesem Umfang war neu. Die Bewertungen zu diesem Teil der Ausbildung liegen durchwegs in einem sehr hohen Bereich, obwohl er organisatorisch und vom Zeitaufwand her sehr anspruchsvoll war. Die besondere Qualität wird in der Tatsache gesehen, dass man sowohl in die Schulrealität der Unterstufe als auch in jene der Oberstufe Einblick gewinnt, dass zwei Tutor*innen auch jeweils einen individuellen Führungsstil repräsentieren, dass man die Arbeitsfelder einer Schulführungskraft ganz direkt und unmittelbar kennenlernen kann, dass die Möglichkeit zu Austausch, zu Rück- oder Nachfrage gegeben ist.

Das Portfolio diente der Reflexion, Aufbereitung und Sichtbarmachung von exemplarischen Erfahrungen und Lernwegen in den definierten Handlungsbereichen. Fast übereinstimmend wurde der Zweitaufwand dafür als sehr hoch und auch als zu hoch angesehen, vor allem weil die konkrete Arbeit daran doch meist erst in den letzten Wochen vor Abgabe erfolgte. Der Blick in die eingereichten Portfolios lässt allerdings sehr viel von den individuellen, teils sehr persönlichen Zugängen, Fragestellungen und Blickwinkeln erkennen und macht deutlich, was die Teilnehmer*innen auf ihrem Weg als bedeutsam erachten, welche Themen Reflexionen ausgelöst haben. Zumindest in diesem Sinn hat das Format die vorgesehene Aufgabe gut erfüllt.

Ausblick: Perspektiven zukünftiger Entwicklung

Zentral wird die Frage sein, wie weit sich Südtirol in Zukunft bei der Auswahl und Ausbildung neuer Schulführungskräfte von nationalen Vorgaben lösen kann und will. Auf nationaler Ebene ist nicht abzusehen, dass auf ein zumindest in Teilen anonymes Wettbewerbsverfahren verzichtet werden könnte. Durch die Bindung an nationale Vorgaben gibt es derzeit auch wenig Verlässlichkeit und Planbarkeit in Bezug auf die Voraussetzungen und die formalen sowie strukturellen Vorgaben.

Ganz sicher voll auszuschöpfen sind unsere Möglichkeiten der inhaltlichen Ausgestaltung, des Eingehens auf unsere Schulrealität, der Verknüpfung mit bestehenden Konzepten (Berufseingangsphase), des bewussten Aufgreifens und Weiterentwickelns von bisherigen Erfahrungen. Eine Herausforderung für die Ausbildung bleibt es, einerseits Einblick in das Berufsbild mit allen seinen Facetten zu gewähren, andererseits diese Einführung nicht zu überfrachten und die Haltung zu vermitteln, dass wir in jeder Rolle permanent Lernende sind und die Auseinandersetzung mit einer anspruchsvollen beruflichen Aufgabe niemals abgeschlossen ist.

Außer Zweifel steht, dass die Frage, wie es uns gelingt, die richtigen Menschen für die Aufgabe der Schulleitung zu begeistern, entsprechend auszubilden und auf ihrem Weg zu begleiten, entscheidende Auswirkungen auf die Entwicklung autonomer, selbstbewusster, entscheidungsfreudiger und innovativer Schulen und Lehrpersonen hat.

Literaturhinweise

Webseite der Pädagogischen Hochschule Tirol: Fortbildungsprogramm des Zentrums für Führungspersonen im Bildungsbereich (ZFP)
https://web.ph-tirol.at/sites/pht-web/files/upload_soa/zfp201920final_web_final_.pdf (Abrufdatum: 05.08.2019)

Lexbrowser der Autonomen Provinz Bozen Südtirol: Beschluss der Landesregierung vom 25. Juli 2017, Nr. 808: Bestimmungen zur Berufseingangsphase an den deutschsprachigen, an den italienischsprachigen und an den ladinischen Grund-, Mittel- und Oberschulen
http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/208399/beschluss_vom_25_juli_2017_nr_808.aspx (Abrufdatum: 05.08.2019)

Barbara Pobitzer Stampfl

Die Schulführungskraft als Gestalterin – aufgezeigt am Beispiel der Erarbeitung des Dreijahresplanes

Die Schulführungskraft spielt seit Einführung der Autonomie der Schulen eine wichtige Rolle und trägt eine große Verantwortung.
Um erfolgreich zu sein, bedarf es jedoch einer guten Zusammenarbeit und einer Konsensfindung mit dem Lehrer*innenkollegium. Nur dann, wenn die Entwicklungsschritte gemeinsam von allen getragen werden, können die gesteckten Ziele erreicht werden.

Ich lege diesen Sachverhalt im Zusammenhang mit der Erstellung des Dreijahresplanes dar, den es im Schuljahr 2016 innerhalb November aufgrund des Bildungsgesetzes Nr. 14 vom 20.06.2016 zu verabschieden galt.
Das Landesgesetz zur Autonomie der Schulen Nr. 12 vom 27.06.2000, das 2016 aktualisiert wurde, sieht im Artikel 4 zur Erstellung des Dreijahresplanes des Bildungsangebotes Folgendes vor:
Absatz 1: „Jede Schule erarbeitet unter Einbeziehung aller Mitglieder der Schulgemeinschaft den Dreijahresplan des Bildungsangebotes. Dieser ist das grundsätzliche Dokument der kulturellen Identität sowie der didaktischen und erzieherischen Ausrichtung der Schule und beinhaltet die curriculare, außercurriculare und organisatorische Planung, welche die einzelnen Schulen im Rahmen ihrer Autonomie vornehmen“.
Absatz 2: „Der Dreijahresplan stimmt mit den Bildungszielen des jeweiligen Schultyps und der jeweiligen Fachrichtung überein und spiegelt die Bedürfnisse des kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Umfeldes wider. Der Dreijahresplan umfasst und berücksichtigt die verschiedenen Unterrichtsverfahren und nutzt die entsprechenden Fähigkeiten des Schulpersonals“.
Absatz 6: „Die Schulführungskraft gibt unter Einbeziehung aller Mitglieder der Schulgemeinschaft die Richtlinien für die Erstellung des Dreijahresplans vor. Das Lehrerkollegium erarbeitet auf dieser Grundlage den Dreijahresplan, der vom Schulrat bis Ende November des Schuljahres vor dem Dreijahresbezugszeitraum genehmigt wird. Der Plan tritt im darauffolgenden Schuljahr in Kraft und kann jährlich bis Ende November angepasst werden“.

Der Dreijahresplan gliedert sich laut Rundschreiben des Schulamtsleiters Nr. 24 von 2016 in drei Bereiche:
Teil A: „Das sind wir“ (mehrjähriger/dauerhafter Teil)
Dieser Abschnitt enthält das Leitbild und Aussagen zum Profil der Schule. Er beinhaltet verschiedene Konzepte der Schule, beschreibt Schwerpunkte und Fachrichtungen (OS) sowie Ausrichtungen (US) und den Schulstandort an sich. Auch das Schulcurriculum und verschiedene Regelungen, die die Schule im Rahmen ihrer autonomen Spielräume definiert, sind in diesem Abschnitt enthalten. Das langfristige Qualitätskonzept der Schule wird ebenfalls in diesem Bereich beschrieben.

Teil B: „So planen und entwickeln wir“ (dreijähriger Teil)
Dieser Abschnitt konkretisiert Vorhaben und macht Ziele und Planungsschritte im Erziehungs- und Unterrichtsbereich deutlich. Im Sinne eines Entwicklungsplans werden konkrete Maßnahmen zur Qualitätssicherung festgehalten (u. a. durch Evaluation und Fortbildung). In diesem Abschnitt wird auch Bezug auf personelle und finanzielle Ressourcen genommen, außerdem werden die Verteilung der internen Ressourcen beschrieben und der Bedarf abgeleitet.

Teil C: „So handeln wir“ (jährliche/laufende Anpassung)
Dieser Abschnitt beschreibt die konkrete, laufende Umsetzung und eventuelle Anpassung von Teil B. Hier können auch Terminpläne und Tätigkeitsübersichten sowie verschiedene Regelungen zum Schulbetrieb dargelegt werden.

Die Erstellung des Dreijahresplanes war einerseits eine große Herausforderung, anderseits war es eine optimale Gelegenheit, um mit dem Lehrer*innenkollegium direkt in den Austausch zu gehen. Der Teil A „Das sind wir“ konnte aus dem Schulprogramm der vorhergehenden Jahre übernommen werden und wurde in bestimmten Bereichen aktualisiert. Dasselbe galt für den Teil C „So handeln wir“, der die verschiedenen Regelungen der Schule, wie zum Beispiel Schulordnung, Regelung der schulbegleitenden Veranstaltungen sowie den jährlichen Tätigkeitsplan umfasst.

Die große Herausforderung war die Erstellung des Teils B, nämlich „So planen und entwickeln wir“.
Für die Erstellung des Dreijahresplanes, Teil B, erarbeiteten wir in der Arbeitsgruppe Schulentwicklung ein Konzept. Der damalige Schulinspektor Gustav Tschenett begleitete diesen Entwicklungsprozess in der ersten Phase.

Innerhalb der ersten 14 Tage im September 2016 konnten die Lehrpersonen Themenvorschläge für den Dreijahresplan in eine Black Box werfen.
Diese wurden gesichtet und geclustert und bildeten sodann die Grundlage für den Pädagogischen Tag, den wir am 04.10.2016 zum Thema: „*Ich und meine Schule. Unsere Schule entwickelt sich weiter. Welche Themen hältst du für wichtig? – Gemeinsames Weiterdenken und Entwicklung von Lösungsansätzen*“ abhielten.
Am Pädagogischen Tag konnten die Lehrpersonen sich dann jeweils zu zwei Themen, die sie interessierten, melden, in der Kleingruppe diskutieren und Vorschläge für die Umsetzung erarbeiten. Die Mitglieder der Arbeitsgruppe Schulentwicklung übernahmen dabei die Moderation der verschiedenen Themenbereiche und gaben am Ende des Tages dem Lehrer*innenkollegium eine Rückmeldung über die Ergebnisse.
Dieser Tag war von intensiven Diskussionen geprägt. Dabei konnte beobachtet werden, dass sich die Lehrpersonen sehr viele Gedanken machten und sich sehr stark mit ihrer Schule identifizierten.

Der erweiterten Arbeitsgruppe hat die Ergebnisse in einer weiteren Sitzung analysiert, um die weitere Vorgehensweise festzulegen.
Dabei ergaben sich Themen und Verbesserungsvorschläge, die im Rahmen der bereits bestehenden Arbeitsgruppen auf der operativen Ebene konkret bereits im laufenden Schuljahr umgesetzt werden konnten.
Diese waren zum Beispiel eine verbindliche Regelung für Facharbeiten und Einstiegsthemen, die Organisation des Tages der offenen Tür, Gesundheit an der Schule, Inklusion usw.

Als strategische Ziele wurden folgende Bereiche festgelegt:
- Profilierung der Fachrichtungen
- Sprachenkonzept für alle Richtungen
- alternative Unterrichtsformen mit digitalen Schwerpunkten
- neue Lernformen

Diese Ziele wurden sehr detailliert mit den verschiedenen Überlegungen und konkreten Handlungsschritten ausformuliert, im Lehrer*innenkollegium sowie im Eltern- und Schüler*innenrat ausführlich diskutiert und festgeschrieben. Den endgültigen Beschluss fasste am 21.12.2016., wie vom Gesetz vorgesehen, der Schulrat, der aus sechs Lehrpersonen, drei Elternvertreter*innen und drei Schüler*innenvertretern sowie der Schulführungskraft und dem Sekretär besteht.

Dieser Dreijahresplan gilt für die Schuljahre 2017/2018, 2018/2019 und 2019/2020. Er wird jährlich aktualisiert und ist auf der Homepage der Wirtschaftsfachoberschule „Heinrich Kunter“ veröffentlicht.

Nach der Verabschiedung des Dreijahresplans galt es zunächst die notwendigen Schritte für die Umsetzung der Ziele im Schuljahr 2017/2018 zu setzen.
Gemeinsam musste festgelegt werden, welche der obgenannten Ziele prioritär behandelt werden sollen.
Für die Profilierung der Fachrichtung wurde bereits im Mai 2017 beschlossen, in der allgemeinen Fachrichtung „Verwaltung, Finanzwesen und Marketing“ das Betriebspraktikum auch für die 3. Klassen vorzusehen. Bisher fand dieses für alle Fachrichtungen nur in der 4. Klasse statt.
Das Sprachenkonzept für alle Fachrichtungen, das bereits in den vergangenen Jahren sehr umfassend ausgearbeitet worden war, wurde für alle Fachrichtungen im Rahmen von verschiedenen Projekten erweitert.
Für den Bereich „neue Lernformen“ wurde für einen Klassenrat mit mehreren Schüler*innen mit Migrationshintergrund und sprachlichen Problemen das Projekt „Heterogenität“ sprachsprachsensibler Unterricht vorgesehen. Dabei ging es um die Förderung eines sprachbewussten Unterrichts.
Als wichtigsten Schwerpunkt für das Schuljahr 2017/2018 wurden die alternativen Unterrichtsformen mit digitalen Schwerpunkten festgelegt. Gefördert werden sollen:

- Lernplattformen: zum Beispiel Google Classroom und Moodle. Sie sollen den Schüler*innen helfen, sich im Team zu organisieren, gemeinsam Lösungen zu entwickeln und selbstständig Hilfen heranzuziehen.
- Unterrichtsformen mit digitalen Medien: Verwendung von digitalen Unterrichtsmaterialen und Apps, Erprobung von digitalen Schulbüchern, Erstellung digitaler Produkte wie Audiodateien oder Videos, Anwendungen oder Webseiten;
- Bibliothek als Zentrum für Mediennutzung (Förderung unterschiedlicher medialer Kompetenzen);
- verstärkte Anwendung digitaler Medien in allen Fächern der Laptopklassen der Fachrichtung „Wirtschaft und Informatik“;
- Einführung des digitalen Klassenregisters; Schulungen für die digitalen Tafeln;

Der Pädagogische Tag fand am 04.10.2018 zum Thema *„Die digitale Schule“* statt. Dabei gab es ein Impulsreferat von einem Experten mit dem Titel *„Wie können wir digitale Medien im Unterricht einsetzen“* und einen praktischen Teil über (Web) Apps

für den Unterricht. Am Nachmittag trafen sich die Fachgruppen mit den jeweiligen internen und externen Expert*innen, die über die fachspezifischen Apps zu digitalen Unterlagen referierten.

Am Ende des Schuljahres wurde zum Jahresschwerpunkt „Digitalisierung“ eine interne Evaluation bei Eltern, Schüler*innen und Lehrpersonen durchgeführt. Die Ergebnisse bildeten die Grundlage für das weitere detaillierte Vorgehen im Schuljahr 2018/2019 im digitalen Bereich, es fand eine weitere Vertiefung dieses Themas statt und Verbesserungsvorschläge wurden umgesetzt.

Daneben war auch der sprachsensible Unterricht ein Thema. Die Ergebnisse des Projekts, das in der 2. Klasse fortgesetzt wurde, wurden den Lehrpersonen im Rahmen des Pädagogischen Tages im April 2019 vorgestellt. Der sprachbewusste Unterricht wird im Rahmen der neuen Lernformen im Schuljahr 2019/2020 Schwerpunkt an der Schule sein.

Aus all den Ausführungen kann man erkennen, dass vonseiten der Schulleitung immer wieder Aushandlungsprozesse mit den Mitgliedern der Schulgemeinschaft, besonders mit den Lehrpersonen, notwendigen waren.
Meine Aufgabe sah ich darin, einerseits offen für neue Ideen und Lösungsansätze zu sein, andererseits mit einem wachen Auge auf die verschiedenen Umsetzungen zu schauen, ein offenes Ohr für sich daraus ergebende Probleme zu haben, bestimmte Richtungen vorzugeben, unterstützend tätig zu sein und Impulse zu geben.

Ich finde den Dreijahresplan ein sehr wichtiges Instrument für die strategische Planung und die jährliche Festlegung der Ziele und Schwerpunkte einer Schule. Er kann als Lenkungsinstrument bezeichnet werden, das Schulentwicklung auf eine professionelle Art und Weise ermöglicht und dadurch der Schulführungskraft viele Gestaltungsmöglichkeiten gewährt.
Ich persönlich nahm die Umsetzung bewusst als eine wichtige Chance wahr, zugleich war es mir aber auch wichtig, die verschiedenen Arbeitsgruppen in ihrem Handeln zu bestätigen und zu unterstützen. Nur dadurch können auch vonseiten der Lehrpersonen Akzeptanz und Bereitschaft für die Umsetzung der Ziele und für eine zukunftsfähige Schule erreicht werden.

Literaturhinweise

Lexbrowser der Autonomen Provinz Bozen Südtirol: Landesgesetz vom 20. Juni 2016, Nr. 14: Änderungen zu Landesgesetzen im Bereich Bildung http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/204957/landesgesetz_vom_20_juni_2016_nr_14.aspx (Abrufdatum: 05.08.2019)

Lexbrowser der Autonomen Provinz Bozen Südtirol: Landesgesetz vom 29. Juni 2000, Nr. 12: Autonomie der Schulen http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2000-12/landesgesetz_vom_29_juni_2000_nr_12.aspx?view=1 (Abrufdatum: 05.08.2019)

Webseite der Südtiroler Landesverwaltung – Bildung und Sprache: Rundschreiben des Schulamtsleiters Nr. 24 vom 14.06.2016, Hinweise zur Gliederung des Dreijahresplans des Bildungsangebots http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/rundschreiben.asp?publ_page=15 (Abrufdatum: 05.08.2019)

Webseite der Wirtschaftsfachoberschule „Heinrich Kunter“ Bozen: Dreijahresplan WFO Bozen 2017/18, 2018/19, 2019/20 www.transparenz.wfo.bz.it/files/Dreijahresplan_WFO.pdf (Abrufdatum: 05.08.2019)

Abschnitt IV

Der Blick von außen – die Autonomie der Südtiroler Schule aus der Sicht jenseits des Brenners

Frida Bordon

Die Autonomie der Südtiroler Schule: geregelte Freiheit

Die Autonomie der Schule in Südtirol ist eng verknüpft mit der politischen Autonomiebewegung Südtirols und einer weitreichenden Reform des italienischen Zentralstaates mit den Zielen Deregulierung und Dezentralisierung, in deren Gefolge die „autonome Schule“ in Italien Verfassungsrang erhielt.
Diese Entwicklungen führten in Südtirol zu einer Bildungsreform, die drei sprachlich und institutionell differenzierte (Teil-)Systeme hervorbrachte und die national verordnete Autonomie der Schule gemäß der vorherrschenden politischen Interessen Südtirols regelte.

Historisch bedingt treffen in der italienischen Provinz Bozen – Südtirol drei anerkannte Volksgruppen aufeinander: die deutschsprachige als größte, die ladinischsprachige als kleinste (geografisch konzentriert auf zwei Täler) und die italienischsprachige als zweitgrößte. Im Laufe einer von Auseinandersetzungen geprägten Geschichte hat sich in Südtirol ein Modell des interethnischen Zusammenlebens etabliert, das auf dem Prinzip der institutionalisierten Trennung der verschiedenen Minderheiten aufbaut. Dieses Prinzip der Dissoziation bewirkte auch die Etablierung von drei eigenständigen und sprachlich differenzierten Bildungsverwaltungen.

Die institutionalisierte Dissoziation sicherte einerseits den sozialen Frieden, zum anderen schreibt sie die sprachliche und kulturelle Segregation fort und konstruiert Ethnizität durch institutionalisierte Differenz (Egger 2016). Auf der politischen Ebene wirkt eine Kooperation und Konsens suchende Konkordanzdemokratie den Partialinteressen der einzelnen Bevölkerungsgruppen und der sie vertretenden politischen Parteien entgegen (Pallaver 2018).

Merkmale dieser Konkordanzdemokratie sind unter anderem die zwingende Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung (bei Volkszählungen) und ein Proporzsystem bei der Vergabe öffentlicher Dienst- und Arbeitsstellen sowie finanzieller Ressourcen.

Ergebnis dieser komplizierten Prozesse des Aushandelns ist ein fragiles Gleichgewicht, das durch einseitige Kräfteverschiebungen leicht zu gefährden ist.

Die 2018 erneut aufkommende Diskussion um den Doppelpass – österreichische Staatsangehörigkeit für die (deutschsprachigen und ladinischen) Südtiroler*innen – ist ein Indikator für die nach wie vor virulenten Triebkräfte ethnisch motivierter Politik. Im politischen Diskurs sind gegenwärtig auch Strömungen erkennbar, welche die tradierten dissoziativen Strukturen überwinden wollen. Diese Triebkräfte verweisen auf gesellschaftliche Entwicklungen, welche die bestehende Legitimation der sozialen Segregation auf Grundlage der Sprachzugehörigkeit infrage stellen. Dazu gehören unter anderem die Mehrsprachigkeit in gemischtsprachigen Familien und die Integrationsthematik im Rahmen der aktuellen Migrationspolitik (Egger 2016; Faccin 2015). Diese neuen Entwicklungen werden künftig auch vor der Bildungspolitik nicht haltmachen, wofür folgende Indikatoren sprechen. Seit einem Jahrzehnt zeichnen sich neue Konfliktlinien ab zwischen einer modernen, offenen Stadtkultur und ländlichen Regionen, die auf traditionelle Identitätspolitik setzen, sich aber durch die Politik der Südtiroler Volkspartei (SVP) nicht mehr angemessen repräsentiert sehen. Als Indikator für die Destabilisierung tradierter Regeln gilt die Verschiebung in der parteipolitischen Repräsentanz, die bisher sprachgruppenspezifisch war. So verzeichnete die Lega unter Führung Salvinis bei den Wahlen zum Landesparlament 2018 sprachgruppenübergreifenden Konsens (vgl. Günther Pallaver unter https://www.salto.bz/de/article/09062018/pallaver-parteien-suedtirol; Abrufdatum: 05.08.2019).

Die folgenden Überlegungen konzentrieren sich auf Sichtung und Bewertung der in diesem politischen Kontext entstandenen und sich fortentwickelnden Steuerungsarchitektur im deutschsprachigen Bildungsbereich Südtirols.
Inhaltliche Entscheidungen, die Gestaltung von Prozessen und die Herausbildung von Strukturen werden analysiert. Zielgerichtete konstellative und prozedurale Einflussnahmen sowie Entscheidungen bezüglich Ressourcen und Organisationsstrukturen werden in ihrer Funktion als Kontextregler eingeordnet.
Abschließend ist zu erörtern, inwiefern die „Spielart“ der Autonomie der Schule in Südtirol schulischen Entwicklungstendenzen in Europa entspricht.

I. Nationales Recht und strategische Entscheidungen auf Landesebene

Im Jahre 1993 genehmigte das italienische Parlament im Zuge einer Staatsreform ein Rahmengesetz, das Schulen in ganz Italien in den Bereichen Didaktik, Unterrichtsorganisation, Verwaltung und Finanzen Autonomierechte zusprach.
1997 wurden diese Autonomierechte mit Staatsgesetz verankert und in den Folgejahren durch eine Reihe von Normen zur Umsetzung ergänzt.
Diese Autonomierechte wurden nicht an Provinzen oder Regionen delegiert, sondern direkt an die Schulen, die bei Erfüllung bestimmter Voraussetzungen als Subjekte des öffentlichen Rechts fungieren können. Der Bereich Personal einschließlich der Kollektivverträge verblieb bei der Zentralinstanz in Rom, während die Einzelschulen als „Wirtschaftssubjekt" tätig werden konnten.
Diese Staatsreform führte in den Folgejahren in Italien zu höchst disparaten Entwicklungen im Bereich der staatlichen Bildung. Instabile politische Verhältnisse auf nationaler Ebene und negative wirtschaftliche Entwicklungen verstärkten die defizitäre staatliche Steuerung im Bildungssektor und bewirkten einen Qualitätsverlust im staatlichen Schulwesen – eine Entwicklung, die immer wieder die öffentliche Diskussion befeuert (Floris 2018).
Davon woll(t)en sich die politisch Verantwortlichen in Südtirol entschieden abgrenzen.

In Südtirol gewann die staatlich verordnete Autonomie der Schule vor dem Hintergrund der erkämpften Autonomiestatute der Provinz Bozen – Südtirol politische Aufladung und motivierte die pädagogischen Reformer, die positiven Kräfte der Autonomie der Schulen (bezüglich der selbstständigen Qualitätsentwicklung) zu nutzen und zugleich die dissoziativen Strukturen (legitimiert als Minderheitenschutz) des Bildungssystems zu sichern.
Ausgangspunkt dafür war das im Ersten Autonomiestatut von 1948 verankerte Grundrecht auf muttersprachlichen Unterricht. Mit dem Zweiten Autonomiestatut im Range eines Verfassungsgesetzes erhielt Südtirol 1972 weitere Schutzbestimmungen zur Sicherung der sprachlichen und kulturellen Identität der deutschen und der ladinischen Sprachminderheit (Quellen zu den zitierten Gesetzestexten unter www.provinz.bz.it, Suchbegriff „Rechtsnomen", Abrufdatum: 21.12.2018).
In primärer Zuständigkeit verwaltet und gestaltet Südtirol die Bereiche Kindergarten, Berufsbildung, Schulverwaltung, Schulfürsorge und Schulbau. Sekundäre Zuständigkeit besitzt das Land für den Bereich des Unterrichts an staatlichen Grund-, Mittel- und

Oberschulen (Gymnasien und Fachoberschulen) und kann gesetzliche Vorgaben des italienischen Staates durch eigene Landesgesetze an die besonderen sprachlichen und kulturellen Bedürfnisse anpassen.

Südtirol besitzt somit nicht die Schulhoheit wie die deutschen Bundesländer, kann jedoch *im Rahmen der staatlichen Autonomie der Schulen in Italien* weitreichende gesetzliche Regelungen vornehmen.
Diese Gestaltungschancen wurden in den letzten beiden Jahrzehnten intensiv wahrgenommen, mit dem Ergebnis, dass es heute in Südtirol drei unabhängig nebeneinander bestehende Bildungs(teil)systeme mit eigenen Verwaltungsstrukturen gibt. In diesem Sinne wirkte Bildungspolitik in Südtirol als Dissoziation konservierende Ordnungspolitik und zielte tendenziell auf eine „Vollautonomie".

Der Südtiroler Landtag erließ 2000 das Landesgesetz zur Autonomie der Schulen. Es übernahm die Grundsätze des Artikels 21 des Staatsgesetzes Nr. 59/1997 und traf weitreichende Regelungen hinsichtlich der didaktischen und organisatorischen Autonomie der Schulen. Mit dem Inkrafttreten dieses Gesetzes erhalten alle Schulen staatlicher Art, welche die Mindestgrößen (500 bis 900 Schüler*innen, gegebenenfalls mehrere Schulen im Verbund und in verschiedenen Schulgebäuden) aufweisen und von Direktor*innen im Führungsrang geleitet werden, den Status einer Rechtspersönlichkeit. Dieser rechtliche Status der Schulen sichert ihnen weitgehende Autonomie in den Bereichen Didaktik, Organisation, Verwaltung, Forschung und Schulversuche sowie der Finanzen.

Diese gesetzlichen Vorgaben im Kontext der italienischen Autonomie der Schule fanden in Südtirol breite Zustimmung und wurde von den politisch Verantwortlichen erfolgreich als Wahrnehmung der lange erkämpften Autonomierechte kommuniziert und mit hoher Erwartung an eine Qualitätsverbesserung des Bildungsangebots verknüpft.
„Damit wird ganz klar der pädagogische Charakter der Reform unterstrichen. Die Autonomie der Schulen ist nicht Selbstzweck und sie darf nicht bei einer angestrebten besseren Verwaltung der Schule oder besseren Rahmenbedingungen für die Arbeit der Lehrer und Lehrerinnen stehen bleiben" (Höllrigl 2014).

Die gesetzlich festgeschriebene Aufgabe der autonomen Schule in Südtirol ist es, die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler*innen mit den allgemeinen Zielen des Schulsystems in Einklang zu bringen, wobei die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen als Hauptanliegen der Schule definiert wird (Höllrigl 2014).

Kernstück der Autonomie ist die didaktische und organisatorische Gestaltung. Hierin stimmen die Bestimmungen im Landesgesetz im Wesentlichen mit jenen des Staatsgesetzes und der staatlichen Durchführungsbestimmungen überein. Die didaktische Autonomie beinhaltet die freie und planmäßige Auswahl von Unterrichtsverfahren, Medien und Organisationsformen des Unterrichts, die Festlegung der Unterrichtszeiten, das Angebot von fakultativen Fächern und von Wahlangeboten und innovativen Lernangeboten.
Die in den Rahmenrichtlinien angegebenen Jahresstundenkontingente der Fächer können gemäß pädagogischen Kriterien disponiert werden: in Blöcken, Fachbereichen und (frei zu terminierenden) Unterrichtseinheiten.
Nach den Grundsätzen der Inklusion bietet die Schule begabungsgemäße individuelle Lernwege mit spezifischen Förder- und Orientierungsangeboten. Kriterien und Modalitäten der Bewertung können von der Schule festgelegt werden. Sie erkennt darüber hinaus „Bildungsguthaben" an, also Leistungen, die im Wahlfachbereich erbracht werden.
Der Stundenplan der Lehrpersonen kann auf der Grundlage der Jahresstundenkontingente der Fächer flexibler eingeteilt und der Schulkalender im Rahmen der Vorgaben auf Landesebene angepasst werden. Jede autonome Schule gibt sich eine interne Schulordnung und formuliert darin die eigenen Dienstleistungsgrundsätze. Mit der Autonomie der Forschung, Schulentwicklung und Schulversuche wurden verschiedene Aufgaben, die bisher Landesregierung, Schulamt oder Pädagogische Abteilung (ehemals Pädagogisches Institut) innehatten, den Schulen übertragen. Dazu gehören schulinterne Fortbildung, Untersuchungen zur Planung und Bewertung, innovative Konzeptionen im Bereich der Methodik und Didaktik, Medienerziehung und Medieneinsatz sowie kollegiale Kooperation.

Das Landesgesetz eröffnet den Schulen darüber hinaus die Möglichkeit, sich durch Vertrag zu einem Schulverbund zusammenzuschließen, um die eigenen Aufgaben und Ziele aufgrund vereinbarter Projekte gemeinsam zu verwirklichen. Der Vertrag kann Unterrichtstätigkeiten, Untersuchungen, Schulentwicklung, Schulversuche, interne Fortbildung, Verwaltung, Organisation sowie die Beschaffung von Gütern und Diensten zum Gegenstand haben. Darüber hinaus kann er auch den Austausch von Lehrpersonen zwischen den Schulen vorsehen. Damit werden die Schulen zu selbstständigen Akteuren der regionalen Schulentwicklung, eine weitreichende Rechtsstellung, deren Auswirkungen bisher noch nicht systematisch untersucht wurden.

II. Autonomie der Schule und Kontextsteuerung: geregelte Freiheit

Auf der skizzierten gesetzlichen Grundlage aus dem Jahre 2000 traf die Landesregierung Südtirols gezielt strategische Entscheidungen zur Qualitätsentwicklung und evidenzbasierten Kontrolle der autonomen Schulen. Diese Kontextregler garantieren die pädagogische Schulentwicklung in einem sukzessiv entwickelten Referenzrahmen für Schulqualität.
Die weitere Ausgestaltung der Kontextsteuerung orientierte sich an aktuellen Ergebnissen der Schul- und Bildungsforschung (insbesondere aus dem deutschsprachigen Raum), entsprechend wurden und werden Adaptionen der Kontextsteuerung vorgenommen.
Dabei ist verstärkt die Tendenz zu konstellativen und prozeduralen Reglern im Sinne von mehr Partizipation und Transparenz erkennbar.
Leitbild der Schulführungskräfte, Bildungsleitbild, Verhaltenskodex der Bediensteten, Charta der Rechte und Pflichten der Schüler*innen, Bürger*innenforen, Bildungsdialoge – diese Kontextregler (die zum Teil. den Vorgaben der zentralen Steuerung im nationalen Bildungssektor folgen) schaffen Öffentlichkeit und bestimmen den bildungspolitischen Diskurs mit normierender Wirkung.
Inwieweit sich darin eine intendierte Modernisierung der Konkordanzdemokratie abzeichnet, die in ihrer Entstehungsphase „eine Sache der Eliten" war, kann hier nicht erörtert werden.

Festzustellen ist, dass in diesem Zusammenhang ein Wandel der Führungskultur erkennbar ist. Dabei geht es um Mobilisierung und Commitment der Stakeholder und Akteure im Bildungssystem und um Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit und Wertekonsens. Die Prinzipien Partizipation und Transparenz gewinnen in der aktuellen Reformrhetorik eine prominente Stellung.

1. Evaluation und Qualitätsentwicklung

Im Bereich der externen Qualitätssicherung wurden bereits im Jahre 2004 die vom Landesgesetz vorgesehenen Evaluationsstellen errichtet und deren Aufgaben und Verfahrensweisen 2010 angepasst. An jedem Bildungsressort, also am deutschen, italienischen und ladinischen, wurde eine Evaluationsstelle etabliert, welche die Wirksamkeit und Effizienz der Schulen, die Wirksamkeit von schulpolitischen Entscheidungen und Schulgesetzen, von Lehrplänen, Schulversuchen und anderen Vorhaben überprüft.
Auf dieser Basis konnte eine systematische externe Evaluation aufgebaut werden, die auch die Beteiligung Südtirols an internationalen Studien vorsieht, zum Beispiel regionale Stichproben an den PISA-Studien und die Leistungsvergleichstests Vera 3 und Vera 6 in Zusammenarbeit mit deutschen Bundesländern. Diese Testverfahren werden ergänzt durch die staatsweit vorgegebenen INVALSI-Erhebungen in Jahrgangsklasse 8 und 10 und zukünftig auch in der Jahrgangsklasse 13.

Standardisierte Formate für Schulbesuche durch Evaluationsexpert*innen sichern vergleichbare Erhebungen. Die Beobachtungen, Feststellungen und Entwicklungsvorschläge werden in einem detaillierten Bericht an die Schulen zurückgemeldet. Die 2010 erfolgte gesetzliche Anpassung schreibt eine gezielte Qualitätsentwicklung der Einzelschule auf Grundlage dieser Ergebnisse vor.
Der jährliche Bericht über die Schulleistungen an die Landesregierung liefert einen Gesamtüberblick und weist notwendige bildungspolitische Handlungsfelder aus. Ein erfolgreich implementierter Bildungsdialog sichert Partizipation und Öffentlichkeit und liefert Impulse für Innovationen. In diesem Zusammenhang steht auch die Konzeption eines Bildungsleitbildes, das den Angebots- und Nachfrageaspekt von Bildung berücksichtigt (Hrsg. Kollegium der Schulführungskräfte 2005).

Um eine vergleichbare Schulentwicklung zu gewährleisten, wurde den Schulen (durch Landeslizenz) eine Qualitätsplattform (IQESonline) zur Unterstützung des gesetzlichen Auftrags zur Selbstevaluation zur Verfügung gestellt. Auswertungsdaten weisen darauf hin, dass dieses Angebot zur Qualitätsentwicklung gut genutzt wird. Die externe Evaluation verwendet die über IQESonline erhobenen Daten und Informationen zu den einzelnen Schulen, womit letztlich die schulinterne Evaluation stimuliert wird. Pädagogische Beratungszentren (in Bozen, Meran, Schlanders, Brixen, Bruneck) bieten ein breites Unterstützungs-, Beratungs- und Fortbildungsangebot. Diese Service-Leistungen unterstützen innovative pädagogische Entwicklungen und den Erfahrungsaustausch der Lehrkräfte.

2. Unterstützung und Aufsicht – Bildungsdirektion und die Rolle der Schulinspektor*innen

„Schulaufsicht“ ist weder institutionell noch als Terminus im Bildungssystem Italiens explizit etabliert. Auch die Bildungsverwaltung Südtirols identifiziert „Schulaufsicht“ nicht eindeutig als Akteur(-skonstellation) und/oder Institution.
Die Analyse der Entscheidungs- und Eingriffsprozesse im Bildungssystem Südtirols macht jedoch deutlich, dass aufsichtliche Funktionen in einem äußerst komplexen Mehrebenensystem zentralstaatlicher und landesspezifischer Regelungen von Akteuren auf unterschiedlichen Hierarchieebenen und in formellen und informellen Konstellationen ausgeübt werden.
Die Bildungsforschung hat sich dieser Thematik (auch aus methodologischen Gründen) bisher sehr zögernd angenähert, aber das gilt nicht nur für den hier behandelten Zusammenhang (Brüsemeister, T., Newiadomsky, M. 2008, S. 73 ff).
Im Folgenden werden, bezogen auf das deutschsprachige Schulsystem in Südtirol, aufsichtliche Steuerungszusammenhänge behandelt und damit verbundene Akteure, Prozesse und Strukturen analysiert.
Das Organigramm der 2018 reorganisierten Bildungsdirektion (ehemals Schulamt; auf der Grundlage des Zweiten Autonomiestatuts und des Landesgesetzes zur Autonomie der Schulen von 2000 implementiert) veranschaulicht diese Hierarchie- und Funktionsebenen der Bildungsverwaltung des deutschsprachigen Schulwesens in Südtirol (vgl. Abschnitt VI Anhang, 1. Der Aufbau des Bildungssystems in Südtirol, a) Organigramm der Bildungsdirektion). Die Bildungsdirektorin, der Bildungsdirektor als Verwaltungsspitze wird vom zuständigen Landesrat ernannt, ist ihm direkt unterstellt und an dessen Legislatur gebunden.
Die Bildungsdirektorin,der Bildungsdirektor ist letztverantwortlich für die Bildungsqualität und übt gemeinsam mit den vier Landesdirektor*innen die Aufsicht über die einzelnen Schulen und die Schulführungskräfte aus.

Der Bildungsdirektorin, dem Bildungsdirektor sind die beiden Abteilungsleiter*innen und die vier Landesdirektor*innen – für den Kindergarten, die Grund-, Mittel- und Oberschule, die Berufsbildung und die Musikschule – sowie die Leiterin,der Leiter der Evaluationsstelle für die deutsche Schule unterstellt. Bei den beiden Abteilungen handelt es sich um die Abteilung Bildungsverwaltung, in der alle Verwaltungsprozesse der vier Landesdirektionen und der Pädagogischen Abteilung gebündelt sind, ebenso wie die zentral abzuwickelnden Verwaltungsprozesse aller Kindergärten und Schulen, und die Pädagogische Abteilung, die Kindergärten und Schulen in Fragen

der Integration und Inklusion sowie der Bildungsarbeit und des Unterrichts berät und unterstützt (vgl. Abschnitt VI Anhang, 1. Der Aufbau des Bildungssystems in Südtirol, a) Organigramm der Bildungsdirektion).

Die Rolle der Schulinspektor*innen wurde in Italien per Staatsgesetz bereits in den 1980er-Jahren reformiert und ist mit der Schulaufsicht in Deutschland nur ansatzweise vergleichbar. Da auf staatlicher Ebene seit längerer Zeit keine Auswahlverfahren mehr durchgeführt worden sind, sind die in Südtirol agierenden Schulinspektor*innen Schulführungskräfte, die mit der Inspektion beauftragt worden sind (Direktberufungen durch die Landesschuldirektorin). Ihre Direktberufung durch die Verwaltungsspitze (Landesschuldirektor*in) bietet spezifische Möglichkeiten der personalen Kontextsteuerung.

Das Landesgesetz zur Autonomie der Schulen Nr. 12/2000 nimmt bezüglich der Rolle der Schulinspektor*innen keine weitere Anpassung vor. Allein der Landeskollektivvertrag präzisiert Aufgaben und Funktionen der Schulinspektor*innen.
Diese sind direkt der Landesschuldirektor*in und Schulamtsleiter*in zugeordnet und vor allem mit Aufgaben im Koordinierungs- und Beratungsbereich und in der Begleitung von Schulentwicklungsprozessen betraut.
Sie leisten Konzeptarbeit im Bereich der Schulentwicklung und führen Studien und Forschungsprojekte durch. Sie erarbeiten Vorschläge für Lehrpläne und Prüfungsprogramme, koordinieren Schulversuche, unterstützen Schulen bei der Erarbeitung von Schulprogrammen, Dreijahresplänen und bei der Selbstevaluation und sie beraten die Schuldirektor*innen (Schulführungskräfte).

Die Schulinspektor*innen haben keine Weisungsbefugnis gegenüber Schulleitungen oder Lehrpersonen. Die Landesschuldirektor*in und Schulamtsleiter*in kann sie aber zu Inspektionen oder Kontrollen an Schulen schicken. Das soll nach den neuen Bestimmungen in einem Schulinspektor*innenteam erfolgen. Gegenüber den Schulleiter*innen üben die Schulinspektor*innen in gewisser Weise eine Aufsichtsfunktion aus, da sie – im Auftrag der Schulamtsleitung – die Arbeit der Schulführungskräfte beurteilen und eine Bewertung ihrer Leistungen vorschlagen. Die zu verwendenden Instrumente der Begutachtung und Beurteilung sind zwischen den Gewerkschaften der Schulführungskräfte und der Bildungsdirektion abgestimmt.

Die Praxis der Schulinspektor*innen bestimmt der „Spagat zwischen Beratung und Kontrolle“, der im besten Falle durch eine vertrauensbasierte professionelle Beziehung zwischen Schulführungskraft und Schulinspektor*in bewältigt wird.

3. Schulleitung als kontrollierte Profession

Im Bildungssystem Italiens ist die Profession „Schulführungskraft – dirigente scolastico“ seit 1998 verankert und vom Lehrberuf klar abgegrenzt. Schuldirektor*innen sind für die pädagogische Leitung und die Verwaltung der Schule verantwortlich und haben keine Unterrichtsverpflichtung. Als Berufsgruppe verfügen sie über einen eigenen Kollektivvertrag.
Das Landesgesetz zur Autonomie der Schulen geht – im Unterschied zum Staatsgesetz – ausführlich auf die Führungsrolle der Schuldirektor*innen ein und weist ihnen eine zentrale und zugleich hinsichtlich der schulinternen Prozesse und Ergebnisse kontrollierte Funktion zu.

So ist festgelegt, dass jede*r Schulleiter*in als staatliche Führungskraft (dirigente) eingestuft wird und die gesetzliche Vertretung der Schule nach außen darstellt. In diesem Sinne fungieren schulische Entscheidungen als verbindliche Verwaltungsakte, die nur auf dem Rechtswege aufzuheben sind.

Die Schulführungskraft ist für eine effiziente und effektive Verwaltung der personellen und materiellen Ressourcen zuständig und fungiert als Vorgesetzte des Lehr- und Verwaltungspersonals. Dabei muss sie die Richtlinien und Befugnisse der Kollegialorgane (Lehrer*innenkollegium und Schulrat), das Schulprogramm, den Dreijahresplan sowie die Regelungen der Kollektivverträge beachten. Sie übernimmt die Verantwortung für die erzielten Ergebnisse, deren Erreichung die Landesschuldirektor*in und Schulamtsleiter*in überprüft. Diese Bewertung drückt sich auch in einem Ergebnisgehalt (Prämie) aus.
Die Verwaltungsautonomie und die Finanzautonomie der Schulen hängen eng mit der Zuerkennung der Rechtspersönlichkeit zusammen. Letztverantwortlich bezüglich der Ressourcenverwendung, Haushaltsführung und Rechenschaftslegung ist die Schulführungskraft.

Mit Beschluss der Landesregierung und nachfolgendem Dekret wurden genauere Bestimmungen über die Haushaltsführung der Schulen festgelegt. Dazu gehört auch die regelmäßige Revision schulischer Entscheidungen im Budgetbereich. Externe Kontrollorgane (qualifizierte Landesbedienstete oder externe Fachleute, von der Landesschuldirektor*in und Schulamtsleiter*in ernannt, für die Berufsschulen durch die Landesdirektorin, den Landesdirektor für die Berufsbildung ernannt), begutachten die Budgetplanung, den Einsatz der Ressourcen, die Zielerreichung und verifizieren die Gesetz- und Rechtmäßigkeit der von der Schule zu führenden Buchhaltungsunterlagen.

Als weitere Kontrollfunktion wirkt die gesetzlich vorgegebene Amtsübernahme der Schulführungskraft auf Zeit. Eine Fortsetzung der Leitungsfunktion über die vorgesehene Frist (in der Regel Zeitspanne von 4 Schuljahren) hinaus ist bei positiver Bewährungsfeststellung möglich.
Die Landesschuldirektor*in und Schulamtsleiter*in übt mit Unterstützung der Schulinspektor*innen eine Aufsichtsfunktion gegenüber den schulischen Führungskräften aus. Die Bewertung der Schulführungskräfte ist abgestuft; bei leichten Mängeln erfolgt die Bewertung „Positiv mit Entwicklungsbedarf“. In diesem Falle wird Unterstützung angeboten, um die Performanz zu verbessern. Bei schwerwiegenden Mängeln erfolgt eine negative Bewertung und in Folge eine Nichtbestätigung am derzeitigen Dienstsitz. Die Führungskraft bekommt die Möglichkeit, sich an einem anderen Dienstsitz erneut zu bewähren. Als letzte Konsequenz ist auch die Entlassung vorgesehen.

In diesem Sinne gibt es einerseits eine starke Leitungsposition der Schulführungskräfte und andererseits ein Grenzen setzendes institutionalisiertes Kontrollsystem in einem hierarchisch strukturierten Gefüge. Zusammenfassend kann hier von einem wirkungsvollen System von formellen und informellen „checks and balances“ gesprochen werden, das durch institutionalisierte Partizipation und Transparenz zunehmend ausgebaut wird:
Ein auf Schulleitungshandeln bezogenes und veröffentlichtes Leitbild sowie die Auflage, Schulprogramme, Dreijahrespläne der Öffentlichkeit zugänglich zu machen, bieten Überprüfungsmöglichkeiten im Abgleich von Anspruch, Planung und schulischer Praxis.
Außerdem sind alle öffentlichen Bediensteten Südtirols an einen umfassenden Verhaltenskodex gebunden, der unter anderem auch die Veröffentlichung personennaher Daten vorsieht (z. B. Offenlegung von Interessenkonflikten).

Das ist ein klarer Paradigmenwechsel in der öffentlichen Verwaltung, da personenbezogener Datenschutz als nachrangig gegenüber dem Prinzip der Transparenz staatlichen Handelns (Leitgesetz auf nationaler Ebene, Antikorruptionsgesetz).
Der bereits erwähnte Bildungsdialog ist ein weiteres Forum für Bewertung und Feedback. Die Prinzipien Partizipation und Transparenz wurden in den letzten Jahren durch die Aufwertung des Bürger*innendialogs intensiviert, was über die bereits genannten Kontextsteuerungen hinaus eine zusätzliche Rahmensetzung für Schulleitungshandeln und Schulentwicklungsprozesse bietet.
Diese wirkungsvolle Rahmensetzung impliziert einerseits soziale Kontrolle, trägt andererseits basisdemokratischen Anliegen Rechnung und modernisiert konkordanzdemokratische Instrumente. Oder anders formuliert: Öffentlichkeit ist zunehmend Teil der Schule.

Schulführungskräfte verfügen weder in Italien noch in Südtirol über Personalautonomie. Im Dienstrecht hat Südtirol nur sekundäre Zuständigkeit. Lehrkräfte sind Bedienstete des Staates und werden entsandt. Die Zuteilung der Lehrpersonen an die einzelnen Schulen erfolgt in Südtirol über Wettbewerbsverfahren auf Landesebene (in Italien auf nationaler Ebene), bei denen Ranglisten entstehen. Die Lehrpersonen wählen auf der Grundlage ihrer Position in der jeweiligen Rangordnung die zur Verfügung stehende Stelle aus. Eine Mitsprache der Schulleitung bei Stellenbesetzungen ist nicht vorgesehen.
Dieser Sachverhalt wird von den schulischen Führungskräften stark kritisiert. Außerdem zeigen sich Schulleiter*innen eher skeptisch bezüglich der positiven Auswirkungen der Autonomie der Schule auf Schulklima und kooperative Strukturen im Kollegium (Paasch/Wiesner 2018), ein Sachverhalt, der auch darauf zurückzuführen ist, dass die Gestaltung einer wirkungsvollen Führungskultur bisher nicht primär im Fokus der Kontextsteuerung stand.
Neuere Entwicklungen signalisieren, dass das Thema Führungskultur zunehmend positiv besetzt wird, ohne dass jedoch der Begriff selbst verwendet wird. Es geht dabei um gelingende Kommunikation und Kooperation, um die Stärkung der Teamstrukturen im Kollegium und der Performanz der Schulleiter*innen (z. B. durch Erfahrungsaustausch in professionellen Lerngemeinschaften).

4. Schulinterne Kooperation und Steuerung über Zielvereinbarungen

In einer im Jahr 2000 erlassenen gesetzlichen Vorgabe wird das Schulprogramm als „Ausdruck der curricularen, außercurricularen, erzieherischen und unterrichtsorganisatorischen Planung der Schule“ definiert und als „grundlegendes Dokument der autonomen Schule, das die kulturelle Identität und das Profil der Schule widerspiegelt“ bezeichnet (Landesgesetz Nr. 12/2000, Art. 4).
Das Schulprogramm wird in diesem Zusammenhang als „Ausdruck des Gestaltungswillens der gesamten Schulgemeinschaft“ deklariert und muss gemäß festgelegten Leitlinien erstellt werden.
Der Schulrat – das oberste Gremium der Schule, in dem auch Eltern vertreten sind – gibt dafür Richtlinien vor, das Lehrer*innenkollegium hat die Aufgabe, das Programm auszuarbeiten. Genehmigt wird das Schulprogramm vom Schulrat, einem schulinternen Gremium der Repräsentation. Das Schulprogramm muss veröffentlicht werden und für alle Interessierten einsehbar sein.
Durch dienstrechtliche Begleitmaßnahmen (Kollektivverträge) wurde von Anfang an klargestellt, dass die Beteiligung an Schulentwicklung nicht eine Zusatztätigkeit, sondern Teil des Lehrer*innenberufs ist. So wurde festgelegt, dass Lehrer*innen zusätzlich zur Unterrichtsverpflichtung bis zu 220 Jahresstunden zu leisten haben. Neben der Elternarbeit, der Fortbildung und der kollegialen Planung und Koordinierung der Fach- und Arbeitsgruppen kann die Beteiligung an der Arbeit des Lehrerkollegiums und des Klassenrates innerhalb dieser 220 Jahresstunden verrechnet werden. Schulentwicklung ist somit prinzipiell Pflicht aller Lehrer*innen. Lehrpersonen können zusätzlich als schulinterne Koordinator*innen für das Schulprogramm durch Überstunden vergütet werden.

Diese Steuerung über das Schulprogramm wurde unter Beibehaltung der Begleitvorgaben (s. o.) vom Dreijahresplan abgelöst. Ab 1. September 2017 sind Dreijahrespläne des Bildungsangebots zu erstellen. Diese Dreijahrespläne nehmen ressourcenbasiert Schwerpunktsetzungen im Bildungsangebot vor und bilden die Basis für Zielvereinbarungen mit der vorgesetzten Behörde (Bildungsdirektion, in der Regel werden die Schulinspektor*innen durch die Bildungsdirektion mit dieser Aufgabe beauftragt).
Die Budgetplanung erfolgt im Einklang mit dem Dreijahresplan des Bildungsangebotes und die Personalressourcen werden ebenfalls in Dreijahresabschnitten zugewiesen. Wesentliche Neuerung in diesem Zusammenhang ist das Führen über Zielvereinbarungen und die enge Koppelung von Ziel- und Ressourcenentscheidungen (analoge Entwicklung in Behörden).

III. Autonomie der Schule und neue Führungskultur?

„Die strukturelle Umsetzung von Vertrauen ist die Selbstständigkeit“, dieser Merksatz der Reformrhetorik in Sachen Autonomie der Schule trifft, wie bereits dargelegt, auf die Historie der Autonomie der Schulen in Südtirol nur teilweise zu.
Letztlich ging es bei der Ausgestaltung der Autonomie der Schule in Südtirol aber auch um vertrauensbildende Maßnahmen – auf politischer Ebene, in dem Sinne nämlich, dass Schulen, die auf Grundlage der nationalen italienischen Gesetzgebung autonom wurden, ordnungspolitisch „in der Spur bleiben“ und weiterhin als Ethnizität stiftende Sozialisationsinstanz fungieren sollten.
Die enge Verwiesenheit von pädagogischer Praxis und organisationaler und institutioneller Rahmung durch Landesgesetze in diesem Sinne ist evident.

Die auf den unterschiedlichen Aggregationsebenen fokussierten Regler der schulischen Autonomie bewirkten insgesamt eine starke, die dissoziativen Strukturen fortschreibende Kontextsteuerung, die im deutschsprachigen Bildungswesen Südtirols bisher von den beteiligten Akteuren weitgehend akzeptiert wurde.

Die Vorstellung, dass Schule eine Kultur des Vertrauens braucht und die „Logik des Vertrauens“ Schulleitungshandeln und Bildungsmanagement bestimmen sollte, ist heute durchaus auch Thema im öffentlichen Bildungsdiskurs Südtirols.
Die zentrale Rolle der Führungskraft im Kontext einer autonomen Schule wird inzwischen stärker in den Fokus der Professionalisierung und Qualifizierung genommen. Das trägt einerseits den Ergebnissen der Bildungsforschung zum Thema Leadership Rechnung. Andererseits reflektiert es die konkreten Erfahrungen mit zwanzig Jahren Autonomie der Schule.

Autonome Schulen brauchen – so die erklärte Strategie der Bildungsdirektion in Bozen – starke Führungspersönlichkeiten, die es verstehen, die vorhandenen Freiheiten zu nutzen und daraus pädagogischen Mehrwert zu erzielen. So setzt die Bildungsdirektion in Südtirol inzwischen verstärkt auf professionelle Lerngemeinschaften („Erfahrungsaustausch“) von Schulführungskräften und fördert durch vielfältige Unterstützungsmaßnahmen die pädagogische Profilbildung der Einzelschule.

Der diese Entwicklung begleitende lokale und regionale Bildungsdialog bietet multiperspektivische Impulse für die strategischen Visionen autonomer Schulen. Dabei

geht es auch um die großen Fragen, wie die nach der Funktion von Bildung, nach den zukunftsrelevanten Inhalten und erfolgreichen Lehr- und Lernprozessen und nach der Gestaltung einer innovativer Führungskultur.

Diese Entwicklungstendenzen finden Parallelen im europäischen Bildungsraum und tragen den aktuellen Ergebnissen der Bildungsforschung Rechnung. Sie orientieren sich an evidenzbasierten Erkenntnissen, dass die Qualität einer Schule wesentlich von der Führungskultur vor Ort bestimmt wird.
Führen bedeutet in diesem Zusammenhang das verantwortungsvolle und proaktive Ausbalancieren von äußeren Anforderungen und inneren Notwendigkeiten und umfasst alle Ebenen und Dimensionen der schulischen Aktivitäten (vgl. M. Schratz, Ch. Wiesner u.a. 2015, Nat. Bildungsbericht Österreich S. 232 ff.)

Bildungspolitische Entscheidungen in Südtirol werden künftig stark daran zu messen sein, inwieweit sie die produktiven Gestaltungskräfte in den autonomen Schulen stärken können, ohne auf eine politisch akzeptierte spezifische Ordnungspolitik zu verzichten.
Die Ziele dieser innovativen Ordnungspolitik im Bildungsbereich werden andere sein als die des vergangenen Jahrhunderts.

Literaturhinweise

Webseite der Südtiroler Landesverwaltung – Politik, Recht und Aussenbeziehungen:
http://www.provinz.bz.it/politik-recht-aussenbeziehungen/autonomie/minderheiten-schutz.asp; (Abrufdatum: 06.08.2019)

Verfassung der Italienischen Republik, Seite der Autonomen Region Trentino-Südtirol (ital. und dt.), amtliche Übersetzung (2009). 101 S.
http://www.verfassungen.eu/it (Abrufdatum: 06.08.2019)

Webseite der Südtiroler Landesverwaltung – Bildung und Sprache:
http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule
(Abrufdatum: 22.12.2018)

Brüsemeister, Thomas, Newiadomsky, Martina (2008): Schulverwaltung – Ein unbekannter Akteur?, S. 73–93, in Langer R. (Hrsg.): Warum tun die das? Governanceanalyse zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. VS – Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008

Egger, Kurt (2016): Sprachlandschaft im Wandel. Südtirol auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit. Soziolinguistische und psycholinguistische Aspekte von Ein- und Mehrsprachigkeit, Bozen

Gruber, Alfons (2005): Geschichte Südtirols -Streifzüge durch das 20. Jahrhundert (Dritte, ergänzte Auflage). Verlagsanstalt Athesia, Bozen

Faccin, Anna (2015): Zweisprachige Familien im Widerspruch zum dissoziativen Konfliktlösungsmodell Südtirols. Innsbruck 2015, unter
http://www.politika.bz.it/files/Anna%20FACCIN%20Masterarbeit%20Final%205_10_15.compressed.pdf ; letzter Aufruf am 15.12.2018

Floris, Giovanni (2018): Ultimo Banco. Perché Insegnanti e Studenti possono salvare l´Italia. Verlag Solverino, Milano.

Höllrigl, Peter (2014): Schulautonomie in Italien und in Südtirol
in: Zeitschrift S&R der Österreichischen Gesellschaft für Schule und Recht, Ausgabe 1/2014, S. 14–24

Kollegium der Schulführungskräfte Südtirols (Hrsg.) (2005): Das Berufsleitbild in der autonomen Schule Südtirols. Bozen

Nationaler Bildungsbericht Österreichs (2015): M.Schratz, Ch. Wiesner u.a. 2015, Nat. Bildungsbericht Österreich S. 232 ff
https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB_2015_Band2_v1_final_WEB.pdf; (Abrufdatum: 20.12.2018)

Pallaver, Günther (2018): Südtirols Parteien, Edition Raetia. Bozen.

Pallaver, Günther (2018): https://www.salto.bz/de/article/09062018/pallaver-parteien-suedtirol letzter Aufruf 22.12.2018

Südtiroler Landesregierung Bozen (Hrsg.) (2017): Das Südtirol-Handbuch. Bozen

Anja Waxenegger, Daniel Paasch

Einstellungen zur Autonomie der Schule in Südtirol und Österreich

Im Jahr 2018 wurde im Zuge des von der Europäischen Union geförderten Erasmus+ Projekts „Innovative Schulautonomie als Chance für pädagogische Standortentwicklung“ (INNOVITAS) die Situation der Autonomie der Schule in Hessen, Bayern, Österreich und Südtirol mit einer Online-Befragung von Schulleiter*innen untersucht (vgl. Juranek, Bott, Fresner, Graf & Sporer, 2018a). Anhand von drei ausgewählten Aspekten zur Autonomie der Schule werden im folgenden Beitrag die Ergebnisse der Befragung in Südtirol jenen in Österreich gegenübergestellt. Dargestellt werden erstens die Einstellung von Schulleitungen zur eigenverantwortlichen Auswahl von Unterrichtsinhalten und deren Verteilung, zweitens die Einschätzung, ob die Autonomie der Schule zu Verbesserungsmöglichkeiten im Unterricht führt und drittens die Zustimmung zur Aussage, dass die Autonomie der Schule zu einer Verstärkung der Bildungsungleichheit führt. Die Auswertungen differenzieren dabei jeweils nach Schulform sowie nach Berufserfahrung der Schulleiter*innen. Mit dem Vergleich sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Hinblick auf Einstellungen zur Autonomie der Schule in Südtirol und Österreich aufgezeigt werden.

Beschreibung der Stichproben

In Südtirol nahmen insgesamt 72 Schulleiter*innen an der Online-Befragung teil. Das Geschlechterverhältnis war mit 51 Prozent Schulleitern und 49 Prozent Schulleiterinnen ausgeglichen. Insgesamt 51 Prozent geben an, dass sie einen Schulsprengel leiten, 17 Prozent haben die Schulleitung einer Oberschule, weitere 17 Prozent die einer Berufs- oder Fachschule[3] inne. Zehn Prozent geben an, eine Grundschule, sechs Prozent, eine Mittelschule zu leiten[4]. Aufgrund der geringen Fallzahl im Bereich

3 Die Antwortkategorie „Berufs- oder Fachschule“ wird in den nachfolgenden Abbildungen als „Berufsschule“ angeführt.

4 Durch die Rundung auf ganze Prozentwerte kann es vorkommen, dass die Summe von 100 Prozent über- oder auch unterschritten wird.

der Grund- und Mittelschule wurden die Kategorien Grund- und Mittelschule der Kategorie Schulsprengel zugeordnet und diese zusammengefasste Kategorie unter dem Begriff „Grund- und Mittelschule“ für die weiteren Analysen verwendet. Aus „Grund- und Mittelschulen“ stammen demzufolge 67 Prozent der Schulleiter*innen. Über Erfahrung in der Leitung einer Schule von bis zu fünf Jahren verfügen 37 Prozent, weitere 37 Prozent waren zum Zeitpunkt der Befragung sechs bis maximal 15 Jahre als Schulleiter*in aktiv und 26 Prozent können auf einen Zeitraum von 16 Jahren und mehr als Schulleiter*in zurückblicken.

In Österreich nahmen insgesamt 199 Schulleiter*innen an der Online-Erhebung teil. Knapp die Hälfte leitet eine Volksschule und knapp ein Drittel eine Neue Mittelschule (NMS). Im gymnasialen Schulzweig leiten zum Zeitpunkt der Befragung acht Prozent eine allgemeinbildende höhere Schule (AHS) und sieben Prozent eine berufsbildende höhere Schule (BHS). Weitere Schulformen sind die Polytechnische Schule (drei Prozent), die Berufsschule (ein Prozent) und sonstige Schulformen (ein Prozent). Aufgrund der äußerst geringen Fallzahl wurden die drei letztgenannten Schulformen bei den folgenden Darstellungen nicht berücksichtigt. Der Anteil an Schulleiterinnen überwiegt in Österreich mit 70 Prozent eindeutig. Eine Berufserfahrung von bis zu fünf Jahren weist etwas mehr als ein Drittel der österreichischen Schulleiter*innen auf. Bei knapp der Hälfte liegt die Berufserfahrung zwischen sechs und 15 Jahren. Über mehr als 15 Jahre an Berufserfahrung verfügen in Österreich 17 Prozent.

Da die Umfrage auf freiwilliger Basis durchgeführt wurde, ist die Repräsentativität (stellvertretend für alle Schulleitungen) nicht sichergestellt. Das gilt vor allem für die Befragung in Österreich, bei der nur ein geringer Anteil an Schulleiter*innen teilgenommen hat. Darüber hinaus ist eine „positive Verzerrung“ der Ergebnisse bei freiwilligen Befragungen, wie der vorliegenden, nicht auszuschließen, da tendenziell am Thema interessierte Personen, die sich extra die Zeit für die Beantwortung nehmen, an der Befragung in größerem Ausmaß teilnehmen.

Schulautonome Entscheidung bei Stoffauswahl und Stoffverteilung

Im Fragebogen waren die Schulleiter*innen dazu aufgefordert, ihre Einschätzung zu der Aussage „Den Schulen sollten nur die Lernziele/Kompetenzerwartungen vorgegeben werden; über die Stoffauswahl und -verteilung entscheiden sie selbst“ abzugeben. Dieser Aussage stimmen die Südtiroler Schulleiter*innen mehrheitlich zu. Auf der

Antwortskala von 1 „trifft voll zu“ bis 6 „trifft überhaupt nicht zu“ gaben 62 Prozent der Befragten an, dieser Aussage voll zuzustimmen. Lediglich ein Bruchteil der Befragten (sechs Prozent) stand der Aussage eher kritisch gegenüber (siehe Abb. 1).

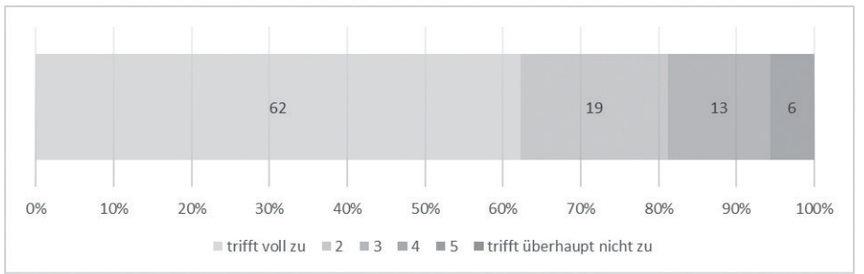


Abb 1: Zustimmung zur Aussage „Den Schulen sollten nur die Lernziele/Kompetenzerwartungen vorgegeben werden; über die Stoffauswahl und -verteilung entscheiden sie selbst“ in Südtirol (n = 53)

Setzt man die Zustimmung zur eigenständigen Entscheidung der Schulen bei Stoffauswahl und -verteilung mit der Berufserfahrung der Befragten in Beziehung, so erkennt man, dass die Gruppe der Schulleiter*innen, die noch in den Anfangsjahren ihrer Schulleiter*innenlaufbahn steht, der eigenständigen Unterrichtsplanung an den Schulen weniger stark zustimmt als die Gruppe der Schulleiter*innen mit mehr Berufserfahrung (siehe Abb. 2). Die Schulleiter*innen, die seit 16 Jahren oder länger in der Leitungsfunktion tätig sind, geben zu 80 Prozent an, dass sie der eigenverantwortlichen Auswahl und Verteilung von Unterrichtsinhalten voll zustimmen. Unter den Schulleiter*innen, die zum Zeitpunkt der Befragung über eine Leitungserfahrung von maximal 5 Jahren verfügen, tun dies etwas mehr als die Hälfte. Zieht man zusätzlich zur bisherigen Zeit in der Schulleitung noch die Berufserfahrung als Lehrkraft heran, so zeigt sich, dass in der Gruppe der Schulleiter*innen, die diese Position erst seit ein paar Jahren ausübt (max. fünf Jahre), der Anteil mit über
20 Jahren an persönlicher Lehrerfahrung deutlich höher ausfällt als in der Gruppe mit mehr Schulleitungserfahrung.
Das heißt also, dass Schulleiter*innen, deren eigene Lehrerfahrung noch nicht so lange zurückliegt und die über einen großen Erfahrungsreichtum in puncto Unterrichtsgestaltung verfügen, der eigenständigen Stoffauswahl und -verteilung an den Schulen zwar deutlich positiv gegenüberstehen, sie im Vergleich zu Kolleg*innen, deren Lehrerfahrung schon länger zurückliegt, diesbezüglich allerdings etwas kritischer eingestellt sind.

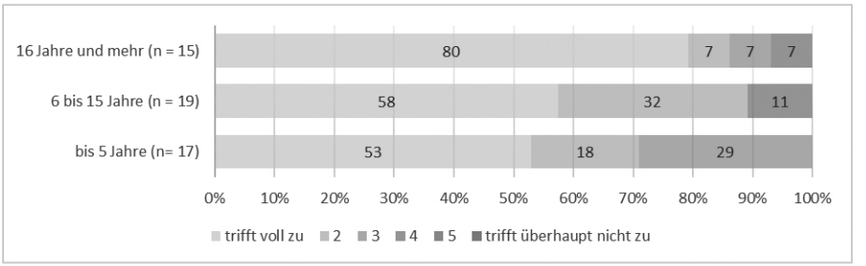


Abb 2: Erfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Den Schulen sollten nur die Lernziele/Kompetenzerwartungen vorgegeben werden; über die Stoffauswahl und -verteilung entscheiden sie selbst“ in Südtirol

Vergleicht man die Zustimmung zur eigenständigen Entscheidung der Schulen über Auswahl und Verteilung der Unterrichtsinhalte in unterschiedlichen Schularten, so lässt sich erkennen, dass in Südtirol die Zustimmung der in „Grund- und Mittelschulen“ tätigen Schulleiter*innen zwar hoch ausfällt (56 Prozent), Schulleiter*innen in Oberschulen und in Berufs- oder Fachschulen diese Entscheidungen allerdings noch stärker im Verantwortungsbereich der Schule sehen. 70 Prozent der Befragten, die eine Oberschule leiten, klassifizieren die Aussage „Den Schulen sollten nur die Lernziele/Kompetenzerwartungen vorgegeben werden; über die Stoffauswahl und -verteilung entscheiden sie selbst“ als voll zutreffend. Bei Befragten, denen die Leitung einer Berufs- oder Fachschule obliegt, sind es sogar 78 Prozent. (siehe Abb. 3).

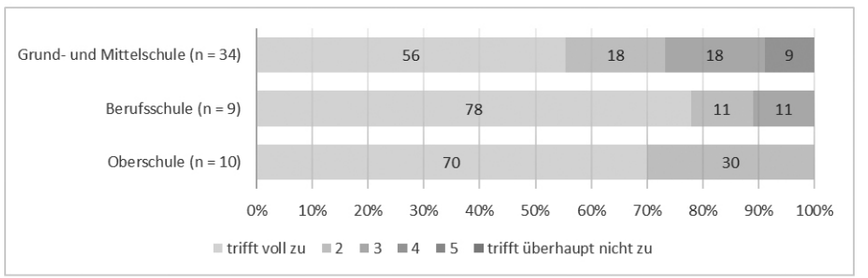


Abb 3: Schulart und Zustimmung zur Aussage „Den Schulen sollten nur die Lernziele/Kompetenzerwartungen vorgegeben werden; über die Stoffauswahl und -verteilung entscheiden sie selbst“ in Südtirol

In Österreich ist knapp die Hälfte der Befragten der Meinung, dass die Aussage „Den Schulen sollten nur die Lernziele/Kompetenzerwartungen vorgegeben werden; über die Stoffauswahl und -verteilung entscheiden sie selbst“ völlig zutrifft. Bei insgesamt hoher Zustimmung fällt sie im Vergleich zu Südtirol etwas geringer aus (siehe Abb. 4).

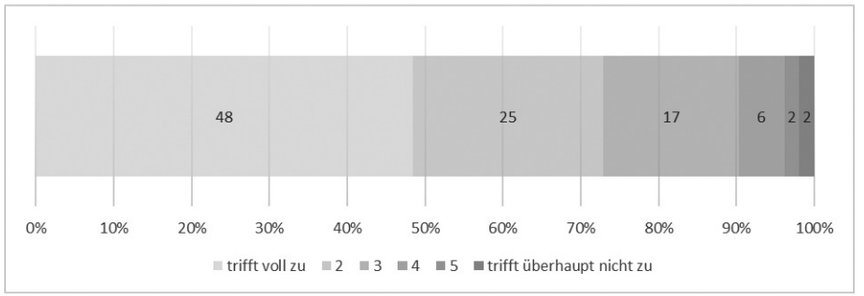


Abb 4: Zustimmung zur Aussage „Den Schulen sollten nur die Lernziele/Kompetenzerwartungen vorgegeben werden; über die Stoffauswahl und -verteilung entscheiden sie selbst“ in Österreich (n = 155)

Grundlegende Differenzen im Grad der Zustimmung bestehen in Österreich zwischen Schulleiter*innen mit mehr Erfahrung in der Leitung einer Schule und jenen mit weniger Erfahrung nicht. Aus den Antworten ist allerdings abzulesen, dass der Grad an uneingeschränkter Zustimmung mit steigender Erfahrung in der Leitung einer Schule im Gegensatz zu Südtirol nicht zu-, sondern tendenziell abnimmt (siehe Abb. 5).

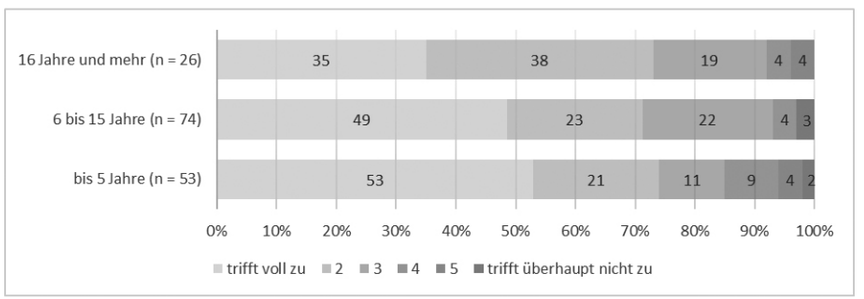


Abb 5: Erfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Den Schulen sollten nur die Lernziele/Kompetenzerwartungen vorgegeben werden; über die Stoffauswahl und -verteilung entscheiden sie selbst“ in Österreich

Betrachtet man den Standpunkt der österreichischen Schulleiter*innen zur Aussage „Den Schulen sollten nur die Lernziele/Kompetenzerwartungen vorgegeben werden; über die Stoffauswahl und -verteilung entscheiden sie selbst“ in unterschiedlichen Schularten, so wird deutlich, dass Schulleiter*innen von Volksschulen dieser Aussage in größerem Ausmaß zustimmen als Leiter*innen anderer Schularten (in der Gruppe der Befragten aus Volksschulen stufen 60 Prozent die Aussage als völlig zutreffend ein). Im gymnasialen Bereich sind Schulleiter*innen in Österreich hinsichtlich ihrer Zustimmung vergleichsweise zurückhaltender als ihre Südtiroler Kolleg*innen (38 Prozent sind der Ansicht, dass die Aussage hinsichtlich des genannten Aspekts völlig zutrifft, siehe Abb. 6).

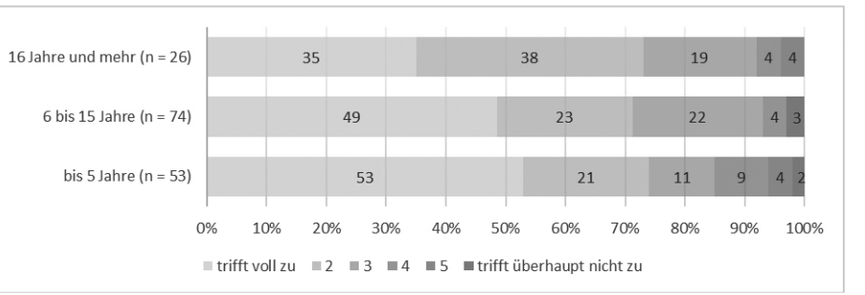


Abb 6: Schulart und Zustimmung zur Aussage „Den Schulen sollten nur die Lernziele/Kompetenzerwartungen vorgegeben werden; über die Stoffauswahl und -verteilung entscheiden sie selbst“ in Österreich

Autonomie der Schule als Verbesserungsmöglichkeit des Unterrichts

In Südtirol sind die Schulleiter*innen vorwiegend der Meinung, dass Autonomie der Schule und Eigenverantwortung Verbesserungsmöglichkeiten für den Unterricht bieten. 83 Prozent sehen eine solche Aussage als zutreffend an (83 Prozent geben auf einer Antwortskala von 1 „trifft voll zu“ bis 6 „trifft gar nicht zu“ die beiden ersten Kategorien mit dem höchsten Zustimmungsgrad an (siehe Abb. 7).

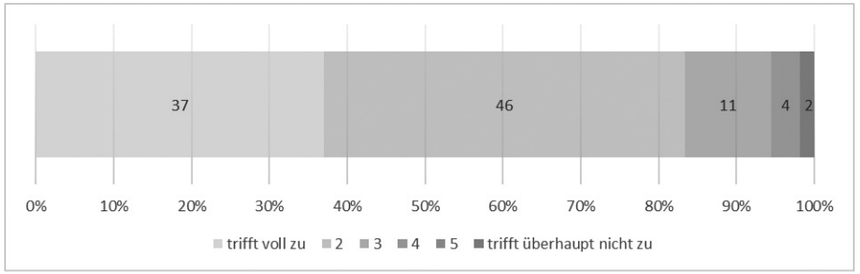


Abb 7: Zustimmung zur Aussage „Schulautonomie/Eigenverantwortung führt zu Verbesserungsmöglichkeiten für den Unterricht“ in Südtirol (n = 54)

Befragte mit geringerer Schulleitungserfahrung – ihre persönliche Unterrichtserfahrung liegt demzufolge noch nicht lange zurück – geben im Vergleich zu ihren dienstälteren Kolleg*innen weniger oft an, dass diese Aussage voll zutrifft (siehe Abb. 8).

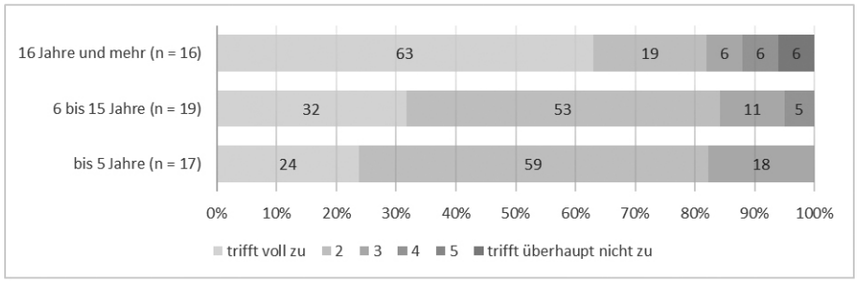


Abb 8: Erfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Schulautonomie/ Eigenverantwortung führt zu Verbesserungsmöglichkeiten für den Unterricht“ in Südtirol

Für die Hälfte der an einer Südtiroler Oberschule tätigen Schulleiter*innen trifft die Aussage, dass die Autonomie der Schule zu Verbesserungsmöglichkeiten für den Unterricht führt, voll zu. Damit fällt der Anteil der Befragten mit der stärksten Zustimmung zu dieser Aussage in dieser Schulart am größten aus. Schulleiter*innen, die eine Berufs- oder Fachschule leiten, und Schulleiter*innen, die eine Grundschule, Mittelschule oder einen Schulsprengel leiten, stufen diese Aussage weniger oft als voll zutreffend ein (siehe Abb. 9).

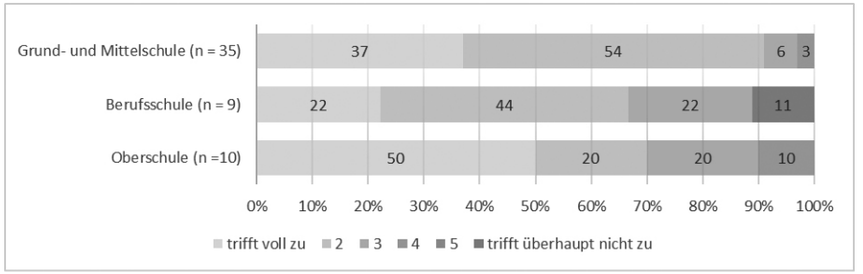


Abb 9: Schulart und Zustimmung zur Aussage „Schulautonomie/Eigenverantwortung führt zu Verbesserungsmöglichkeiten für den Unterricht“ in Südtirol

Dass Eigenverantwortung an den Schulen eine Verbesserung des Unterrichts zur Folge hat, dieser Ansicht ist auch die Mehrheit der österreichischen Schulleiter*innen[5] (siehe Abb. 10).

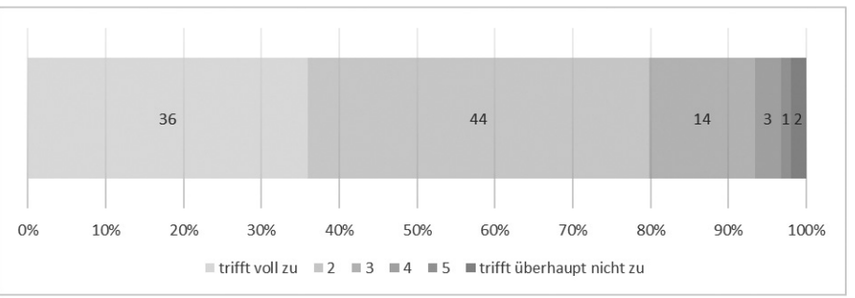


Abb 10: Zustimmung zur Aussage „Eigenverantwortliches Gestalten führt zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität“ in Österreich (n = 153)

Anders als in Südtirol steigt die uneingeschränkte Zustimmung hinsichtlich einer Verbesserung der Unterrichtsqualität allerdings mit zunehmender Erfahrung in der Leitung einer Schule nicht an, sondern fällt im Gegensatz dazu ab (siehe Abb. 11).

5 Bei einigen Fragen des Online-Fragebogens gab es länderspezifische Variationen im Wortlaut.

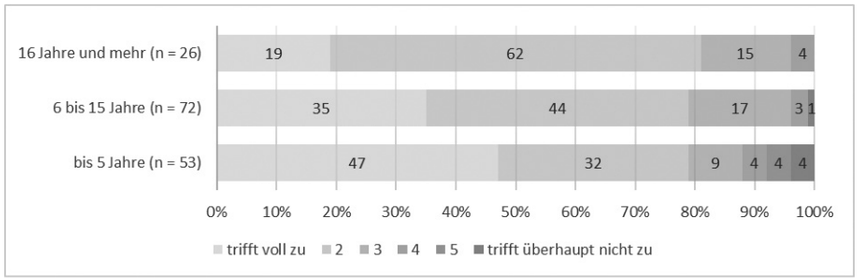


Abb 11: Erfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Eigenverantwortliches Gestalten führt zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität" in Österreich

In Österreich fällt der Anteil jener, die eine Verbesserung des Unterrichts infolge von Autonomie von Schulen als völlig zutreffend einstufen, bei Befragten aus Gymnasien (AHS) geringer aus als in Südtirol. Demgegenüber ist der Anteil der Schulleiter*innen, die einer Verbesserung des Unterrichts aufgrund der Autonomie der Schule voll und ganz zustimmt, in Volksschulen am größten (46 Prozent) (siehe Abb. 12).

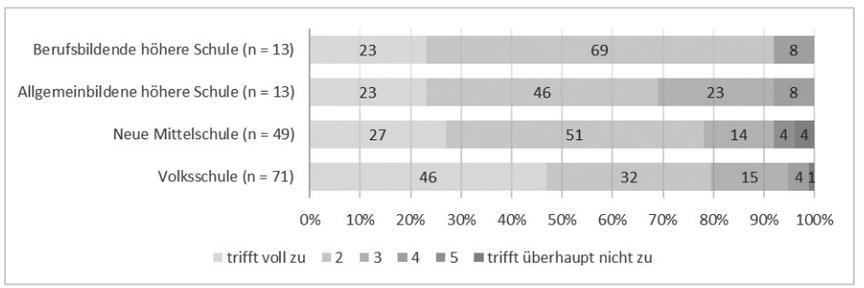


Abb 12: Schulart und Zustimmung zur Aussage „Eigenverantwortliches Gestalten führt zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität" in Österreich

Autonomie der Schule und Bildungsungleichheit

Ob die Autonomie der Schule zu einer Verstärkung der Bildungsungleichheit führt, darüber sind sich die in Südtirol befragten Schulleiter*innen uneinig. Das Antwortverhalten lässt darauf schließen, dass die Hälfte der Befragten der Ansicht ist, dass die Autonomie der Schule die Bildungsungleichheit nicht verstärkt; fast ein Viertel nimmt eine stärker ausgeprägte Bildungsungleichheit aufgrund der Eigenverantwortung der Schulen jedoch sehr wohl wahr. Der Rest bleibt bei dieser Thematik eher unentschlossen (siehe Abb. 13).

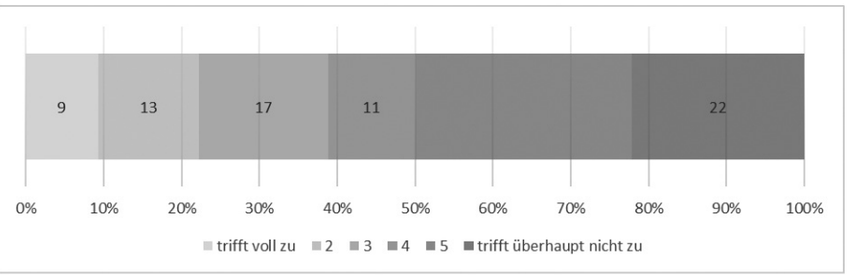


Abb 13: Zustimmung zur Aussage „Schulautonomie/Eigenverantwortung führt zu einer Verstärkung der Bildungsungleichheit" in Südtirol (n = 54)

Interessanterweise ist in der Gruppe der Befragten mit dem größten Erfahrungshintergrund als Schulleiter*in (mind. 16 Jahre an Leitungserfahrung) der Anteil derjenigen, die eine Verstärkung der Bildungsungleichheit durch die Autonomie der Schule als völlig zutreffend einstufen, mit 19 Prozent am größten (in der Gruppe mit einer Leitungserfahrung von 6 bis 15 Jahren sind es fünf Prozent, in der Gruppe mit einer Berufserfahrung von bis zu 5 Jahren sind es sechs Prozent, siehe Abb. 14).

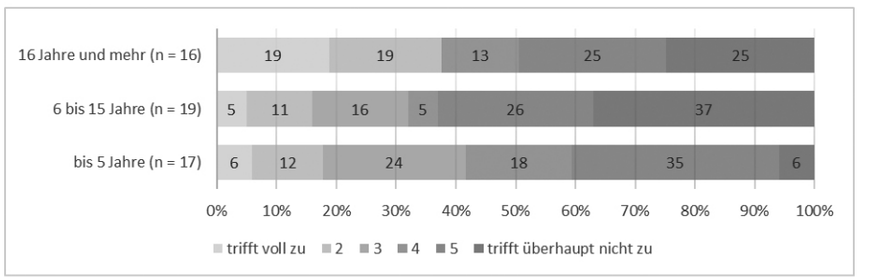


Abb 14: Erfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Schulautonomie/Eigenverantwortung führt zu einer Verstärkung der Bildungsungleichheit" in Südtirol

Der Grad der Zustimmung zur Aussage „Schulautonomie/Eigenverantwortung führt zu einer Verstärkung der Bildungsungleichheit" variiert nach Schulart. Für Schulleiter*innen einer Oberschule trifft diese Aussage weniger oft zu als für Schulleiter*innen an „Grund- und Mittelschulen" und für Schulleiter*innen an Berufs- oder Fach-

schulen. Die Hälfte der Schulleiter*innen, die eine Oberschule leiten, geben an, dass diese Aussage überhaupt nicht zutrifft. Bei Befragten an Berufs- oder Fachschulen teilen 22 Prozent, bei jenen an „Grund- und Mittelschulen“ lediglich 14 Prozent diese Meinung (siehe Abb. 15).

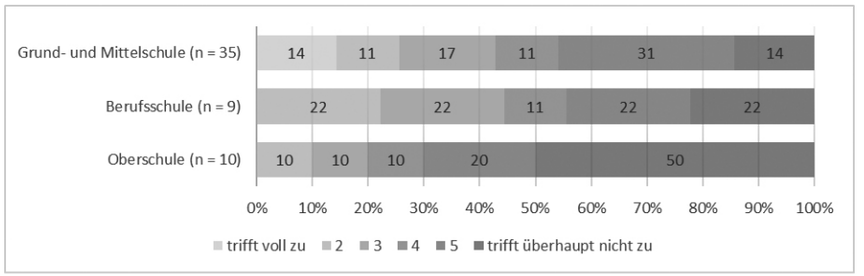


Abb 15: Schulart und Zustimmung zur Aussage „Schulautonomie/Eigenverantwortung führt zu einer Verstärkung der Bildungsungleichheit“ in Südtirol

In Österreich trifft für jede zehnte Schulleitung die Aussage, wonach die Autonomie der Schule eine Verstärkung der Bildungsungleichheit zur Folge hat, voll zu. 20 Prozent stufen eine solche Aussage allerdings als „überhaupt nicht zutreffend“ ein (siehe Abb. 16).

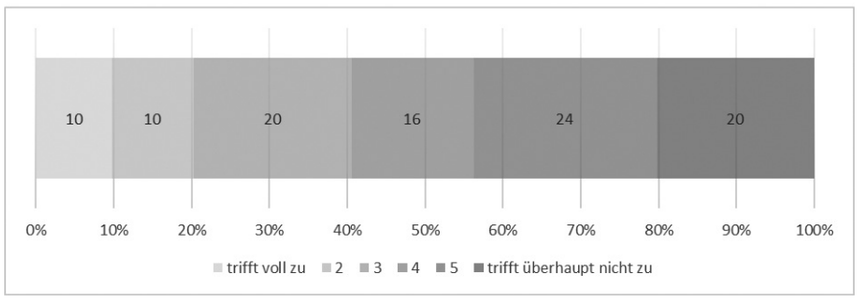


Abb 16: Zustimmung zur Aussage „Schulautonomie/Eigenverantwortung führt zu einer Verstärkung der Bildungsungleichheit“ in Österreich (n = 153)

In der Gruppe der Befragten mit der geringsten Berufserfahrung (mit bis zu fünf Jahren an Schulleitungserfahrung) polarisiert die Aussage am stärksten. Das heißt, dass in dieser Gruppe sowohl der Anteil an Personen, die der Aussage voll zustimmen

(17 Prozent), als auch der Anteil an Personen, für die diese Aussage überhaupt nicht zutrifft (25 Prozent), am höchsten ausfällt (siehe Abb. 17).

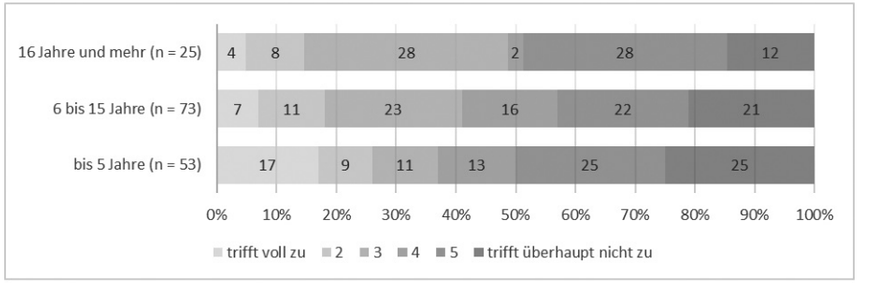


Abb 17: Erfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Schulautonomie/Eigenverantwortung führt zu einer Verstärkung der Bildungsungleichheit“ in Österreich

Unter Schulleiter*innen an Gymnasien ist, wie auch in Südtirol, die Ansicht, dass eine Verstärkung der Bildungsungleichheit durch die Autonomie der Schule eintritt, nicht so weit verbreitet wie in anderen Schulformen. In Österreich findet man den größten Anteil an diesbezüglicher Zustimmung in Volksschulen und Neuen Mittelschulen (11 Prozent bei Befragten einer Volksschule, 12 Prozent bei Befragten einer Neuen Mittelschule, siehe Abb. 18).

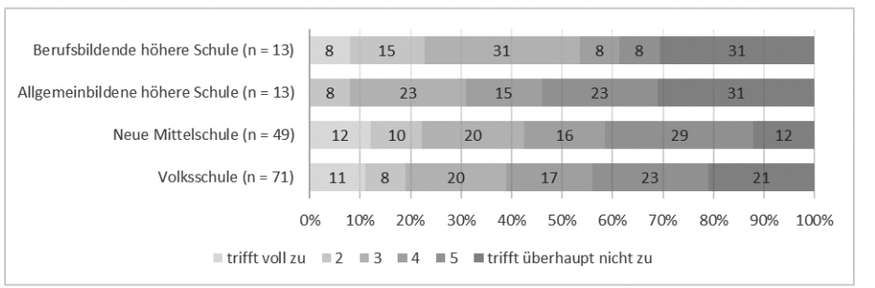


Abb 18: Schulart und Zustimmung zur Aussage „Schulautonomie/Eigenverantwortung führt zu einer Verstärkung der Bildungsungleichheit“ in Österreich

Zusammenfassung und Fazit

Für die ausgewählten Aspekte zur Autonomie der Schule zeigen sich zwischen Südtirol und Österreich viele Ähnlichkeiten, aber auch einige deutliche Unterschiede. Zieht man für einen Vergleich der beiden Länder lediglich die gymnasialen Schulformen heran, so zeigt sich, dass die Schulleitungen in Südtirol der Autonomie der Schule etwas positiver gegenüberstehen als in Österreich. Die Schulleitungen der Südtiroler Oberschulen befürworten stärker als AHS-Schulleitungen, dass die Autonomie der Schule zu Verbesserungsmöglichkeiten des Unterrichts führt. Im Gegensatz dazu lehnen Schulleitungen von Oberschulen die Position, dass die Autonomie der Schule zu mehr Bildungsungleichheit führt, etwas stärker ab als ihre österreichischen Kolleg*innen. Außerdem finden deutlich mehr Schulleiter*innen in Südtirol, dass an den Schulen über die Inhalte des Unterrichts und die Unterrichtsplanung eigenverantwortlich entschieden werden sollte.

Im Hinblick auf die Berufserfahrung der Schulleiter*innen gilt für die Südtiroler Schulen, dass mit größerer Berufserfahrung die Verbesserungsmöglichkeiten, welche die Autonomie der Schule für den Unterricht bietet, stärker wahrgenommen werden, während es im Gegensatz dazu in Österreich Schulleiter*innen mit geringerer Leitungserfahrung sind, die eine Verbesserung des Unterrichts durch die Autonomie der Schule sehen. Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass es in der Gruppe der erfahrenen Schulleiter*innen (16 Jahre Berufserfahrung und mehr in dieser Position) in Südtirol noch Personen gibt, welche die Zeit vor Einführung der Autonomie der Schule kennen, während Kolleg*innen mit bis zu fünf Jahren an Leitungserfahrung eine Zeit ohne Autonomie der Schule nicht selbst als Schulleitung erfahren haben. Bemerkenswert ist, dass Südtiroler Schulleiter*innen mit viel Lehr-, aber wenig Leitungserfahrung etwas kritischer gegenüber der Autonomie der Schule eingestellt sind als erfahrene Schulleiter*innen.

Die Unterschiede in der Einstellung der Südtiroler und der österreichischen Schulleiter*innen könnten mit den unterschiedlichen Erfahrungen in beiden Ländern zusammenhängen. In Südtirol ist die Autonomie der Schule derzeit viel weitreichender ausgestaltet als in Österreich (vgl. Juranek, Bott, Fresner, Graf & Sporer, 2018b). Während Südtirol – zum Zeitpunkt der Umfrage – auf 19 Jahre Autonomie der Schule zurückblicken kann, wurden zu diesem Zeitpunkt in Österreich gerade Neuerungen zur Autonomie der Schule eingeführt. Neben den konkreten Erfahrungswerten hinsichtlich Autonomie der Schule könnte in Südtirol ein „Gewöhnungseffekt“ eine Rolle spielen, bei dem das Besondere der Autonomie der Schule bei Schulleiter*innen

mit wenig Erfahrung in der Leitung einer Schule nicht so präsent ist wie bei den ähnlich erfahrenen Kolleg*innen in Österreich. Schulleiter*innen, die in ihrer Leitungsfunktion eine Zeit ohne Autonomie der Schule erlebt haben, messen der Autonomie der Schule möglicherweise einen höheren Wert bei als solche, die diese Erfahrung nicht gemacht haben.

Literaturhinweise

Juranek, Markus., Bott, Wolfgang, Fresner, Michael, Graf, Stefan & Sporer, Werner (2018a): Innovative Schulautonomie als Chance für pädagogische Standortentwicklung. ÖGSR, Schule & Recht, 2/2018, S. 38–70.

Juranek, Markus, Bott, Wolfgang, Fresner, Michael, Graf, Stefan & Sporer, Werner (2018b): Rechtsvergleichende Analyse im Hinblick auf mögliche Gestaltungs- und Entscheidungsfreiräume von Schulen in Bayern, Hessen, Italien/Südtirol und Österreich. ÖGSR, Schule & Recht, 2/2018, S. 71–115.

Gerhard Maier

„Blick über den Zaun“ – eine bayerische Sicht

Seit Herbst 2017 läuft bereits das *Erasmus+ Projekt „Innovative Schulautonomie als Chance für pädagogische Standortentwicklung“ (INNOVITAS)*, in dem Vertreter*innen aus Südtirol, Österreich, Hessen und Bayern regelmäßig zusammenkommen und sich zu diesem Thema intensiv und konstruktiv austauschen. Das Spannendste daran ist, dass alle teilnehmenden Institutionen mehr oder minder stark mit dem Thema beschäftigt sind, es aber je nach rechtlichen Rahmenbedingungen, schulischen Handlungsspielräumen, Bildungstraditionen und beteiligten Akteuren ganz unterschiedliche Umsetzungen und Ausprägungen dafür gibt. Im Rahmen meiner Teilnahme an diesem Projekt wurde ich um diesen Beitrag zur Publikation „20 Jahre Autonomie der Schulen in Südtirol“ gebeten und bringe nun ein paar Gedanken aus ganz persönlicher und aus bayerischer Perspektive ein.

Der entscheidende Startschuss für die *Schulentwicklung in Bayern* erfolgte mit einem großen Bildungskongress in Augsburg im Jahr 2000. Danach machten sich viele Schulen freiwillig „auf den Weg“; und engagierte Lehrkräfte und Schulleitungen planten vielerorts innovative Projekte und setzten sie erfolgreich um. Ich konnte diese vielversprechenden Anfänge zunächst noch als Mitarbeiter im bayerischen Kultusministerium beobachten, wobei meine Zuständigkeit vor allem im Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung lag. So beschäftigten auch Bayern die Konsequenzen aus der „empirischen Wende“, die die PISA-Studie ausgelöst hatte, und es wurde die Qualitätsagentur gegründet, eine regelmäßige Teilnahme der Schulen an nationalen und internationalen Vergleichsstudien sichergestellt und ein kontinuierliches Bildungsmonitoring etabliert. In diesem Rahmen wurden wir auch immer wieder auf die großen Fortschritte in Südtirol aufmerksam, das schon im Jahr 2000 mit seiner gesetzlich verankerten Autonomie der Schule bewusst die Weichen für eine innovative und nachhaltige Schul- und Qualitätsentwicklung an jeder einzelnen Schule gestellt hatte.

Was meinen persönlichen Werdegang angeht, so war ich in der Zeit von 2003 bis 2018 an zwei bayerischen Gymnasien in der Schulleitung tätig und konnte etliche Projekte vor Ort anstoßen, begleiten und organisieren. Erst im Jahr 2018, als ich die Leitung der Grundsatzabteilung im Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) in München übernahm, wurde ich wieder stärker auf die Entwicklungen in Südtirol aufmerksam. Die Teilnahme am oben bereits angesprochenen Erasmus+ Projekt zur Autonomie der Schule brachte mir – und sicher auch allen anderen Teilnehmer*innen – wertvolle Einblicke in bildungspolitische und schulische Entwicklungen in den beteiligten Ländern. Der neugierige und offene Blick über den Zaun, der vertiefte Austausch mit Akteur*innen aus dem Bildungswesen anderer Länder stellen meines Erachtens eine große Bereicherung dar – sind doch die Themen und auch die Herausforderungen, die uns beschäftigen, weitgehend die gleichen, wenn auch mit unterschiedlicher Intensität.

Ein Vergleich zwischen Bayern und Südtirol in Hinblick auf den Ausprägungsgrad der Autonomie der Schule zeigt zum Teil überraschende Parallelen und zum Teil auch unerwartete Unterschiede. So wurde zum Beispiel in Bayern erst mit dem Schuljahr 2013/2014 die sogenannte „eigenverantwortliche Schule“ gesetzlich verankert und damit das Verhältnis zwischen der zentralen Steuerung und den Gestaltungsräumen vor Ort klar definiert. Alle Schulen sind seitdem zur internen und externen Evaluation verpflichtet. Auf dieser Grundlage treffen sie dann mit den Schulaufsichtsbehörden Zielvereinbarungen, die auch in einem Schulentwicklungsprogramm mit weiteren Zielen, Maßnahmen und Indikatoren festgehalten werden.

Einer der auffälligsten Unterschiede ist sicherlich der Rechtsstatus der Schulen. Während die Schulen in Südtirol Subjekte des öffentlichen Rechts sind und damit zum Beispiel auch selbstständig Verträge schließen können, sind die Schulen in Bayern nicht-rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts. In Südtirol haben die Schulführungskräfte keine Unterrichtsverpflichtung mehr und können sich somit voll und ganz auf ihre Führungsaufgaben konzentrieren. Bayerische Schulleitungen hingegen geben je nach Schulart zwischen vier und zwanzig Wochenstunden Unterricht, was zum Teil sehr belastend sein kann. Hinsichtlich der Lehrpläne sind Südtiroler Schulen angehalten, innerhalb der vorgegebenen Rahmenrichtlinien ihre eigenen Schwerpunkte zu setzen. In Bayern dagegen werden die Lehrpläne aller Schularten im Auftrag des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom ISB konzipiert und sind für alle Lehrkräfte verbindlich.

Eine Besonderheit in Bayern ist die derzeit laufende Einrichtung der sogenannten erweiterten Schulleitung, die nach einem mehrjährigen Schulversuch per Gesetz im Schuljahr 2013/2014 gestartet wurde. Gestaffelt nach ihrer Größe, können die Schulen einen Antrag stellen und nach dessen Bewilligung Stellen ausschreiben. Die neu gefundenen Mitglieder der Schulleitungsteams vor Ort erhalten zusätzliche Anrechnungsstunden und sind damit in der Lage, sich konstruktiv in die Entwicklungsprozesse an den Schulen einzubringen. Auch wenn etliche Schulen dieser Veränderung zunächst noch sehr skeptisch gegenüberstanden, berichten doch die allermeisten von sehr positiven Effekten und neuen Impulsen für Schulentwicklung und Qualitätssicherung.

Gleichzeitig zeigen sich beim Vergleich der Situation in den beiden Ländern auch deutlich Gemeinsamkeiten, insbesondere bei der Schulentwicklung und der Qualitätsarbeit. So legen Südtiroler Schulen in Dreijahresplänen ihre Schwerpunktsetzungen im Bildungsangebot fest, während die bayerischen Schulen ihre Ziele im Schulentwicklungsprogramm verankern. Als qualitätssichernde Instrumente gibt es in beiden Ländern die verpflichtende interne und externe Evaluation, aus der Zielvereinbarungen entstehen, die Schritt für Schritt umzusetzen sind und deren Einhaltung überprüft wird. Interessanterweise erstreckt sich weder in Südtirol noch in Bayern die Autonomie sprich Eigenverantwortung auch ganz konsequent auf die Einstellung von Personal. Zwar können die bayerischen Schulleitungen eigenständig kurzfristige Verträge schließen, etwa für befristete Aushilfskräfte, aber die Einstellung, Verbeamtung und Versetzung staatlicher Lehrkräfte ist Sache des Kultusministeriums und der Bezirksregierungen. Auch in Südtirol spielen in diesem Bereich die Schulbehörden die entscheidende Rolle. Als Schulleiter habe ich mir hier, offen gesprochen, mehr Einfluss- und Entscheidungsmöglichkeiten gewünscht, um der Profilbildung und der Personalentwicklung der eigenen Schule noch besser und vor allem auch nachhaltiger Rechnung tragen zu können.

Alles in allem halte ich den Austausch innerhalb des Erasmus+ Projekts für äußerst gewinnbringend und bereichernd. Wir wollen nicht bei der Ist-Analyse stehen bleiben, sondern auch Visionen im Blick auf die europäische Dimension entwickeln, wie zum Beispiel die Konzeption eines Berufsbildes für Schulleitungen autonomer Schulen oder auch ein Curriculum für einen Lehrgang zur Führung autonomer Schulen. Diese Erkenntnisse können dann Ausgangspunkt für sehr interessante Diskussionen von zukunftsweisenden Weiterentwicklungen sein.

Gerade der Aspekt der Führung von Schulen erscheint mir besonders wichtig. Das Erasmus+ Projekt hat es uns vielfach vor Augen geführt: Es gibt in allen beteiligten Ländern Gestaltungsräume innerhalb des gesetzten Rahmens. Doch wie schnell sind wir geneigt, in erster Linie auf die Grenzen des Machbaren zu blicken und uns davon in unserem Handeln einschränken zu lassen? Stattdessen lohnt es sich, den Blick für die vorhandenen Freiräume zu schärfen, sie bewusst wahrzunehmen und beherzt zu nutzen. Mit einer guten Portion Offenheit, Mut und Optimismus können immer wieder neue Projekte entstehen und umgesetzt werden. Im Miteinander mit dem Kollegium und den weiteren Mitgliedern der Schulgemeinschaft zählen vor allem Motivationsfähigkeit und Überzeugungskraft, Transparenz und Kommunikationsgeschick, Vertrauen und Wertschätzung. Der Blick für die Potenziale der Mitarbeiter*innen sowie der Aufbau von Teamstrukturen im Kollegium schaffen ein hohes Maß an Partizipation, das die Schule als Ganzes weit voranbringen kann. Bezogen auf die Führungsperson selbst, braucht es auch eine bewusste, kontinuierliche Selbstreflexion über das eigene Wirken sowie das Nutzen von professionellen Netzwerken, die den Austausch über Inhalte und Herausforderungen des Berufs ermöglichen. Für die verantwortlichen Behörden gilt es, die Professionalisierung der Schulleitungen zu optimieren, durch die Etablierung effektiver Auswahlverfahren und die Bereitstellung einer ausgefeilten Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit. Diese Bausteine können dabei helfen, an den Schulen eine Führungskultur entstehen zu lassen, die Bildung und Ausbildung zukunftsfähig macht und die Innovationen fördert.

Im Rahmen meiner Zuständigkeit am ISB, unter anderem für die Themen Schulentwicklung und Qualitätsmanagement, lernte ich 2018 noch ein weiteres internationales Forum kennen. Um den Austausch über Bildungsthemen bewusst zu fördern, begründeten die deutsche Bildungsdirektion in Südtirol, das Institut für Schulqualität und Innovation an der Pädagogischen Hochschule Innsbruck und das bayerische ISB eine neue länderübergreifende Kooperation, die mittlerweile auch vertraglich festgeschrieben wurde. Die Partner verpflichten sich darin, jedes Jahr eine gemeinsame Veranstaltung zu organisieren, auf der sich Lehrkräfte und Schulleitungen der drei Länder zu aktuellen Themen rund um die Schulentwicklung fortbilden und austauschen können. Den Auftakt bildete die Neuauflage der „Innsbrucker Gespräche zur Schulentwicklung“ im April 2019, auf die im April 2020 die „Münchner Gespräche zur Schulentwicklung“ folgen werden und 2021 dann die schon traditionellen „Rechtenthaler Gespräche“ in neuem Gewand. Die Veranstaltung in Innsbruck besuchten insgesamt 120 Teilnehmer*innen, die interessante Keynotes von Bildungsforscher*innen zu hören

bekamen, verschiedene Workshops besuchen konnten, anhand der Vorstellung von Good-Practice-Beispielen über den Zaun geschaut und schließlich in einem World Café gemeinsam an spannenden Themen gearbeitet haben. Das neue Konzept erfuhr ein äußerst positives Feedback und soll nach dem Willen der drei Kooperationspartner in den nächsten Jahren konsequent fortgesetzt und weiterentwickelt werden.

Abschnitt V

Ausblick

Unabhängigkeit in Gemeinsamkeit

Entwicklung braucht Zeit – Zeit bringt Entwicklung

Die Lust am Gestalten, das Erkennen und Nutzen von Freiräumen und der Wille, es vor Ort besser zu machen – diese Beschreibungen charakterisieren wohl am besten die Aufbruchstimmung, die um die Jahrtausendwende an den Südtiroler Schulen spürbar war.
Weg von einheitlichen, zentral gesteuerten Abläufen hin zu einer Idee von Schule als sich selbst gestaltende Organisation. Und auch wenn die Lehrfreiheit als oberstes Prinzip bereits vor dem Landesgesetz Nr. 12 vom 29. Juni 2000 festgeschrieben war, so wurde mit der Zuerkennung der Rechtspersönlichkeit ein wichtiges Zeichen dafür gesetzt, dass Entwicklung vor Ort, ausgehend von den Bedürfnissen der Schulen, nicht nur notwendig, sondern mit Blick auf die Qualität unumgänglich ist.

Autonomie als Chance

Die Möglichkeit, als Schulgemeinschaft gemeinsam getragene Leitsätze zu formulieren, das Bildungsangebot in Teilen selbst zu gestalten, Unterrichtszeiten nach den Bedürfnissen der Schule auszurichten, aber auch Ressourcen selbst zu verwalten – all das stellte eine absolute Neuerung dar und konnte als Chance genutzt werden, sich intensiv über didaktische Grundsätze und organisatorische Abläufe auszutauschen. Nicht die Perspektive einer einheitlichen Verwaltung, sondern jene einer lebendigen Organisation, die am besten ihre Bedürfnisse vor Ort kennt, sollte Ausgangspunkt für alle Überlegungen sein. Entwicklung geschah nicht mehr fernab der eigenen Schule, sondern war plötzlich unmissverständlicher Auftrag. Das hatte zur Folge, dass sich neue Strukturen bildeten, sowohl in der Kommunikation als auch in der Verwaltung und die an Schule Beteiligten loteten gemeinsam aus, was es heißt, Schule zu gestalten.

Schon allein der Austausch darüber, wie Schule, Unterricht und Lernen am besten funktionieren, war insofern anregend und fruchtbringend, als dass der Blick geweitet wurde. Und relativ schnell wurde auch klar: Neue Wege müssen nicht von jedem einzeln beschritten werden, sondern in gemeinschaftlichem Handeln, das auch entlasten kann.
So ist nicht umsonst auch der *„Austausch von Informationen, Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien“* und *„die methodische und fachliche Innovation“* [6], zwischen den Einzelschulen oder im Schulverbund, als Zuständigkeit der autonomen Schulen beschrieben.

Wie aber haben nun Schulen diese Chance genutzt?

Ein wichtiges Merkmal und zugleich Ausdruck der Profilbildung der autonomen Schulen war das Erstellen eines Schulprogramms, in dem sowohl didaktische Prinzipien als auch organisatorische Regelungen definiert und festgehalten wurden. Verständlicherweise deckten sich die Aussagen in vielen Schulprogrammen – sind doch die Schulen in Südtirol bis zu einem gewissen Grad vergleichbar. Aber es wurden doch auch Schwerpunkte der einzelnen Schulen und unterschiedliche didaktische Ausprägungen deutlich. Ob Montessoripädagogik oder bewegte Schule, ob Gesundheitsförderung oder Schwerpunkte im kreativen Bereich: Erstmals haben sich Schulen bewusst mit Konzepten auseinandergesetzt und sich für Wege entschieden, flankiert von Fortbildung, die maßgeschneidert für die eigene Realität aufgesetzt werden konnte.
Auch das Bilden von Schulverbünden oder von Kooperationen zwischen Schulen und mit anderen Institutionen wurde als Chance genutzt und Synergien wurden geschaffen. Und nicht zuletzt haben sich Fachgruppen schulübergreifend mit Themen befasst und Herausforderungen gemeinsam bewältigt. Dass Südtirols Schullandschaft heute so bunt und zweifelsohne erfolgreich dasteht, ist gewiss Frucht des autonomen Gestaltens. Bei all diesen positiven Erfahrungen gilt es aber auch, darauf zu schauen:

6 siehe Landesgesetz Nr. 12/2000, Art. 8, Absatz 2, d und c

Wo sind Chancen möglicherweise auch ungenutzt geblieben?

Hier ist in unseren Augen eindeutig die Arbeit im Netzwerk noch etwas, das es auszubauen gilt: Denn nicht jede Schule muss das Rad neu erfinden, und der Austausch untereinander und die gegenseitige Unterstützung können entlastend wirken. Gerade auch mit Blick auf die konkrete pädagogische Praxis sind Lehrpersonen äußerst zögerlich darin, die im Gesetz zitierten *„Informationen, Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien“* auszutauschen und andere an *„methodischer und fachlicher Innovation“* teilhaben zu lassen.
Ob es die Zurückhaltung oder vielleicht auch ein gewisses Maß an falscher Bescheidenheit ist, ob es die Angst vor dem sprichwörtlich strengen Lehrer*innenauge oder nicht zuletzt die fehlende Zeit zum Austausch ist, vermögen wir nicht zu beurteilen.
Was aber deutlich wird:

Autonomie birgt auch Schattenseiten

Ein Aspekt, der bei Diskussionen und Bestrebungen rund um Autonomie häufig vergessen wird, ist der Zeitfaktor. Die Arbeit an gemeinsamen Leitsätzen, das Ausloten von Entwicklungsfeldern und die Umsetzung von konkreten Maßnahmen ist zeitaufwändig und wird von den Lehrpersonen zum Teil auch noch nicht als Kernaufgabe wahrgenommen, sondern eher als etwas, das „neben dem Unterrichten“ geschieht. Daher wird es häufig auch als belastend empfunden, vor allem, weil die Zeitgefäße dafür unscharf definiert sind und verschiedene Anforderungen erst nach und nach schleichend dazugekommen sind.
Ein weiteres Risiko in Bezug auf die Autonomie der Schule ist auch, dass durch den Blick nach innen, auf die eigene Schule, die eigene Organisation, manchmal der Blick für das große Ganze verloren geht: Systemisches Denken, über die eigene Realität hinaus, die es zu gestalten gilt, kann in den Hintergrund treten – und so wird jede Veränderung, die von außen kommt, als Gefahr oder als Störung empfunden, obwohl gesellschaftspolitisch, didaktisch oder verwaltungstechnisch eine Neuausrichtung nötig und sinnvoll ist.
Hier kann eine verstärkte Einbindung der autonomen Akteure über die Grenzen der einzelnen Schule hinaus für mehr „Systembewusstsein“ sorgen.

Wo sind nun konkret Schattenseiten der Autonomie der Schule deutlich geworden?

Exemplarisch seien hier die in vielen Schulen geführten Diskurse um die Verteilung der Unterrichtszeit genannt. Ob Schulkalender oder Stundenplan – hier wurden viel Zeit und Kraft aufgewendet für etwas, das nur am Rande mit der Autonomie der Schule im eigentlichen Sinne zu tun hat. Hier ging es eher um die Frage nach Gewohnheiten, um Lebens- und Arbeitsformen, selten um eine vertiefte, mutige didaktische Vision.
Sofern gut geführt, war die Diskussion vielleicht noch nützlich zum Einüben einer demokratischen Arbeitskultur, in der Sache war dieser rund um Autonomie diskutierte Aspekt aber weit weg von wesentlichen Fragen der Unterrichts- und Schulentwicklung und war somit, gewollt oder ungewollt, dankbarer Nebenschauplatz.
Ein weiterer Baustein für autonomes Handeln, der nicht auf den ersten Blick ins Auge sticht und auch nicht auf die Schnelle als so verlockend empfunden wird:

Autonomie bedeutet Rechenschaft ablegen

Bei der anfangs beschriebenen Aufbruchstimmung in Bezug auf die Autonomie der Schule wurde diese Verantwortung der Rechenschaftslegung teilweise ausgeblendet. Denn endlich durfte man sich als Schule entfernen von zu starren Vorgaben und Dinge anders, besser gestalten. Autonomie ist jedoch kein Freibrief für Beliebigkeit, sondern kann nur dann gewinnbringend sein, wenn sie innerhalb eines klar vorgegebenen Rahmens agiert und auch einem kritisch-hinterfragenden Blick von außen standhält. Dies bezieht sich sowohl auf die Notwendigkeiten einer ordentlich geführten Buchhaltung und einer sauberen Ressourcenplanung und -verteilung, sowie auf die Güte der Leistung, die eine Schule mit Blick auf die ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen erbringt.
Hier schwankt die Entwicklung in den vergangenen 20 Jahren noch zwischen Kontrollen, die eher der Denkweise von Schule als Verwaltungsbetrieb geschuldet sind, und zwischen verschiedenen Erhebungen zur Arbeitsweise und zur „Leistung“ der Schule: Selbst- und Fremdevaluation, Lernstandserhebungen und die Teilnahme an internationalen Testverfahren, wie PISA, führen zwar dazu, dass die Schulen sehr viele Daten und Rückmeldungen über ihre Arbeitsweise erhalten. Bleibt die Frage, ob die Schulen aufgrund verschiedener Faktoren aber auch die Möglichkeit und das Know-

how zur vertieften Beschäftigung mit den Ergebnissen und Angaben haben. Im Sinne eines Ausblicks gilt es hier, kritisch auf die Zeitabläufe und Taktungen zu schauen und Schulen gut zu befähigen, Erkenntnisse aus Erhebungen zu ziehen. Autonomie heißt nicht zuletzt auch:

Verantwortung übernehmen und Unsicherheiten aushalten

Dass Schulen sich durch das Ausfüllen und Ausgestalten der autonomen Spielräume unterschiedlich entwickeln, liegt auf der Hand. Das hat aber auch zur Folge, dass nicht nur Vorgänge von Schule zu Schule anders gestaltet werden, sondern auch, dass Regelungen unterschiedlich eng oder weit ausgelegt und gelebt werden. Wir wagen zu behaupten, dass es sogar Kennzeichen von autonomen Bestimmungen ist, den Rahmen möglichst breit zu spannen. Und ganz gleich, ob es sich um die Frage nach einem didaktischen Schwerpunkt, nach einer verwaltungstechnischen Regelung oder nach einer Maßnahme der Schulentwicklung handelt: Unterschiedliche Wege machen Druck auf Schulen, denn Südtirol ist als Realität doch zu klein, um nicht in den Einzelsystemen miteinander vergleichbar zu bleiben. Und somit tauchen in unseren Augen zum Teil eher wieder rückwärts gerichtete Phänomene auf, wie der Ruf nach einer einheitlichen Regelung für alle oder der Wunsch nach absoluter (Rechts)Sicherheit.
Damit solche Tendenzen die Entwicklung nicht verlangsamen oder gar lähmen, wird es nötig sein, die Verantwortungsträger*innen innerhalb der autonomen Schulen zu stärken.

Wie gelingt es, Verantwortungsträger*innen zu stärken? Dazu braucht es zuerst eine Begriffsannäherung, um folgende Überlegungen einordnen zu können. Gehen wir davon aus, dass Bildung im Sinne von Ulrich Müller nicht „managementbar“ ist. Wenn „Bildung den Prozess der Weltaneignung durch lernende Subjekte meint, so ist dieser Prozess uns nicht verfügbar.“ So wie wir Lernen nicht von außen steuern können, so können wir Bildung erst recht nicht steuern – im Sinne des klassischen mechanischen Modells, wie wir es durch den Nürnberger Trichter anschaulich vorgeführt bekommen haben. Autonomie kommt dieser Tatsache entgegen.
Folgen wir diesen Überlegungen, dann ist der Verantwortungsträger also nicht mehr verantwortlich, da er ja sowieso nichts „managen“ und folglich nichts steuern kann?!

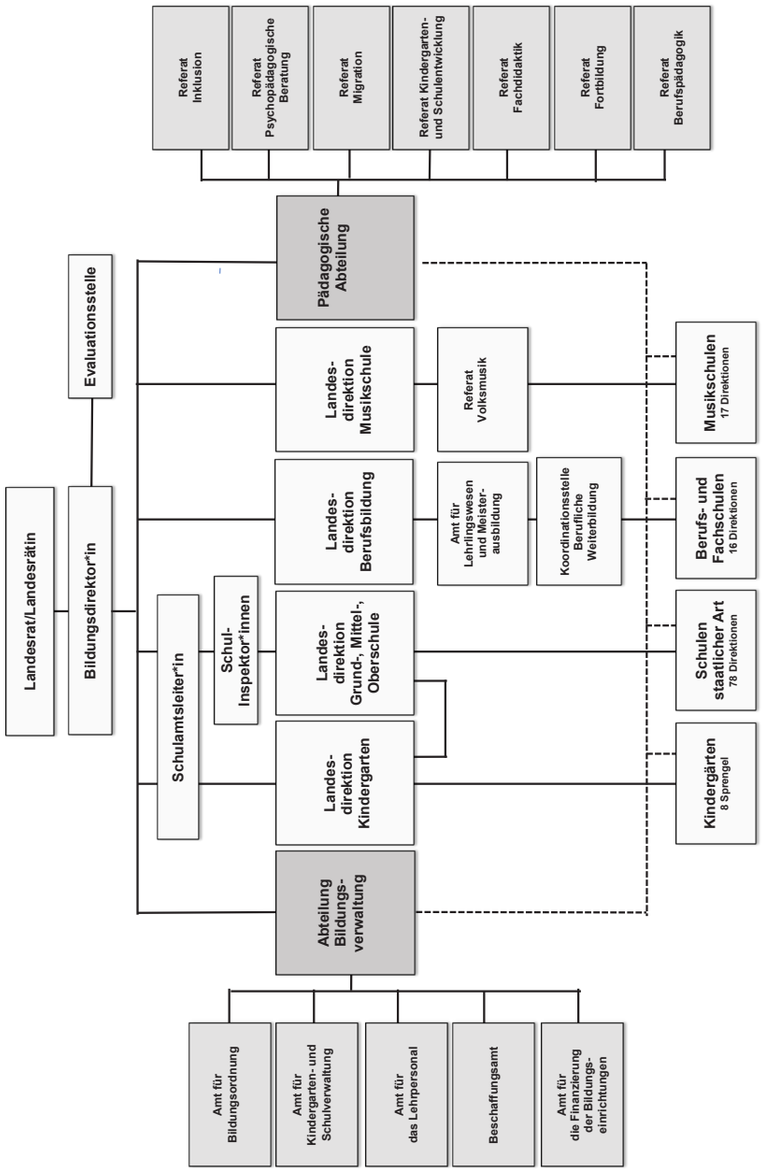
Im Rahmen der Hirnforschung, der Lehr- und Lernforschung, der Humanistischen Psychologie gibt es eine Reihe von Studien, die belegen, dass Anerkennung und Wertschätzung die entscheidenden Antriebskräfte für Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistungen sind. In diesem Sinne bilden die Anerkennung und Unterstützung von Vielfalt den Schlüssel zum Aufbau eines Schul- und Bildungssystems, das der Potenzialentfaltung dient, sowie Lernen und Lehren zu einem Moment der Erfüllung macht. Als Leiter*innen in Bildungssystemen haben wir die Chance, den ersten Schritt zu tun, und dieser Schritt wird sich auszahlen. Wenn es uns nämlich gelingt, im Umgang mit uns selbst und anderen mehr Wertschätzung zu realisieren, dann tun wir nicht nur etwas für unsere Gesundheit und die unserer Mitarbeiter*innen und Schüler*innen, sondern wir sorgen auch für mehr Kreativität und bessere Leistung.

Abschnitt VI

Anhang

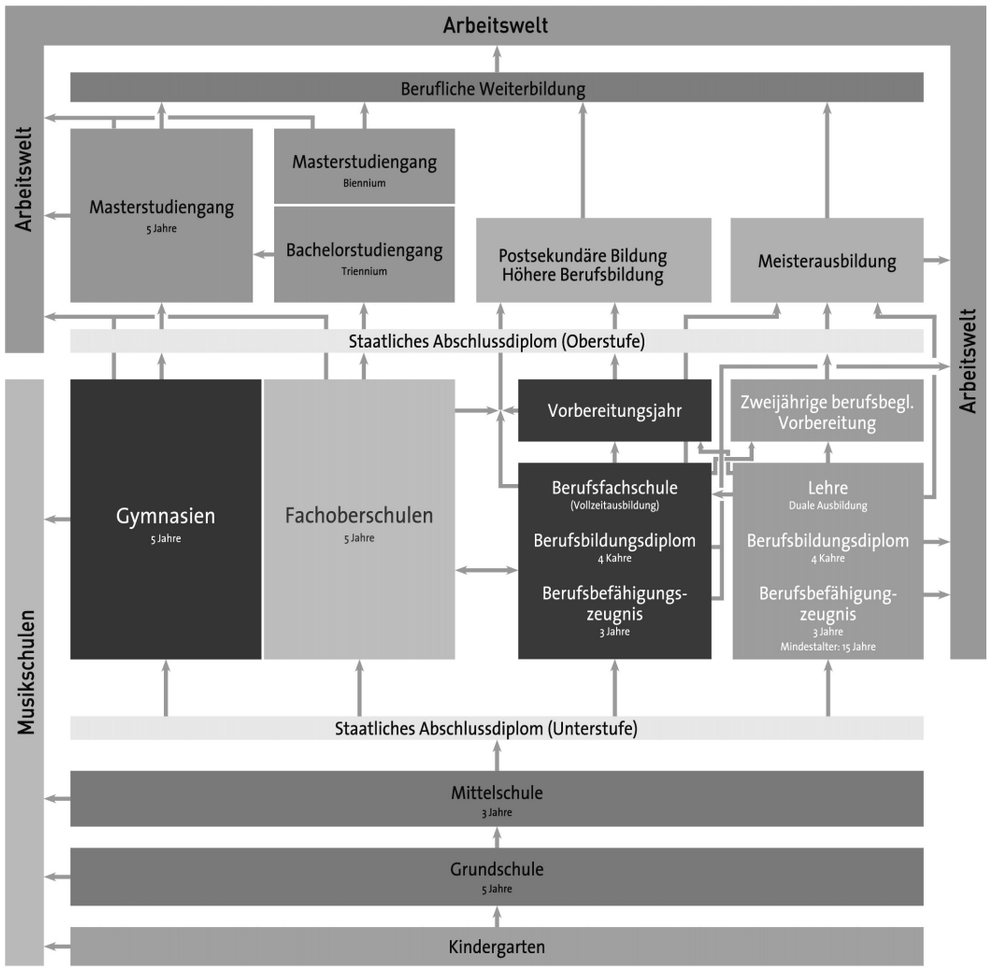
Der Aufbau des Bildungssystems in Südtirol

a) Organigramm der Deutschen Bildungsdirektion



Orgnigramm der Deutschen Bildungsdirektion

b) Der Aufbau des Südtiroler Schulsystems



Deutsche Bildungsdirektion

Zugang zu Rechtsquellen

Die in den Beiträgen angegebenen Rechtsquellen sind allesamt in den folgenden *Online-Datenbanken* abrufbar:

A) Lexbrowser der Autonomen Provinz Bozen Südtirol:
- Verfassungsrechtliche Bestimmungen
- Landesgesetzgebung
- Beschlüsse der Landesregierung, welche aufgrund ihres Allgemeincharakters die Landesgesetze ergänzen

http://lexbrowser.provinz.bz.it/

B) Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana:
- Gesamtheit aller Gesetzestexte der Republik Italien

https://www.gazzettaufficiale.it/
https://www.gazzettaufficiale.it/homePostLogin;(Abschnitt „Serie Generale“)

Die im Zusammenhang mit der vorliegenden Publikation *wichtigsten gesetzlichen Grundlagen* sind folgende Gesetzestexte:

- Landesgesetz vom 29. Juni 2000, Nr. 12: Autonomie der Schulen
- Landesgesetz vom 16. Juli 2008, Nr. 5: Allgemeine Bildungsziele und Ordnung von Kindergarten und Unterstufe
- Landesgesetz vom 24. September 2010, Nr. 11: Die Oberstufe des Bildungssystems des Landes Südtirol
- Landesgesetz vom 20. Juni 2016, Nr. 14: Änderungen zu Landesgesetzen im Bereich Bildung

Die *Webseiten der Deutschen Bildungsdirektion* sind eingebettet in die Webseiten der Südtiroler Landesverwaltung (Bereich Bildung und Sprache) und stellen die *für den Schulbereich relevanten Rechtsnormen* in übersichtlicher Form zur Verfügung.
http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/

Deutschsprachige Schule → Bildungsverwaltung → Schulrecht und Schulgremien → Schulrecht → Rechtliche Bestimmungen: u.a.

- Normen aus dem Schulbereich
- Rahmenrichtlinien des Landes
- Autonomie der Schule

Autorinnen und Autoren

Stand: August 2019

Frida Bordon, Leitende Regierungsdirektorin i. R., zuvor Leiterin eines Staatlichen Schulamtes in Hessen, Deutschland. Tätigkeit als Schulaufsichtsbeamtin für Gymnasien; Lehr- und Leitungstätigkeit an Gymnasien; wissenschaftliche und publizistische Tätigkeit.

Sigrun Falkensteiner, Schulamtsleiterin und Landesdirektorin für die deutschsprachigen Grund-, Mittel- und Oberschulen, vorher Schulinspektorin, Schuldirektorin und Lehrperson an der Grundschule.

Sabine Fischer, Unternehmensberaterin, im Landesbeirat der Eltern seit 2013.

Hubert Kainz, Schulgewerkschafter, zuvor Grundschullehrer, Mitglied des Obersten Schulrates in Rom.

Ingrid Keim, Schuldirektorin an verschiedenen Oberschulen, derzeit am Realgymnasium Bozen und an der Fachoberschule für Bauwesen „Peter Anich“; 2012–2017 Vorsitzende des Verbandes der Autonomen Schulen (ASSA); Ausbildung im „Change Management“; Mitarbeit in zahlreichen Arbeitsgruppen im Bildungsbereich.

Christian Laner, Grundschullehrer, seit 1996 an der Pädagogischen Abteilung (ehemals Pädagogisches Institut) für die Bereiche Digitale Medien und Reformpädagogik; Vertragsdozent an der Universität Bozen (Bildungsfakultät Brixen).

Luigi Loddi, Direktor der Landesfachschule für Sozialberufe „Hannah Arendt“ in Bozen.

Gerhard Maier, Leiter der Grundsatzabteilung am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, bis Februar 2018 Schulleiter an einem bayerischen Gymnasium und Seminarvorstand (2. Phase der Lehrerbildung).

Rudolf Meraner, Direktor der Pädagogischen Abteilung i. R., zuvor Mittelschuldirektor und Lehrer für Deutsch, Geschichte und Geografie. Lehrtätigkeit an der Universität Innsbruck. Verschiedene Publikationen zur Schulentwicklung, Bildungsforschung, Lehrer*innenfortbildung u. a.

Heidi Niederkofler: Schuldirektorin, zuvor Grundschullehrerin, Mitglied der Arbeitsgruppen Ganztagsschulen und Montessori-Mittelpunktschulen des Schulamtes, Koordinatorin des Schulbezirks Bozen und Umgebung, Gruppenleiterin der Arbeitsgruppen im Schulbezirk Bozen im Bereich Inklusion und Abkommen zu den territorialen Diensten, Ansprechpartnerin für die Gemeinde Bozen in Sachen Einschreibung.
Die Lehrerinnen Doris Frei, Angelika Pranter, Barbara Pöhl, Carmen Gögele und Dora Unterthiner haben einige Gedanken vorformuliert. Sie sind langjährige Mitarbeiterinnen von Heidi Niederkofler.

Klaus Niederstätter, stellvertretender Leiter der Evaluationsstelle, zuvor Mittelschullehrer.

Daniel Paasch, Researcher am Bundesinstitut für Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) im Referat Nationale Kompetenzmessungen, derzeit Vertreter des BIFIE im ERASMUS + Projekt „INNOVITAS – Innovative Schulautonomie als Chance für pädagogische Standortentwicklung“ Lehrtätigkeit an verschiedenen Universitäten, zuvor wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Nürnberg und akademischer Rat an der Universität Augsburg.

Florian Peer, Apotheker, im Landesbeirat der Eltern seit 2013.

Arthur Pernstich, Jurist, von 1977 bis 2015 Bediensteter des Deutschen Schulamtes, von 1988 bis 2004 Direktor des Amtes für Oberschulen und die letzten elf Jahre seiner Dienstzeit Abteilungsdirektor und Vizeschulamtsleiter. Seit 10 Jahren Dozent für Schulgesetzgebung an der Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Freien Universität Bozen und an der Philosophisch-Theologischen Hochschule in Brixen.

Barbara Pobitzer Stampfl, Schuldirektorin, zuvor Lehrperson an der Oberschule und Landeskoordinatorin für die Übungsfirmen,

Angelika Pranter, Grundschullehrerin, Mitarbeiterin der Schulführungskraft, derzeit Projektleiterin im Schulsprengel Bozen/Europa.

Katrin Isolde Pschierer, landwirtschaftliche Arbeiterin, seit 2013 im Landesbeirat der Eltern, seit 2015 Mitglied im Landesschulrat.

Ursula Pulyer, Leiterin der Evaluationsstelle, Schuldirektorin, Dozentin in der Lehrerausbildung, Englischlehrerin an der Oberschule. Vielfache Referententätigkeit zu Fremdsprachendidaktik, Bewertung und Evaluation. Veröffentlichungen zu Schulthemen in Pädagogischen Fachzeitschriften und Sachbüchern.

Martin Rederlechner, Direktor der Landesberufsschule für Handel, Handwerk und Industrie „Christian Josef Tschuggmall“ in Brixen.

Hildegard Schwarz, Mittelschullehrerin, langjährige Stellvertreterin der Schulführungskraft, derzeit im Schulsprengel Ulten.

Martin Sitzmann, Schuldirektor, zuvor Mittelschullehrer.

Karl Spergser, Schuldirektor i. R., zuvor Grund- und Mittelschullehrer, Mitarbeit in verschiedenen Arbeitsgruppen der Deutschen Bildungsdirektion in Südtirol und der Pädagogischen Abteilung, Referent in der Lehrer*innenfortbildung, 1. Vorsitzender des Verbandes der Autonomen Schulen Südtirols (ASSA).

Werner Sporer, Schulinspektor; zuvor Schulführungskraft an der Technologischen Fachoberschule Bruneck; Lehrtätigkeit für verschiedene naturwissenschaftliche Fächer an der Oberschule.

Gustav Tschenett, Bildungsdirektor und Landesdirektor der Berufsbildung, zuvor Schulinspektor, Schuldirektor und Lehrer in der Oberschule.

Franz Tutzer, Direktor der Fachoberschule für Landwirtschaft und der Wirtschaftsfachoberschule in Auer.

Hansjörg Unterfrauner, Schulinspektor, zuvor Schuldirektor, Integrationslehrperson an der Mittelschule, Koordinator für das Praktikum im Spezialisierungslehrgang für Integrationslehrpersonen, Referent im Rahmen der Lehrerausbildung zu den Themen Inklusion, Differenzierung und Individualisierung, Mitarbeit in verschiedenen Arbeitsgruppen der Deutschen Bildungsdirektion in Südtirol und der Pädagogischen Abteilung.

Gertrud Verdorfer, Direktorin der Pädagogischen Abteilung in der Deutschen Bildungsdirektion in Südtirol, davor Lehrerin an der Oberschule, Mitarbeiterin in der Fortbildung, Schuldirektorin, Schulinspektorin

Josef Watschinger, Schuldirektor, zuvor Grundschullehrer, Veröffentlichungen in Fachzeitschriften und Fachbüchern zu Schularchitektur, Schulautonomie, Inklusion, Schulführung, Mitbegründer des Schulverbundes Pustertal.

Anja Waxenegger, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE), zuvor Universitätsassistentin am Institut für Sozialmedizin und Epidemiologie an der Medizinischen Universität Graz.