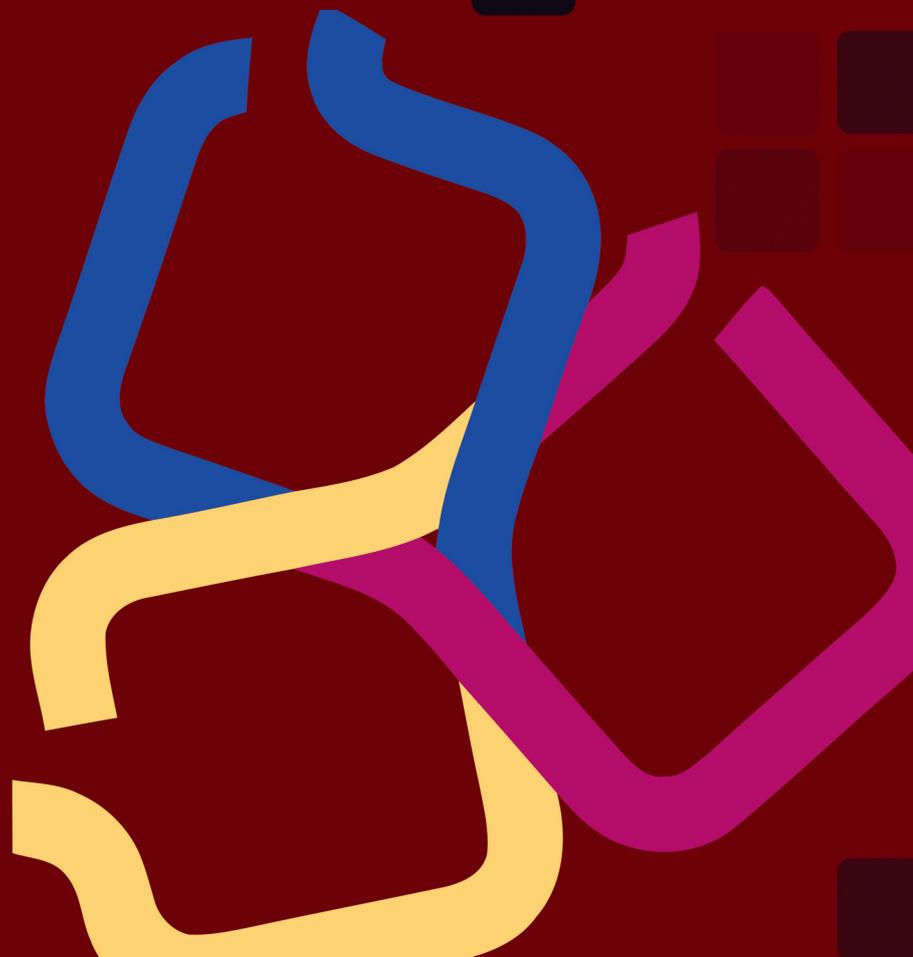




Erwin Rauscher (Hg.)

# Schulautonomie zwischen Freiheit und Gesetz

Das *INNOVITAS*-Handbuch





Erwin Rauscher (Hg.)

# **Schulautonomie zwischen Freiheit und Gesetz**

Das *INNOVITAS*-Handbuch

Diese Publikation entstand im Rahmen des ERASMUS+-Projektes INNOVITAS.



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

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

Der Herausgeber dankt den Fliegenden Fischen ([www.diefliegendenfische.at](http://www.diefliegendenfische.at)), die die Grafik für das Cover dieser Publikation unentgeltlich zur Verfügung gestellt haben.

## Impressum

### Eigentümer und Medieninhaber:

Pädagogische Hochschule Niederösterreich  
Mühlgasse 67, A 2500 Baden  
[www.ph-noe.ac.at](http://www.ph-noe.ac.at)  
© 2020 by Pädagogische Hochschule Niederösterreich  
Alle Rechte vorbehalten



**Redaktion, Gestaltung und Layout:** Erwin Rauscher, Michaela Tscherne, Ernst Artner

**Umschlaggestaltung:** Kurt Tutschek

**Covergrafik:** © Fliegende Fische

**Druck:** Janetschek GmbH, Gußhausstraße 24-26, 1040 Wien

Printed in Austria – 2020

ISBN 978-3-9504887-3-9

# Inhalt

Margareta Scheuringer

**Zum Geleit**

5

## Teil A

### Schulautonomie – historisch, pädagogisch

Fritz Lošek

**Was bedeutet Schulautonomie?**

9

Erwin Rauscher

**Führung ist Kultur**

Autonome Schulleitung im Anthropozän

33

Christian Wiesner, Michael Schratz

**Wertorientierte Führung braucht Haltung, Beziehung, Entwicklung und Evidenz**

Die Führung von eigenverantwortlichen Schulen unter dem Leitkonzept der  
Entwicklungsorientierung

81

Barbara Huemer

**Schulleitung im Spannungsfeld zwischen Hierarchie und Autonomie**

99

Fritz Lošek

**INNOVITAS und Verwandte(s)**

Sprachgeschichtliche Anmerkungen

103

## Teil B

### Schulautonomie – juristisch, europäisch

Markus Juranek

#### **Schulautonomie in Österreich**

Entwicklung, Stand, Zukunft und Rahmenbedingungen **107**

Werner Sporer

#### **Schulautonomie in Südtirol**

**165**

Gerhard Maier, Franziska Rudolph-Albert

#### **Situation der eigenverantwortlichen Schule in Bayern**

Zentrale Ergebnisse aus der Befragung von Schulleitungen im Rahmen  
des EU-Projekts INNOVITAS **177**

Frida Bordon, Norbert Leist, Werner Sporer, Daniel Paasch, Michael Fresner, Celine Kriechmayr,  
Gerhard Maier, Anja Waxenegger, Christian Wiesner

#### **Schulautonomie und Erwartungshaltung von Schulleitungen gegenüber der Schulaufsicht**

Österreich, Südtirol, Bayern und Hessen **193**

Celine Kriechmayr, Anja Waxenegger, Daniel Paasch, Frida Bordon, Michael Fresner,  
Werner Sporer, Gerhard Maier

#### **Schulautonomie und Zusammenarbeit zwischen Erziehungsberechtigten und Schule**

Die Sicht von Schulleitungen in Österreich, Deutschland und Südtirol **213**

Werner Sporer, Frida Bordon, Michael Fresner, Celine Kriechmayr, Gerhard Maier,  
Daniel Paasch, Anja Waxenegger, Christian Wiesner

#### **Unterrichtsqualität und Chancengleichheit und ihr Zusammenhang mit Schulautonomie aus der Sicht von Schulleitungen**

Ergebnisse im Rahmen des Erasmus-plus-Projekts INNOVITAS **233**

Ursula Huber, Hannah Diernhofer, Nadine Hauptfeld

#### **Schulaufsicht in Österreich im Wandel**

Gedanken und Perspektiven **245**

## Zum Geleit

2017 war ein wegweisendes Jahr für Österreichs Schulen. Das Bildungsreformgesetz 2017 wurde erlassen mit dem Ziel, die Rahmenbedingungen für die Schulen zu optimieren und das österreichische Bildungssystem für aktuelle, aber auch zukünftige Herausforderungen fit zu machen. Zu diesem Zweck wurden die Schulen mit mehr Autonomie ausgestattet. Konkret zielt das Bildungsreformgesetz 2017 darauf ab, durch Zuerkennung autonomer Befugnisse pädagogische, organisatorische und personelle Freiräume zu schaffen, um den einzelnen Schulstandorten mehr Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten einzuräumen und durch diesen neuen Rahmen die Qualität der pädagogischen Arbeit zu erhöhen. Erwähnt seien etwa die Kompetenz der Schulleitung, die Lehrkräfte entsprechend dem schulischen Profil auszusuchen, die Einführung flexiblerer Unterrichtszeiten oder neuer Instrumente zur Individualisierung im Unterricht. Darüber hinaus sollte ermöglicht werden, das Bildungsangebot künftig besser auf den spezifischen Bedarf der einzelnen Region abzustimmen, indem jeder Schulstandort ein für sich adäquates pädagogisches Konzept, das den Anforderungen und Ansprüchen am jeweiligen Standort gerecht wird, entwickelt. In diesem Prozess nehmen Schulleiter/innen sowie Schulqualitätsmanager/innen eine entscheidende Rolle ein.

Die zentralen Neuerungen im Bereich Schulautonomie wurden in Österreich mit September 2018 wirksam. Knapp zwei Jahre später zeigt sich, dass der Prozess der Umsetzung in Richtung einer modernen und autonomen Schulverwaltung noch nicht abgeschlossen ist, dass der Schritt hin zu mehr Autonomie aber jedenfalls der richtige war.

Das vorliegende Handbuch ist in zwei Abschnitte geteilt. Der erste Teil gibt einen allgemeinen Überblick über Schulautonomie aus historischer und pädagogischer Sicht. Im zweiten Teil „Schulautonomie juristisch, europäisch“ wird insbesondere auf die unterschiedlichen Ausgestaltungen in Österreich, Deutschland (Hessen und Bayern) und Italien (Südtirol) eingegangen. Als Basis dafür dient unter anderem das Erasmus-plus-Projekt „Innovative Schulautonomie als Chance für pädagogische Standortentwicklung“ (INNOVITAS), bei dem die bestehenden Autonomiesituationen an Schulen in den genannten Ländern erhoben worden sind.

Die Schulautonomie ist ein wesentlicher Reformschritt, welcher der Schule mehr Gestaltungsmöglichkeiten, mehr pädagogische Freiräume und mehr Flexibilität bietet. Denn es geht um die Entfaltung unserer Schulen, unserer Lehrer/innen und – vor allem – unserer Schüler/innen.

**Mag. Margareta Scheuringer**

Sektionschefin des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung.



# Teil A

Schulautonomie – historisch, pädagogisch



## Was bedeutet Schulautonomie?

### Abstract

Der folgende Beitrag bewegt sich zwischen zwei Extremen, zeitlich und inhaltlich. Am Beginn steht eine sprachgeschichtliche und literaturgebundene Analyse der einzelnen Wortbestandteile des Begriffs „Schulautonomie“, von den griechischen Wurzeln über das Fort- und Weiterleben im Lateinischen bis hin zur Verortung in der modernen Gegenwartssprache. Der zweite Teil präsentiert auf empirischer Basis aktuelle Zugänge zur praktischen Umsetzung von Schulautonomie und analysiert, welche Erwartungen Personen der Schulleitungen der Höheren Schulen und der Schulaufsicht in Niederösterreich mit der Implementierung von Schulautonomie in der verordneten Form verbinden, und präsentiert, ausgehend von einer persönlichen Wertung, jene Begriffe, die im positiven wie negativen Sinn von diesem Personenkreis mit „Schulautonomie“ verknüpft werden.

### Keywords:

Arbeit und Freizeit, Aristoteles, Politik, Rolle der Schulleitung, Schulqualitätsmanagement, Sprachgeschichte

## 1 *Nómos, autós* und *scholé* – Grundbegriffe der Schul-auto-nomie

Das österreichische Konzept für Schulautonomie gliedert sich laut den Zielsetzungen des bmbwf zum Autonomiepaket von 2017 in vier Bereiche: Unterrichtsorganisation, Organisationsentwicklung, Personalauswahl und -entwicklung, Individualisierte Unterrichtsentwicklung.<sup>1</sup> Der zusammengesetzte Begriff Schulautonomie gliedert sich in drei Teile, die auf die altgriechischen Wörter *σχολή* (*s-cholé*), *αὐτός* (*autós*) und *νόμος* (*nómos*) zurückgehen. Diese Teilbegriffe durchlaufen eine sprachgeschichtliche und eine inhaltliche Entwicklung, die über die Jahrhunderte auch in andere Sprachen ausgestrahlt hat, als Einzelwörter und in Zusammensetzungen. Dem allen wird zunächst aus philologischer Perspektive nachgegangen, um dann auch die (schul-)historischen Aspekte einordnen zu können.

### 1.1 Von der Muße zur Schule – *scholé* und *schola*

Der Aufbau des Eintrags *σχολή* im gängigen griechisch-deutschen Schulwörterbuch, dem Gemoll,<sup>2</sup> zeigt in aller Kürze eine Bedeutungsentwicklung, die nur auf den ersten Blick, und zwar aus dem der Gegenwart und des gegenwärtigen Verständnisses von „Schule“, zwei dem Anschein nach gegensätzliche Begriffe wie „Freizeit“ und „Schule“ miteinander verbindet:

---

1 <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref/ap.html>, abgerufen am 23.1.2020.

2 Gemoll, 2006, S. 776 f.

1. das Anhalten, Rast, Muße, freie Zeit, Nichtstun ...
2. Beschäftigung in der Freizeit, Studium, Unterweisung, Vorlesung.
3. Ort, wo der Lehrer Vorträge hält, Schule.

Um den Begriff besser fassen zu können, ist es hilfreich, auch seinen Gegenbegriff *ἀσχολία* (*as-cholía*) mit in den Blick zu nehmen. Dazu lautet der Eintrag im Gemoll:<sup>3</sup>

Mangel an Muße, Verhinderung, Beschäftigung; pl. Geschäfte.

Aristoteles, der sich in seinen Schriften immer wieder mit dem Wesen von *scholé* beschäftigt,<sup>4</sup> setzt das Gegensatzpaar denn auch immer wieder in Beziehung, so in der „Nikomachischen Ethik“, wo auch der Gegensatz in den entsprechenden Verben, also *σχολάζειν* (*s-cholázzein*) und *ἀσχολεῖσθαι* (*as-choleísthai*) thematisiert wird ( X, 7, 1177 b 5):

*δοκεῖ τε ἡ εὐδαιμονία ἐν τῇ σχολῇ εἶναι· ἀσχολούμεθα γὰρ ἵνα σχολάζωμεν, καὶ πολεμοῦμεν ἵν' εἰρήνην ἄγωμεν. τῶν μὲν οὖν πρακτικῶν ἀρετῶν ἐν τοῖς πολιτικοῖς ἢ ἐν τοῖς πολεμικοῖς ἢ ἐνέργεια, αἱ δὲ περὶ ταῦτα πράξεις δοκοῦσιν ἄσχολοι εἶναι, αἱ μὲν πολεμικαὶ καὶ παντελῶς ... ἔστι δὲ καὶ ἡ τοῦ πολιτικοῦ ἄσχολος, καὶ παρ' αὐτὸ τὸ πολιτεύεσθαι περιποιουμένη δυναστείας καὶ τιμᾶς ἢ τὴν γε εὐδαιμονίαν αὐτῶ καὶ τοῖς πολίταις.*  
*Glück scheint in der Muße zu liegen. Wir verzichten auf Muße, um Muße zu erlangen, und wir führen Krieg, um in Frieden leben zu können. Die tatsächliche Umsetzung von Tugenden erfolgt in Angelegenheiten, die mit dem Leben als Bürger oder mit dem Krieg zu tun haben. Aktivitäten auf diesen Gebieten aber scheinen sich mit dem Anspruch auf Muße kaum zu vertragen, besonders jene im Krieg nicht. ... Aber auch das Engagement im Gemeinwesen hat mit Muße nichts zu tun, zielt es doch neben der Arbeit für das Gemeinwesen auf Macht, Ruhm und das eigene Wohlergehen und jenes der Mitbürger ab.*

*ἀσχολούμεθα γὰρ ἵνα σχολάζωμεν, καὶ πολεμοῦμεν ἵν' εἰρήνην ἄγωμεν* (*as-cholóúmetha gar hína s-cholázomen, kai polemoúmen hin' eirénen ágomen*), wir verzichten auf Muße, um Muße zu erlangen, und wir führen Krieg, um in Frieden leben zu können: Das erste Verbum ließe sich, um den Gegensatz noch stärker herauszuarbeiten, auch als arbeiten übersetzen, und dieses scheinbare Paradoxon „wir arbeiten, um Freizeit zu haben“ erscheint im Lichte einer heute gerne beschworenen work-life-balance geradezu unglaublich modern. Aristoteles setzt aber noch einen zweiten Gegensatz, nämlich jenen zwischen Krieg und Frieden: Wir führen Krieg, um in Frieden zu leben.<sup>5</sup> Ausführlich äußert sich Aristoteles dann auch in der „Politeia“ zum Ziel, das im Krieg der Frieden, in der Arbeit die Muße ist (1134a 15 ff.):

*τέλος γάρ, ὡσπερ εἴρηται πολλάκις, εἰρήνη μὲν πολέμου σχολή δ' ἀσχολίας. χρήσιμοι δὲ τῶν ἀρετῶν εἰσι πρὸς τὴν σχολὴν καὶ διαγωγὴν ὧν τε ἐν τῇ σχολῇ τὸ ἔργον καὶ ὧν ἐν τῇ ἀσχολίᾳ. δεῖ γὰρ πολλὰ τῶν ἀναγκαίων ὑπάρχειν ὅπως ἐξῆ σχολάζειν: διὸ σῶφρονα τὴν πόλιν εἶναι προσήκει καὶ ἀνδρείαν καὶ καρτερικὴν: κατὰ γὰρ τὴν παροιμίαν, οὐ σχολὴ δούλοις, οἱ δὲ μὴ δυνάμενοι κινδυνεύειν ἀνδρείως δοῦλοι τῶν ἐπιόντων εἰσίν. ἀνδρείας μὲν οὖν καὶ καρτερίας δεῖ πρὸς τὴν ἀσχολίαν, φιλοσοφίας δὲ πρὸς τὴν σχολήν, σωφροσύνης δὲ καὶ*

3 Gemoll, 2006, S. 142.

4 Nicht zufällig spricht Bartels, 2000, S. 18 von den Aristotelischen Lebenskoordinaten Muße und Unmuße.

5 Damit sinngemäß eine Vorstufe zum sprichwörtlichen *si vis pacem, para bellum*, wenn du Frieden willst, rüste dich für den Krieg, der in ähnlicher Phrasierung *qui desiderat pacem, praeparat bellum*, wer Frieden wünscht, bereitet Krieg vor, erstmals beim militärtheoretischen Autor Vegetius im 4. Jahrhundert n. Chr. ausformuliert wird; der gedankliche Ansatz schon bei Platon, Cicero, Nepos u.a.

δικαιοσύνης ἐν ἀμφοτέροις τοῖς χρόνοις, καὶ μᾶλλον εἰρήνην ἄγουσι καὶ σχολάζουσιν: ὁ μὲν γὰρ πόλεμος ἀναγκάζει δικαίους εἶναι καὶ σωφρονεῖν, ἡ δὲ τῆς εὐτυχίας ἀπόλαυσις καὶ τὸ σχολάζειν μετ' εἰρήνης ὑβριστὰς ποιεῖ μᾶλλον. πολλῆς οὖν δεῖ δικαιοσύνης καὶ πολλῆς σωφροσύνης τοὺς ἄριστα δοκοῦντας πράττειν καὶ πάντων τῶν μακαριζομένων ἀπολαμβάνοντας, οἷον εἴ τινές εἰσιν, ὥσπερ οἱ ποιηταὶ φασιν, ἐν μακάρων νήσοις: μάλιστα γὰρ οὗτοι δεήσονται φιλοσοφίας καὶ σωφροσύνης καὶ δικαιοσύνης, ὅσω μᾶλλον σχολάζουσιν ἐν ἀφθονίᾳ τῶν τοιούτων ἀγαθῶν. διότι μὲν οὖν τὴν μέλλουσαν εὐδαιμονήσῃν καὶ σπουδαίαν ἔσεσθαι πόλιν τούτων δεῖ τῶν ἀρετῶν μετέχειν, φανερόν. αἰσχροῦ γὰρ ὄντος μὴ δύνασθαι χρῆσθαι τοῖς ἀγαθοῖς, ἔτι μᾶλλον τὸ μὴ δύνασθαι ἐν τῷ σχολάζειν χρῆσθαι, ἀλλ' ἀσχολοῦντας μὲν καὶ πολεμοῦντας φαίνεσθαι ἀγαθοῦς, εἰρήνην δ' ἄγοντας καὶ σχολάζοντας ἀνδραποδώδεις.

*Denn das Ziel im Kriege ist, wie schon oft gesagt, der Friede, und bei der Arbeit die Muße. Nützlich für die Muße und persönliche Lebensführung sind unter den Tugenden jene, die für die Muße Wirkung haben, und jene, die das für die Arbeit bewirken. Denn es muss viel von den notwendigen Dingen schon vorhanden sein, damit man in Muße leben kann. Daher muss der Staat vernünftig sein, tapfer und geduldig, denn, wie das Sprichwort sagt, Sklaven haben keine Muße; wer aber nicht imstande ist, tapfer Gefahren zu überstehen, der ist Sklave dessen, was auf ihn zukommt. Tapferkeit und Ausdauer braucht man also für die Arbeit, Philosophie für die Muße, Besonnenheit und rechtes Maß in beiden Fällen, vor allem aber, wenn man in Frieden leben und Muße genießen will. Denn der Krieg erfordert, gerecht und besonnen zu sein, der Genuss des Glücks aber und die Muße im Frieden macht die Menschen eher übermütig. Also brauchen jene, denen es besonders gutgeht und die alle die seliggepriesenen Güter genießen, ganz besonders viel Besonnenheit und Gerechtigkeitsempfinden – alles Güter, die sie sich nach der Aussage der Dichter auf den Inseln der Seligen finden. Umso mehr brauchen aber jene Philosophie, Besonnenheit und Gerechtigkeit, je mehr sie im Überfluss solcher Güter in Muße leben. Daher ist es nachvollziehbar, dass ein Gemeinwesen, das glücklich und tüchtig sein will, an diesen Tugenden teilhaben muss. Denn wenn es bedenklich ist, mit den Gütern nicht umgehen zu können, so ist es noch bedenklicher, das nicht mit Muße tun zu können, sondern sich in der Arbeit und im Kriege tüchtig zu zeigen, im Frieden aber und in der Muße wie ein Sklave.*

Im angeführten Abschnitt aus der „Nikomachischen Ethik“ findet sich, um die sprachliche Begrifflichkeiten abzurunden, auch das entsprechende Adjektiv *σχολαστικός* (*s-cholastikós*), Muße bringend, hier substantiviert als das, was Muße möglich macht, ein zentraler Wert für den Glücklichen neben dem, das (in der Lebensführung) unabhängig macht (*τὸ αὐτάρκες*), und dem, was nicht ermüdet und plagt (*τὸ ἀτρυτόν*): καὶ τὸ αὐτάρκες δὴ καὶ σχολαστικὸν καὶ ἄτρυτον ὡς ἀνθρώπων, καὶ ὅσα ἄλλα τῷ μακαρίῳ ἀπονέμεται. Mit der auf Personen bezogenen Bezeichnung *s-cholastikós* öffnet sich eine breite, lang wirkende Wortgeschichte: im Sinne von einer, der Muße hat über die substantivierte Form im Sinne von der, der sich – aufgrund seiner Muße – der Wissenschaft/dem Studium widmen kann, pejorativ im Sinne von Stubengelehrter, Pedant. Auch der Blöde in der antiken Witzesammlung „Philogelos“ (Lach-Fan) wird als *Scholastikos* bezeichnet. Das lateinische Adjektiv *scholasticus* im Sinne von schulmäßig, (rhetorisch) gelehrt ist Ausgangspunkt für die Substantivierung *scholasticus*, womit einerseits der Lernende/Schüler/Student, meist aber der Lehrende/Lehrer, aber auch der Gelehrte allgemein bezeichnet wird. Die mittelalterlichen (*viri scholastici*), die Scholasten, werden zu einer eigenen Richtung in der Geistesgeschichte. In der Neuzeit wird der (fahrende) Scholast gesellschaftlich niedrig und sexuell konnotiert; Goethe hat ihn literarisch

verewigt in der berühmten Szene aus „Faust, der Tragödie erster Teil“, als Mephisto sich in im Studierzimmer zu erkennen gibt und Faust antwortet: *Das also war des Pudels Kern!/Ein fahrender Skolast? Der Kasus macht mich lachen.*

Wie aber äußert sich *s-cholé*, Muße, im Leben des einzelnen Menschen und der menschlichen Gesellschaft, ist es im weitesten Sinne „Freizeit, Chillen“ im soziokulturellen Verstehen der Gegenwart? Auch darauf hat Aristoteles Antworten („Politeia“, 1337b 30ff):

*οἱ δ' ἐξ ἀρχῆς ἔταξαν ἐν παιδείᾳ διὰ τὸ τὴν φύσιν αὐτὴν ζητεῖν, ὅπερ πολλάκις εἴρηται, μὴ μόνον ἀσχολεῖν ὀρθῶς ἀλλὰ καὶ σχολάζειν δύνασθαι καλῶς. ... εἰ δ' ἄμφω μὲν δεῖ, μᾶλλον δὲ αἰρετὸν τὸ σχολάζειν τῆς ἀσχολίας καὶ τέλος, ζητητέον. ὅτι δεῖ ποιοῦντας σχολάζειν. οὐ γὰρ δὴ παίζοντας: τέλος γὰρ ἀναγκαῖον εἶναι τοῦ βίου τὴν παιδιὰν ἡμῖν. εἰ δὲ τοῦτο ἀδύνατον, καὶ μᾶλλον ἐν ταῖς ἀσχολίαις χρηστέον ταῖς παιδιαῖς ὁ γὰρ πονῶν δεῖται τῆς ἀναπαύσεως, ἢ δὲ παιδιὰ χάριν ἀναπαύσεώς ἐστίν: τὸ δ' ἀσχολεῖν συμβαίνει μετὰ πόνου καὶ συντονίας, διὰ τοῦτο δεῖ παιδιὰς εἰσάγεσθαι καιροφυλακοῦντας τὴν χρῆσιν, ὡς προσάγοντας φαρμακείας χάριν.*

*Wenn man von Grund auf nach dem Wesen der Erziehung sucht, stellt sich eine doppelte Anforderung: nicht nur in der richtigen Weise untätig, sondern auch in schöner Weise tätig sein zu können. ... Wenn es nun beides braucht, die Muße aber erstrebenswerter ist als die Unmuße und diese das Ziel (des Lebens) ist, stellt sich die Frage, was wir tun müssen, um Muße zu erlangen. Doch offenbar nicht durch Spiel und Spaß Unterhaltung; denn das hieße notwendigerweise, dass Spiel und Spaß für uns das Ziel des Lebens wären; so ist es aber nicht. Vielmehr haben Spiel und Spaß ihren Platz in Tätigkeiten außerhalb von Muße; denn wer angestrengt arbeitet, braucht Erholung, und Spiel und Spaß dient eben dieser Erholung, weil Unmuße Anstrengung und Anspannung mit sich bringt. Darum müssen wir Spiel und Unterhaltung einbauen, doch aufmerksam aufpassen auf die richtige Dosis, weil wir sie ja wie ein Medikament im Sinne einer Therapie anwenden.*

Und Aristoteles bringt auch die Verantwortung der Politik(er) für ein Leben in Frieden und die Bedeutung von (lebenslanger) Bildung als Voraussetzung dafür ins Spiel („Politeia“ 1333a 37 ff.):

*πόλεμον μὲν εἰρήνης χάριν, ἀσχολίαν δὲ σχολῆς: πρὸς πάντα μὲν τοίνυν τῷ πολιτικῷ βλέποντι νομοθετητέον, ... μᾶλλον δὲ πρὸς τὰ βελτίω καὶ τὰ τέλη: δεῖ μὲν γὰρ ἀσχολεῖν δύνασθαι καὶ πολεμεῖν, μᾶλλον δ' εἰρήνην ἄγειν καὶ σχολάζειν, καὶ ἀναγκαῖα καὶ τὰ χρήσιμα δὲ πράττειν, τὰ δὲ καλὰ δεῖ μᾶλλον. ὥστε πρὸς τούτους τοὺς σκοποὺς καὶ παῖδας ἔτι ὄντας παιδευτέον καὶ τὰς ἄλλας ἡλικίας, ὅσαι δέονται παιδείας.*

*Krieg um des Friedens, Arbeit um der Muße willen: Auf beide Lebensbereiche, sowohl auf die Arbeit als auch auf die Muße, soll der Politiker sein Augenmerk richten und dafür die gesetzliche Basis schaffen ... besonders für das Gute und das eigentliche Ziel des Lebens: Denn es ist zwar wichtig, Unmuße bewältigen und Krieg führen zu können, wichtiger aber noch, den Frieden führen und Muße erlangen zu können, und überhaupt das Notwendige und Nützliche zu tun, noch wichtiger aber das Schöne. Daraus erwächst die Aufgabe, schon die Kinder auf diese Perspektive hin zu erziehen, aber auch die übrigen Altersstufen, soweit sie der Bildung noch bedürfen.*

Lebensbewältigung in einer sinnvollen Abfolge von *scholé* und *ascholíá* wird also in einen Kontext gestellt, in der auch die Politik ihre Aufgabe hat und in dem der Blick auf (lebensbegleitende) Erziehung und Bildung ein wesentlicher ist. Auch am Übergang zur Bedeutung von *s-cholé* im Sinne von

Zeit und Möglichkeit, um sich zu bestimmten Zwecken (Essen, Diskutieren, Lehren und Lernen ...) zusammenzufinden, kann, ja muss der Zusammenhang mit Politik und Bildung als zwischenmenschlichen Phänomenen in den Blick genommen werden; Aristoteles bedient sich dabei der Negativfolie „Tyrannis“ („Politeia“ 1313a 39 ff.):

*ἔστι δὲ τὰ τε πάλαι λεχθέντα πρὸς σωτηρίαν, ὡς οἶόν τε, τῆς τυραννίδος, τὸ τοὺς ὑπερέχοντας κολοῦειν καὶ τοὺς φρονηματίας ἀναιρεῖν, καὶ μήτε συσσίτια ἔαν μήτε ἑταιρίαν μήτε παιδείαν μήτε ἄλλο μηθὲν τοιοῦτον, ἀλλὰ πάντα φυλάττειν ὅθεν εἴωθε γίγνεσθαι δύο, φρόνημά τε καὶ πίστις, καὶ μήτε σχολὰς μήτε ἄλλους συλλόγους ἐπιτρέπειν γίγνεσθαι σχολαστικούς, καὶ πάντα ποιεῖν ἐξ ὧν ὅτι μάλιστα ἀγνωῶτες ἀλλήλοις ἔσονται πάντες; ἢ γὰρ γνῶσις πίστιν ποιεῖ μᾶλλον πρὸς ἀλλήλους.*

*Es ist das schon vorher Angeführte, was zur Aufrechterhaltung der Tyrannis beiträgt: die Herausragenden in Schranken weisen, die Selbstbewussten aus dem Weg räumen, weder Syssitien (gemeinsames Essen), keine Vereinigung, keine Möglichkeit zur Bildung noch anderes in der Art zuzulassen, sondern alles zu unterbinden, woraus eigenständiges Denken und gegenseitiges Vertrauen entstehen könnte; keine Möglichkeiten zur Diskussion aufkommen lassen und keine entsprechenden Zusammenkünfte, sondern alles zu tun, damit alle einander möglichst fremd sind: denn wenn man einander kennt, vertraut man einander.*

Den endgültigen Übergang zu *s-cholé* in der konkreten Bedeutung Ort, wo man sich zusammenfindet, um zu diskutieren/philosophieren/lehren/lernen manifestiert sich exemplarisch an zwei Stellen in den Parallelviten des griechischen Autors Plutarch (1./2. Jh. n. Chr.). Während in der „Vita des Pericles“ allgemein die Rede ist von „Schulen der Philosophen“, in denen aus dem Leben des Perikles erzählt wird (ταῦτα μὲν οὖν ἐν ταῖς σχολαῖς λέγεται τῶν φιλοσόφων), wird Plutarch in der „Vita des Alexander“ konkret („Vita des Alexander“ 7, 2–4), und wir landen wieder bei Aristoteles:

*μετεπέμψατο τῶν φιλοσόφων τὸν ἐνδοξότατον καὶ λογιώτατον Ἀριστοτέλην, καλὰ καὶ πρέποντα διδασκάλια τελέσας αὐτῷ. τὴν γὰρ Σταγειριτῶν πόλιν, ἐξ ἧς ἦν Ἀριστοτέλης, ἀνάστατον ὑπ’ αὐτοῦ γεγεννημένην συνώκισε πάλιν, καὶ τοὺς διαφυγόντας ἢ δουλεύοντας τῶν πολιτῶν ἀποκατέστησε. σχολὴν μὲν οὖν αὐτοῖς καὶ διατριβὴν τὸ περὶ Μιέζαν Νυμφαῖον ἀπέδειξε, ὅπου μέχρι νῦν Ἀριστοτέλους ἔδρας τε λιθίνας καὶ ὑποσκίους περιπάτους δεικνύουσιν. ἔοικε δὲ Ἀλέξανδρος οὐ μόνον τὸν ἠθικὸν καὶ πολιτικὸν παραλαβεῖν λόγον, ἀλλὰ καὶ τῶν ἀπορρήτων καὶ βαθυτέρων διδασκαλιῶν, ἃς οἱ ἄνδρες ἰδίως ἀκροαματικὰς καὶ ἐποπτικὰς προσαγορεύοντες οὐκ ἐξέφερον εἰς πολλούς, μετασχεῖν.*

*Er [Philipp] ließ den berühmtesten und gelehrtesten Philosophen kommen, Aristoteles, und zahlte ihm ein hohes und seiner Stellung angemessenes Entgelt. Er ließ auch die Stadt Stageira, aus der Aristoteles stammte und die von ihm zerstört worden war, wiederaufbauen und die Bürger, die geflüchtet oder zu Sklaven gemacht worden waren, sich wieder dort ansiedeln. Als Schul- und Aufenthaltsort wies er ihnen das Nymphenheiligtum bei Mieza an, wo man bis heute die marmornen Sitzbänke und die schattigen Promenaden des Aristoteles zeigt. Es scheint, dass Alexander nicht nur in die ethischen und politischen Lehren eingeführt worden ist, sondern auch an den für den engeren Kreis bestimmten, tiefer gehenden Unterweisungen teilgenommen hat, welche die (weisen) Männer als den eigentlichen Weg des Hörens und Schauens bezeichneten und nicht vielen zugänglich machten.*

## 1.2 Von der Schule zur Muße – *schola* und *otium*

### 1.2.1 *schola* und *scholé*

Die von Plutarch, aber auch anderen Autoren erwähnten „Schulen der Philosophen“, begegnen auch im Lateinischen als *philosophorum scholae*. Dieser Bedeutungsumfang steht am Beginn dessen, was in der Redewendung „Schule von ...“ als Richtung, als Lehrmeinung der Malerei, der Literatur, der Philosophie usw. bis in die Gegenwart weiterführt. Die geläufigste Bedeutung des lateinischen Lehnworts *schola* lässt sich an der Schule als Ort, wo *Unterricht (im weitesten Sinne) stattfindet*, festmachen, was allgemeine Formulierungen wie *scholas frequentare*, *Schulen besuchen*, oder in *scholas deduci*, *in die Schule geführt werden*, zeigen. Als konkrete Gebäude begegnen in Parallelstellung *schola et auditorium*, *Schule und Hörsaal*. Der Aspekt eines Gebäudes lässt sich auch außerhalb des Kontexts von Schule als Ort des Unterrichts finden, wenn von der *schola labri*, dem *Warteraum/Gang vor dem Bad* die Rede ist oder von der *schola Iudaeorum*, dem *Versammlungsort der Juden*, der *Synagoge*. *Scholae*, *Ausbildungsstätten* abseits des Schulunterrichts sind z. B. jene für Gladiatoren (*schola gladiatorum*). Die 2010 in Pompeji eingestürzte *schola armaturarum* war ein *Gebäude für militärische Versammlungen*, die *schola bestiarum* der *Versammlungsort der wilden Tiere*, also das *Amphitheater*.

Der bekannteste Beleg für „Schule“ aus dem lateinischen Zitatenschatz ist zweifelsohne jener aus Seneca, der in den meisten Fällen falsch zitiert wird: *Non scholae, sed vitae discimus*, *nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir*. Tatsächlich beklagte der lateinische Philosoph Seneca in dieser Stelle eines Briefes („ad Lucilium“ 106) aber die Diskrepanz zwischen dem, was in der Schule gelehrt/gelernt wird und dem, was das Leben wirklich (er)fordert: *non vitae, sed scholae discimus*, *wir lernen nicht für das Leben, sondern für die Schule*.<sup>6</sup> Damit verlagert sich die konkrete Bedeutungsebene zu *schola* als dem, was in einer Schule als Gebäude oder in der Schule als Institution gelehrt und gelernt wird: *belehrender Vortrag*, *gelehrte Abhandlung*, *Unterricht* (*scholas Graecorum more habere*, *Vorträge nach Art der Griechen halten*; *scholam explicare*, *einen gelehrten Vortrag halten*; *scholam dimittere*, *mit dem Unterricht aufhören*). *Itaque dierum quinque scholas, ut Graeci appellant, in totidem libros contuli, solche Unterhaltungen, Schulen nennen es die Griechen, von fünf Tagen trug ich in ebenso viele Bücher ein*, stellt daher Cicero am Beginn seiner „Tusculanae disputationes“ in Aussicht.

Klaus Bartels fasst die lange Bedeutungsentwicklung von *scholé/schola* in einer seiner Wortgeschichten in unnachahmlicher Art und Weise zusammen:<sup>7</sup>

Schon bei Platon und Aristoteles kann diese *scholé* geradezu einen gelehrten Vortrag oder eine gelehrte Diskussion bezeichnen. In seiner äußeren Lautgestalt hat sich das bedeutungsträchtige, allgegenwärtige Wort auf seinem Weg durch die Jahrtausende nicht allzu stark verändert: In der lateinischen *schola*, der italienischen *scuola*, der französischen *école*, der deutschen ›Schule‹ und dem englischen *school* ist die altgriechische *scholé* noch unschwer wiederzuerkennen. Die Schule selbst hat freilich schon längst, ihrer ehrwürdigen griechischen Namenspatin zum Trotz, weithin den edlen Dienst der *scholé*, der ›Muße‹, verlassen

---

6 Einer der wenigen, der Seneca richtig zitiert und interpretiert, ist ausgerechnet der als „Blödler“ be- und verkannete Otto Waalkes, dessen klassische Bildung – sowie zahlreicher anderer Vertreter aus dem „leichten Fach“ – sehr wenig(en) bewusst ist; siehe dazu Lošek, 2019, S. 45 ff. und Lošek, 2018, S. 44–49.

7 Bartels, 1996, S. 142 f.

und sich dem Sklavendienst der *ascholia*, der ›Unmuße‹, verschrieben – so sehr, daß wir die zunehmend stärkere Gewichtung des lediglich ›Notwendigen‹ vor dem zweckfreien ›Schönen‹ (oder sollen wir sagen: des zweckdienlichen ›Notwendigen‹ vor dem lediglich ›Schönen‹?) mittlerweile in einer völligen Verkehrung des griechischen Begriffes paradoxerweise geradezu als ›Verschulung‹ bezeichnen können. Haben wir die ›Muße‹ der ›Schule‹ bereits verloren gegeben?

Und sein Schweizer Kollege Carl Bossard stellt die Forderung:

Bildung braucht „*scholé*“. Eile und Hektik halten Einzug in die Schule – und mit ihnen der Effizienz-Imperativ. Doch Lernen lässt sich nicht beschleunigen. Schule braucht Zeit. Eine Erinnerung an ihren Ursprung. Die Schule hat einen wunderschönen Namen. Er stammt aus dem Altgriechischen. Aristoteles' geschliffener Begriff müsste Programm sein: *scholé*, was so viel wie Musse heisst. Die Schule, die *scholé*, wäre jener Ort, an dem sie noch möglich sein müsste, eine gewisse Musse. Ein Ort, an dem man füreinander Zeit hat und einander zuhört, zueinander findet und sich aneinander reibt, miteinander lernt und gemeinsam zu Neuem unterwegs ist. Das ist der tiefe Sinn von Schule. Bildung basiert auf *scholé*. Lernen kann man nicht beschleunigen. Lernen kennt keine Autobahnen, keine Schnellstrassen und keine abgekürzten Routen oder gar Überholspuren. Da gelten Feldwege und da gehören Bergpfade dazu. Manchmal auch Unterholz und Dickicht. Und natürlich Umwege. Darum braucht Lernen Zeit. Eben: *scholé*!<sup>8</sup>

### 1.2.2 *otium* – die Muße zur Muse

Keine Belege zum lateinischen Begriff *schola* weisen zurück auf die ursprüngliche Bedeutung von *s-cholé*, *Muße*, *Freizeit*. Dafür hat der Lateiner den sprachlich an sich unauffälligen Begriff *otium*. Dessen etymologische Herkunft ist ungewiss, er lebt in den modernen Sprachen nur indirekt durch seinen Gegenbegriff *negotium*, *Arbeit*, *Mühe* (aus *nec otium*, *Nicht-Muße*) weiter (engl. *negotiation* bzw. franz. *négociation*). Der Bedeutungsumfang von *otium* reicht vom reinen *Nichtstun* über *Freizeit*, *Muße* zum *Müßiggang*, auch im Sinne einer sinnvollen (wissenschaftlichen, literarischen) Tätigkeit, also einer „Muße mit Muse“. Dazu tritt, um das Lexikalische abzuschließen, die Bedeutung politische Ruhe, Friede: Livius stellt den Begriff *pax* parallel, wenn er formuliert („*ab urbe condita*“ 2,27): *foris pax et domi ... otium, draußen herrscht Friede und im Inneren ... Ruhe*. Der Wiener Gräzist Joachim Dalfen hat in einem höchst lesenswerten und materialträchtigen, leider sehr entlegenen Sammelband<sup>9</sup> die Aspekte von *otium* im Lichte der „Freizeitkultur großer Römer“ zusammengefasst:<sup>10</sup>

Cum dignitate otium; Otium ist: *pax*; Otium ist: Zeit haben; Otium als Lebensform und Lebensplan: für sich leben; Otium ist: Freizeit, Erholung, Müßiggang; Otium ist: Seitenhiebe gegen die Griechen; Otium litteratum: *studia*, *litterae* und *artes*; Otium ist: Ruhestand, (unfreiwilliges) Pensionistendasein; Seneca: *otium sine litteris mors est*.

---

8 Bossard, 2018.

9 Sigot, 2000, u.a. mit Beiträgen von Peter Heintel, Klaus Bartels, Ingomar Weiler, Oswald Panagl, Konrad Paul Liessmann, Alfred Schirlbauer, Friedrich Maier und Wendelin Schmidt-Dengler.

10 Dalfen, 2000, S. 170–185.

Der zitierte römische Autor und Philosoph Seneca hat dem Begriff *otium* eine eigene Schrift gewidmet, „de otio“, sein bekanntes Diktum *otium sine litteris mors est (et hominis vivi sepultura)*, Freizeit ohne literarische/wissenschaftliche Betätigung ist der Tod (und das Begräbnis eines lebendigen Menschen) findet sich in einem Brief an Lucilius (82). *Otium cum dignitate* wünscht sich Cicero am Beginn seiner Schrift „de oratore“, Muße mit Würde. Der Begriff „Muße“ muss an dieser Stelle aber genauer analysiert werden, das zeigt die Entstehungsgeschichte des Werks: Cicero war im Jahre 46 v. Chr., als das Werk entstand, schon sechzig Jahre alt und politisch kaltgestellt. In dieser Situation wünscht er sich, wenn (Staats-)Männer seines Schlages schon nicht mehr *in negotio sine periculo*, ihrer Arbeit ihren Ämtern ohne Gefahr nachgehen können, dann doch *in otio cum dignitate*, in Zurückgezogenheit (von den Staatsgeschäften) mit Würde leben zu können. Cicero stellt dies, auch an anderen Stellen in seinen Werken und auch in der Phrasierung *cum dignitate otium*, durchaus indigniert fest. Im zweiten Obergeschoss der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in Baden ist der Raum „Otium (II)“ durch „Laetitia“ und „Communitas“ von „Dignitas“ getrennt, durch die bekannten lateinischen Zitate aus Cicero sind die beiden Begriffe aber unzertrennlich geworden.

### 1.3 αὐτός (autós) – von selbst zum Auto

Das sehr alte (schon im Mykenischen belegte) Pronomen αὐτός, -ή, -ό (*autós, -é, -ó*) bedeutet zunächst selbst: selbst – in eigener Person; selbst – von selbst, freiwillig; selbst – für sich selbst, allein. Mit dem Artikel ὁ, *ho*, also ὁ αὐτός, *ho autos*, bedeutet es derselbe. Ὁ αὐτός νόμος, *ho autós nómos* ist also dasselbe Gesetz, während αὐτός ὁ νόμος, *autós ho nómos* selbst das Gesetz bedeutet, und ὁ νόμος αὐτός, *ho nómos autós*, das Gesetz selbst. *Autós* macht im Laufe der Jahrhunderte eine sprachgeschichtliche Entwicklung durch, die wir auch bei anderen Pronomina und in anderen Sprachen beobachten können, nämlich eine Verschiebung bzw. einen Schwund der sogenannten Deixis, der Hinweis-, Aussagekraft. „DER Bursche“ im Sinne von „der Bursche da/dieser Bursche!“ schwächt sich ebenso zum bestimmten Artikel „der Bursche“ ab wie schon das lateinische *ille, jener*, in den romanischen Sprachen in zahlreichen Ausformungen wie *il (mare), el (clasico), le (président), la (donna), las (casas), los (niños)* gegenwärtig. Ebenfalls eine Erscheinung der Umgangssprache(n) sind an sich verpönte Steigerungen von Pronomina wie die Superlative αὐτότατος (*autótatos*), *ipsissimus* (zu lat. *ipse, selbst*) oder *suissimus* (zu *suus, sein*, vgl. deutsch ganz der Diene/Ihre!).<sup>11</sup> Im Neugriechischen wird αὐτός (gesprochen *aftós*) nur mehr als Demonstrativpronomen dieser verwendet, seine Funktion im Sinne von selbst hat ἴδιος (*ídios*) übernommen, das in zahlreichen zusammengesetzten Fremdwörtern (v.a. im wissenschaftlichen Bereich) begegnet: Der „Idiot“ (*idiótes*) bezeichnet übrigens (schon) in der Antike als Gegenbegriff zu *politikós* denjenigen, der sich nicht für das Gemeinwohl, für die Politik, die *res publica* interessiert, sondern nur auf sich selbst, seine eigenen Interessen schaut.

Lehnwörter bzw. Fremdwörter mit griechischen Präfixen wie *auto-* gelangen zum Großteil nicht direkt, sondern über das Lateinische ins Deutsche<sup>12</sup>, wie *autographus, Autograph/Originalschrift* oder *automaton, Automat/Maschine*. Die zahlenmäßig weltweit häufigste Zusammensetzung mit *auto(s)-* ist allerdings eine Hybridbildung, also eine aus einem griechischen und einem lateinischen

---

11 Stotz, 1998, S. 308.

12 Stowasser, 2016, S. 26

Wortbestandteil bestehende, nämlich das Auto-mobil (zu lat. *mobilis*, beweglich), in der Umgangssprache verkürzt zu Auto. Nicht jeder konnte oder will sich heute selbst (*autós*) ein Auto leisten, daher gibt es auch große Autos für alle, auf lateinisch *omnibus*. Der Omni-bus für alle wird dann, ebenfalls verkürzt, zum Bus, oder mit dem Auto zusammen zum Auto-bus. Das Auto der Zukunft fährt autonom, ist also ein autonomes Auto, ein „Autonomauto“. Vielleicht ist es auch ein hybrides Automobil, eigentlich ist von der Wortbildung her ja, wie gesagt, jedes Auto-mobil ein sprachlicher Hybride; das autonome Auto ist dann streng genommen ein „Autonomautomobil“.<sup>13</sup>

## 1.4 νομος (*nomos*) – von der Weide zum Gesetz

Vielschichtig ist auch der zweite Bestandteil der Auto-nomie, nämlich das griechische Substantiv νομος (*nomos*). Es gibt dieses mit der Betonung auf der ersten Silbe, also νόμος, oder auch auf der zweiten, also νομός. Beide gehen auf das Verbum νέμειν (*némein*) zurück, mit der Grundbedeutung *zuteilen*. So steht das Substantiv mit Betonung auf der zweiten Silbe als *das Zuteilte* in einer archaischen Gesellschaft im konkreten Sinn für die *Viehweide*, den *Wohnsitz*. Mit der zweiten, weitaus häufigeren Form, νόμος, ist im übertragenen Sinn das *Angeordnete*, das *Festgesetzte* gemeint. Damit eröffnet sich für den νόμος ein weites Bedeutungsfeld: von *Sitte*, *Brauch*, *Tradition* über *Gewohnheit*, *Gewohnheitsrecht* hin zur *Satzung* und zum *Gesetz*, der häufigsten und wichtigsten Bedeutung.

## 1.5 Αὐτονομία und αὐτόνομος – Autonomie wird autonom

### 1.5.1 *Autonomía* in Geschichte und Literatur

Wenn wir nun die beiden Wortbestandteile αὐτός (*autós*) und νόμος (*nomos*) koppeln, entsteht das Substantiv αὐτονομία (*auto-nomía*) bzw. das Adjektiv αὐτόνομος (*autó-nomos*); es gibt, selten belegt, auch das Verbum αὐτονομεῖσθαι (*auto-nomeísthai*) im Sinne von nach eigenen Gesetzen leben. Es ist nicht erstaunlich, ja bei der damaligen politischen Großwetterlage im östlichen Mittelmeer geradezu erwartbar, dass die ersten Belege für (politische) Autonomie – nehmen wir als deutsche Hilfsübersetzung Selbstständigkeit – in die Zeit des beginnenden 5. Jh. v. Chr., in die epochemachende Auseinandersetzung zwischen Griechen und Perser und somit in die Anfangszeiten der Entwicklung der antiken Demokratie fallen. Der Heidelberger Altphilologe und Sozialphilosoph Karl-Martin Dietz stellt daher an den Anfang seiner Untersuchung zu Entdeckung der Autonomie bei den Griechen<sup>14</sup> ein Zitat aus Aischylos' „Persern“ (uraufgeführt 472 v. Chr.), in dem zwar das Wort αὐτονομία nicht vorkommt, der semantische Boden für dieses aber aufbereitet ist. Kurz die Szene: Die persische Flotte ist 480 v. Chr. vor Salamis vernichtend geschlagen, der Großkönig Xerxes flüchtet mit wenigen Getreuen zurück in seine Heimat. Dort sieht der Chor als

---

13 Bei einem einheitlich griechischen Wort müsste der zweite sprachliche Bestandteil eines Autos nicht *-mobil(is)*, sondern *-kinetos* lauten (von *κίνειν*, *kínein*, *bewegen*). Diese Zusammensetzung findet man im heutigen Neugriechisch in der Neutrumform *αὐτοκίνητο* (gesprochen *aftokíneto*) für das Automobil.

14 Dietz, 2013, S. 256.

Sprecher des Volkes schon eine neue Zeit, eine veränderte politische Lage und den gesellschaftlichen Paradigmenwechsel sowohl für Griechenland als auch für die Völker des Perserreiches heraufdämmern (Aischylos, „Perser“ 587 ff.):

*οὐδ' ἔτι δασμοφοροῦσιν / δεσποσύνοισιν ἀνάγκαις, / οὐδ' ἐς γᾶν προπίτνοντες ἄζονται:  
βασιλεία / γὰρ διόλωλεν ἰσχύς. / οὐδ' ἔτι γλῶσσα βροτοῖσιν ἐν φυλακαῖς: / λέλυται γὰρ  
λαὸς ἐλεύθερα βάζειν, / ὡς ἐλύθη ζυγὸν ἀλκᾶς.*

*Nicht mehr zollen sie Tribute / gezwungen von den Herrschern, / noch fallen sie nieder zur Erde in Angst. / Denn die königliche Macht ist vernichtet, / und nicht mehr in Fesseln liegt die Zunge der Sterblichen. / Denn losgebunden ist das Volk, / um frei zu reden, / da gelöst ist das Joch der Macht.*

Drei Aspekte einer *autonomía*, einer – damit sind wir bei der nächsten Grundbedeutung – Unabhängigkeit, lassen sich also festmachen: Die Befreiung von herrschaftlicher/königlicher Macht, das Wegfallen von Tributen, und die Redefreiheit. Es sind die drei großen Historiker des 5. und des beginnenden 4. Jahrhunderts v. Chr., Herodot, Thukydides und Xenophon, in deren Werken die Auseinandersetzungen zwischen Persern und Griechen, dann zwischen Athen und Sparta den inhaltlichen Kern bilden und in denen, schon wortwörtlich, die Ausformungen von *autonomía* widergespiegelt werden. Dabei überwiegt eindeutig der politische Kontext, wie ausgewählte Textpassagen belegen. Beginnen wir mit Thukydides und seiner „Geschichte des Peloponnesischen Krieges“, also der Zeit von 431 bis 411 v. Chr. Bei der Schilderung eines Friedensschlusses während dieser Auseinandersetzung zwischen Athen und Sparta (und den jeweils verbündeten Poleis/Stadtstaaten) kommen die bereits genannten Aspekte einer Selbstständigkeit, noch vermehrt um die religiöse Selbstbestimmung zutage (5,18):

*σπονδὰς ἐποίησαντο Ἀθηναῖοι καὶ Λακεδαιμόνιοι καὶ οἱ ξύμμαχοι κατὰ τὰδε, καὶ ὤμοσαν κατὰ πόλεις. περιμέν τῶν ἱερῶν τῶν κοινῶν, θύειν καὶ ἰέναι καὶ μαντεύεσθαι καὶ θεωρεῖν κατὰ τὰ πάτρια τὸν βουλόμενον καὶ κατὰ γῆν καὶ κατὰ θάλασσαν ἀδεῶς. τὸ δ' ἱερὸν καὶ τὸν νεῶν τὸν ἐν Δελφοῖς τοῦ Ἀπόλλωνος καὶ Δελφοῦς αὐτονόμους εἶναι καὶ αὐτοτελεῖς καὶ αὐτοδίκους.*

*Die Athener und Lakedämonier samt ihren Bundesgenossen schlossen unter folgenden Bedingungen Frieden, wie das zwischen Städten beschworen wird. Was den gemeinschaftlichen Gottesdienst anlangt, so soll es jedermann freistehen, dem alten Herkommen gemäß zu opfern, die Orakel zu befragen und zu Feierlichkeiten zu reisen, und zwar in Sicherheit sowohl zu Wasser als zu Lande. Der Tempel des Apollon zu Delphi samt Tempelbezirk soll seine Eigenständigkeit bei Gesetzen, Steuern und Gerichten behalten.*

Die für die Autonomie als Oberbegriff entscheidenden Merkmale sind also: mit eigenen Gesetzen, *autonómous*, mit eigener Besteuerung, *autoteleís*, und mit eigenem Recht, *autodikous*. Und in der von Thukydides wiedergegebenen Rede des Diodotos, der im fünften Jahr des Krieges das von Athen abgefallene Mytilene schonen will, geht es um das durch die Jahrtausende aktuelle Wechselspiel zwischen Unabhängigkeit und Unterdrückung, wenn es heißt (3,46):

*ὥστε οὐ δικαστὰς ὄντας δεῖ ἡμᾶς μᾶλλον τῶν ἐξαμαρτανόντων ἀκριβεῖς βλάπτεσθαι ἢ ὄραν ὅπως ἐς τὸν ἔπειτα χρόνον μετρίως κολάζοντες ταῖς πόλεσιν ἔξομεν ἐς χρημάτων λόγον ἰσχυρούσαις χρῆσθαι, καὶ τὴν φυλακὴν μὴ ἀπὸ τῶν νόμων τῆς δεινότητος ἀξιοῦν ποιεῖσθαι, ἀλλ' ἀπὸ τῶν ἔργων τῆς ἐπιμελείας. οὗ νῦν τούναντίον δρῶντες, ἦν τινα ἐλεύθερον καὶ βία*

*ἀρχόμενον εἰκότως πρὸς αὐτονομίαν ἀποστάντα χειρωσώμεθα, χαλεπῶς οἰόμεθα χρῆναι τιμωρεῖσθαι.*

*Wir müssen darauf sehen, dass wir in Anbetracht der Folgen für die Zukunft durch maßvolle Strafen die Städte wirtschaftlich stark halten und so für unsere Belange nützen, unsere Sicherheit aber nicht durch die Strenge der Gesetze, sondern durch Vorsicht in unserer Vorgangsweise zu erhalten suchen. Das genaue Gegenteil davon tun wir jetzt. Wenn freie Männer, die wir mit Gewalt beherrschen, begreiflicherweise sich auflehnen, um Unabhängigkeit zu erlangen, so meinen wir, dies streng ahnden zu müssen.*

Die Befreiung von fremdländischen Hegemonie und die Gewährung der Ausübung von Autonomie kann aber auch ein zweifelhaftes Geschenk sein, wie im Falle der böotischen Städte, die im sogenannten Antalkidas-Frieden aus dem Jahre 387 v. Chr. zwar von der thebanischen Herrschaft befreit werden, damit aber im Gegenzug de facto unter spartanische Oberhoheit gebracht werden, wie es bei Xenophon heißt, der mit seinem Werk „Hellenika“ die Schilderungen des Thukydides weiterführt. Als Gegenbegriff zur Autonomie erscheint daher folgerichtig die Tyrannis, wie Herodot in seinen „Historien“ über die Meder erzählt (1,96):

*έόντων δέ αὐτονόμων πάντων ἀνά τὴν ἥπειρον, ὧδε αὖτις ἐς τυραννίδα περιῆλθον.*

*Als alle Völker des Festlandes schon selbstständig geworden waren, wurden sie auf folgende Weise wieder der Gewalt von Alleinherrschern unterworfen.*

Während also die Historiker des 5. und 4. Jahrhunderts v. Chr. Autonomie in all ihren Facetten als politisch-gesellschaftliches Phänomen wahrnehmen, ist es dem griechischen Tragödiendichter Sophokles vorbehalten, in seinem Werk „Antigone“ (uraufgeführt um 442 v. Chr.) autonomes Handeln bis hin zur letzten Konsequenz als ein Merkmal persönlicher Freiheit, individuellen Handelns darzustellen. Zum Plot: Antigone hat gegen die Anordnung des thebanischen Königs Kreon den Leichnam ihres Bruders Polyneikes, der im Kampf gegen seinen Bruder Eteokles vor den Toren Thebens gefallen ist, bestattet. Nun verfügt der König, trotz aller Versöhnungsversuche durch Haimon, Kreons Sohn und Antigones Verlobten, diese persönliche Auflehnung gegen (s)eine politische Entscheidung mit dem Tod Antigones zu sühnen und sie lebendig zu begraben. Am Beginn des vierten Aktes tritt die bereits verurteilte Antigone dem Chor der thebanischen Männer gegenüber („Antigone“ 821 ff.).

Antigone

*ὄρατ' ἔμ', ὧ γὰρ πατρίας πολῖται, τὰν νεάταν ὁδὸν / στείχουσαν, νέατον δὲ φέγγος  
λεύσσουσαν ἀελίου, / κοῦποτ' αὖθις. ἀλλὰ μ' ὁ παγκοίτας Ἄιδας ζῶσαν ἄγει / τὰν Ἀχέροντος  
/ ἀκτάν, οὐθ' ὑμεναίων ἔγκληρον, οὔτ' ἐπινύμφειός / πῶ μέ τις ὕμνος ὕμνησεν, ἀλλ'  
Ἀχέροντι νυμφεύσω.*

*Seht mich, Bürger der Heimat, schreiten den letzten Weg, schauen zum letzten Mal das Licht der Sonne, und niemals wieder! Der alle bettet, Hades, führt die noch Lebende / zu Acherons / Ufer, mich, die weder das Brautlied vernimmt noch die festlichen Hymnen, / kein Brautgesang erklingt für mich, dem Acheron bin ich vermählt.*

Chor

*οὐκοῦν κλεινὴ καὶ ἔπαινον ἔχουσ' / ἐς τόδ' ἀπέρχει κεῦθος νεκύων, / οὔτε φθινάσιν  
πληγεῖσα νόσοις / οὔτε ξιφέων ἐπίχειρα λαχοῦσ', / ἀλλ' αὐτόνομος ζῶσα μόνη δὴ / θνητῶν  
Ἄιδην καταθήσει.*

*Doch gehst du ruhmvoll und geehrt / hinunter in die Tiefe des Totenreichs, / weder gezeichnet durch zehrende Krankheit, / noch getroffen durch das tödliche Schwert, / sondern nach eigenen Gesetzen lebend, einzigartig / unter den Sterblichen, gehst du hinab in den Hades.*

Die menschliche Autonomie hat im Tod über die politische Tyranis gesiegt.

### 1.5.2 *Auto-, hetero-, allo-*: eigen-, fremd- und anderes

Kehren wir nach diesem Ausflug in die Weltliteratur noch einmal in die profane Sprach- und Begriffsgeschichte von Autonomie und verwandten Wortbildungen zurück. Für Heteronomie/heteronom (zum Adjektiv *ἕτερος*, *héteros*, *der andere*, *der fremde*), fehlt jeder Beleg im Griechischen und auch im Lateinischen, ebenso für die Allonomie (zu griech. *ἄλλος*, *állos*, *der andere*), einem Fachbegriff der neuzeitlichen Theologie. Die aus der Biologie bekannte Homonomie (gleiche Form, gleiche Funktion) geht auf das griechische *ὁμός*, *homós*, *der gleiche*, zurück, ist als Substantiv aber ebenfalls klassisch nicht belegt.<sup>15</sup> Die wirtschaftliche Unabhängigkeit, Autarkie, ist als Substantiv *αὐτάρκεια* (*autárkeia*) in der griechischen Antike dagegen gut belegt, auch im Sinne von Selbstgenügsamkeit, Selbstständigkeit, genügendes Auskommen. Eine Google-Suche nach dem Begriff „Schulautarkie“ – ein vielleicht nicht ganz unwichtiger Aspekt auch in Hinblick auf die Schulautonomie – ergab einen einzigen Treffer, er stammt aus einer Rede des parteilosen Abgeordneten Gerhard Bartels im Landtag von Mecklenburg-Vorpommern aus dem Jahr 2006 und ist dort auf die Hochschule gemünzt.<sup>16</sup>

Viele Wörter und Wortbestandteile aus dem Griechischen haben in die Sprache Roms Eingang gefunden, zahlreiche Neubildungen mit griechischen Prä- und Suffixen entstanden (*anti-podes*, *archangelus*, *micro-cosmus*, *ortho-doxus*; *philo-logus*, *geo-metria*), wenige auch mit *auto-* und *-nomia* (*autographus*, *oeconomia*, *astronomia*).<sup>17</sup> \*Auto-nomia hat es als eigenes Wort nicht geschafft, sehr wohl aber als politische Kategorie. Einige Autoren wie Cäsar und Livius behelfen sich mit Umschreibungen wie *potestas vivendi/utendi suis legibus*, *die Möglichkeit, nach den eigenen Gesetzen zu leben/die eigenen Gesetze umzusetzen*. Und selbst Cicero, der Fachmann für politische Terminologie, dem die modernen Sprachen unzählige Begriffe verdanken und der Platons Werk „*Nomoi*“ als „*de legibus*“ weiterleben lässt, scheitert, er muss sich im einzig erhaltenen Beleg aus der lateinischen Literatur mit einer Umschreibung und der Setzung des griechischen Originalbegriffs begnügen: In einem Brief an seinen Freund Atticus (6,2,5) schreibt er:

*multae civitates omni aere alieno liberatae, multae valde levatae sunt, omnes suis legibus et iudiciis usae αὐτονομίαν adeptae revixerunt.*

---

15 Stowasser, 2016, S. 329. Damit hat die Homosexualität auch nichts mit dem lateinischen Wort homo, Mann zu tun, nicht nur, weil sie ja auch unter Frauen vorkommt, sondern die Grundbedeutung von homo Mensch ist.

16 Landtag Mecklenburg-Vorpommern – 4. Wahlperiode – 69. Sitzung am 25. Januar 2006: *Die jungen Leute, und nicht nur sie, nehmen sehr wohl zur Kenntnis, dass hier im Saal nicht wenige sind, die 2002 das Gesetz und die Hochschulautonomie bejubelten und heute nach dem Prinzip handeln, was schert mich mein Geschwätz von gestern. Heute bezeichnen dieselben Leute das, was in der Novelle steht, als wirkliche Hochschulautonomie und das, was sie vor vier Jahren feierten, als Hochschulautarkie. Mensch soll es nicht für möglich halten!*  
[http://www.dokumentation.landtag-mv.de/parldok/dokument/24242/plenarprotokoll\\_4\\_69.pdf#page=22](http://www.dokumentation.landtag-mv.de/parldok/dokument/24242/plenarprotokoll_4_69.pdf#page=22), abgerufen am 24.1.2020.

17 Stowasser, 2016, S. 26 f.

*Viele Städte sind völlig schuldenfrei geworden, andere wesentlich entlastet; alle haben ihre eigenen Gerichte und leben nach eigenen Gesetzen, und sie sind im Wiederbesitz ihrer Autonomie zu neuem Leben gelangt.*

Das Mittelalter kennt den Begriff der Autonomie nicht, heißt es lapidar im Historischen Wörterbuch der Philosophie. Auch das Mittellateinische Wörterbuch, das den gesamten lateinischen Wortschatz der Zeitspanne zwischen ca. 500 und 1300 n. Chr. dokumentiert, bringt keinen Beleg für *autonomia*, sehr wohl aber eher abgelegene und seltene, seltsame Zusammensetzungen mit *auto-*:<sup>18</sup> *autoagathon*, das Gute an sich; *autoanthropos*, der Mensch an sich; *autognomon*, einmütig; *autologia*, Begriff, der sich nur aus der Benennung selbst ergibt; *automatum*, ein sich selbst Bewegendes, Selbstbewegung, Selbstlauf; *autoonos*, der Esel an sich; *Autopegasus*, Pegasus an sich; *autopyrus*, aus ungesiebttem Weizenmehl bereitet, Vollkorn. Erst zu Beginn der Neuzeit gelangt der Begriff Autonomie, zunächst vornehmlich innerhalb der Rechtswissenschaften, zu Verbreitung und Bedeutung. Mit Kants Theorie der Autonomie<sup>19</sup> bekommt der Begriff eine umfassende philosophische Relevanz und wird im Anschluss daran von den verschiedenen Wissenschaften rezipiert, wobei ihm unterschiedliche, aus den jeweiligen fachwissenschaftlichen Zusammenhängen erwachsende Bedeutungsvarianten zukommen.<sup>20</sup>

## 2 Was bedeutet Schulautonomie in der Schule?

### Die Rezeption des Begriffs an mittleren und höheren Schulen sowie durch das Schulqualitätsmanagement in Niederösterreich

In die Bildungswissenschaft gelangte der Begriff Autonomie sehr spät. Den Begriff „Schulautonomie“ verorteten Michael Schratz/Martin Hartmann in Österreich zum ersten Mal in einer Pressekonferenz des Wiener Stadtschulrats am 30.6.1988.<sup>21</sup> Seitdem hat der Begriff, national und international, einen wichtigen Platz in der Bildungswissenschaft und Bildungspolitik eingenommen und diesen ständig erweitert.<sup>22</sup> In Österreich hat der Begriff mit der Verankerung im Reformpaket 2017 endgültig den Weg in alle Schulen und in die praktische Umsetzung gefunden. Er füllt Handbücher und erfüllt die Konferenzzimmer mit heftigen Diskussionen. Als Informations- und Diskussionsforum wurde von Seiten des Ministeriums ein eigener Blog zur Schulautonomie eingerichtet<sup>23</sup>, auf dem sich umfangreiches Datenmaterial zum komplexen Thema findet, auf dem auch Betroffene mit ihren ersten Erfahrungen im Zuge der Implementierung des Projekts zu Wort kommen. Diesen Ansatz verfolgt auch der zweite Teil dieses Beitrags.

---

18 Mittellateinisches Wörterbuch 1, 1967, Sp.1283 f.

19 Vgl. Rauscher, 2019, S. 11 ff.

20 Historisches Wörterbuch der Philosophie Band 1, 1971, S. 701 ff.

21 Schratz/Hartmann, 2019, S. 109.

22 Zur Entwicklung der Schulautonomie in Österreich siehe Wiesner/Heißenberger, 2019; zur europäischen Dimension der Schulautonomie Rauscher et al., 2019.

23 <https://www.schulautonomie.at/ueber-uns/>, abgerufen am 28.1.2020.

## 2.1 Die Umfrage

Nach der ausführlichen Analyse der (Teil-)Begriffe, die den Terminus „Schulautonomie“ sprach(ge)schichtlich ausmachen, soll im zweiten großen Abschnitt in Blitzlichtern aus der Sicht der betroffenen Schulpraktiker der Frage nachgegangen werden, welche Bereiche die Schulautonomie umfasst, welche Begriffe das Wesen der Schulautonomie beschreiben und welche mit ihr assoziiert werden. Ausgangspunkt ist eine Umfrage, zu der im Dezember 2019 alle Schulleiter/innen der allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS), der berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen (BMHS) sowie die Personen aus dem Bereich des Schulqualitätsmanagements (Schulqualitätsmanager/innen, Fachinspektorinnen und Fachinspektoren) im Bereich der Bildungsdirektion Niederösterreich eingeladen wurden. Diese Umfrage erhebt keinen wissenschaftlichen Anspruch, vielmehr sollten schlagwortartig und assoziativ fünf Begriffe (Substantive, Adjektive, Verben, Namen ...) genannt werden, die den Befragten spontan zum Begriff „Schulautonomie“ einfallen. Ganze Sätze, Kommentare usw. sollten nur wenn unbedingt notwendig angefügt werden. Im Bereich der AHS wurden 60 Direktorinnen und Direktoren angeschrieben, es erfolgten 29 Rückmeldungen, das entspricht 48,3 %. Von 92 Befragten aus dem BMHS-Bereich gab es 16 Rückmeldungen, das entspricht 17,4 %. Elf Rückmeldungen erfolgten aus dem Feld der 33 befragten Schulqualitätsmanager/innen und Fachinspektor/innen, das entspricht 33,3 %. Insgesamt erfolgten 56 Rückmeldungen von 185 Befragten, das sind 30,3 %. Aufgeschlüsselt auf die Gesamtzahl der Rückmeldung stammen somit 51,8 % aus der AHS, 28,6 % aus dem Bereich der BMHS, 19,6 % aus dem Bereich des Schulqualitätsmanagements.

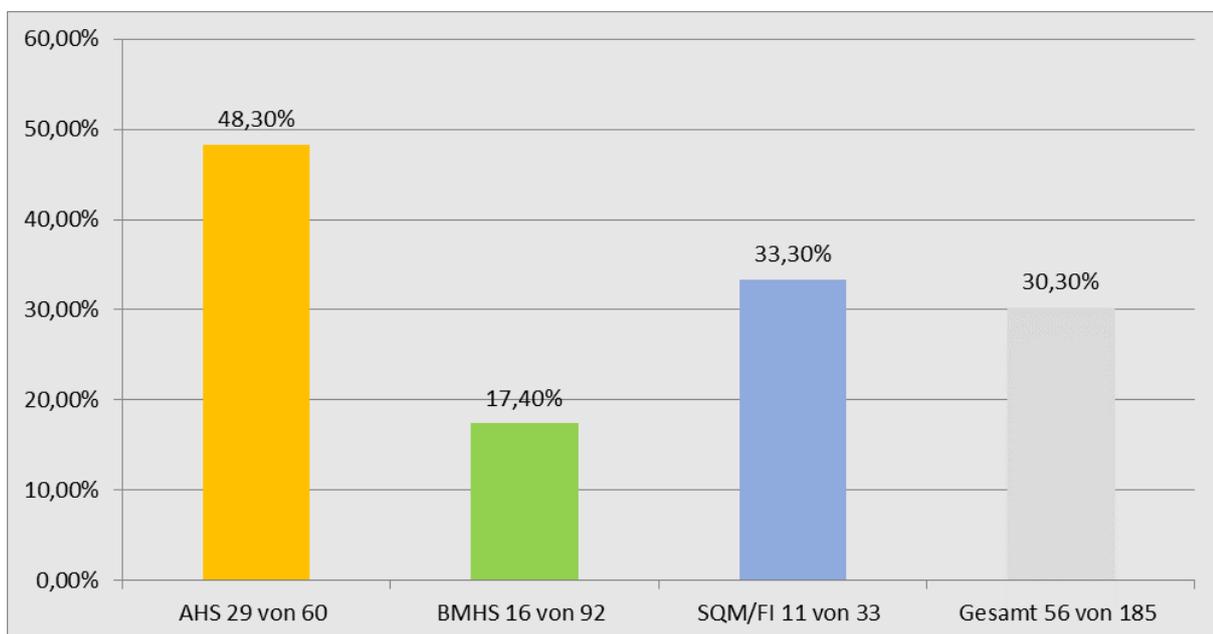


Abbildung 1: Rückmeldungen zur Schulautonomie nach Gruppen in Prozenten (Grafik: Lukas Weixelbaum)

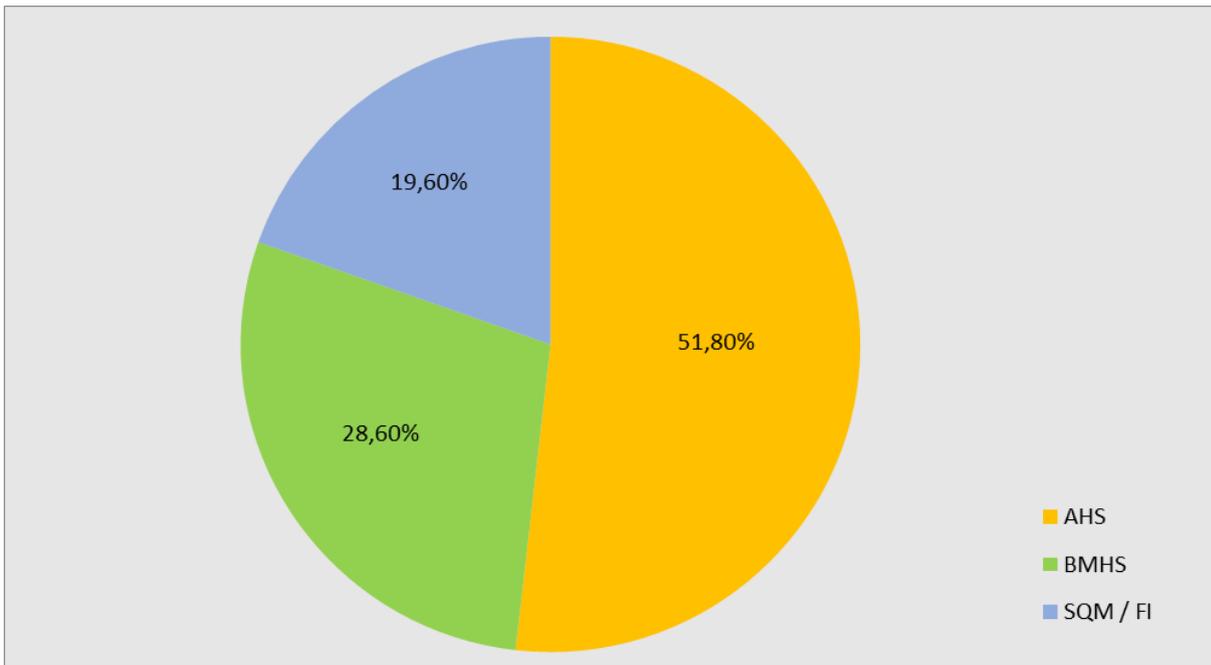


Abbildung 2: Prozentuelle Aufteilung der gesamten Rückmeldungen (Grafik: Lukas Weixelbaum)

### 2.1.1 Die Anzahl der Begriffe pro Rückmeldung

Obwohl in der Anfrage ersucht wurde, fünf Begriffe zur Schulautonomie zu nennen, gab es ein weites Spektrum in der Zahl der Begriffe pro Rückmeldung. Drei Befragten fielen nur zwei Begriffe ein, sechs Befragte beschränkten sich auf drei Begriffe, elf Rückmeldungen umfassten vier Begriffe, die erbetenen fünf fanden sich in 29 Antworten, also in knapp mehr als der Hälfte. Drei Befragte assoziierten sechs Begriffe, je eine/r sieben, acht und sogar zehn. Eine Antwort war rein beschreibend.

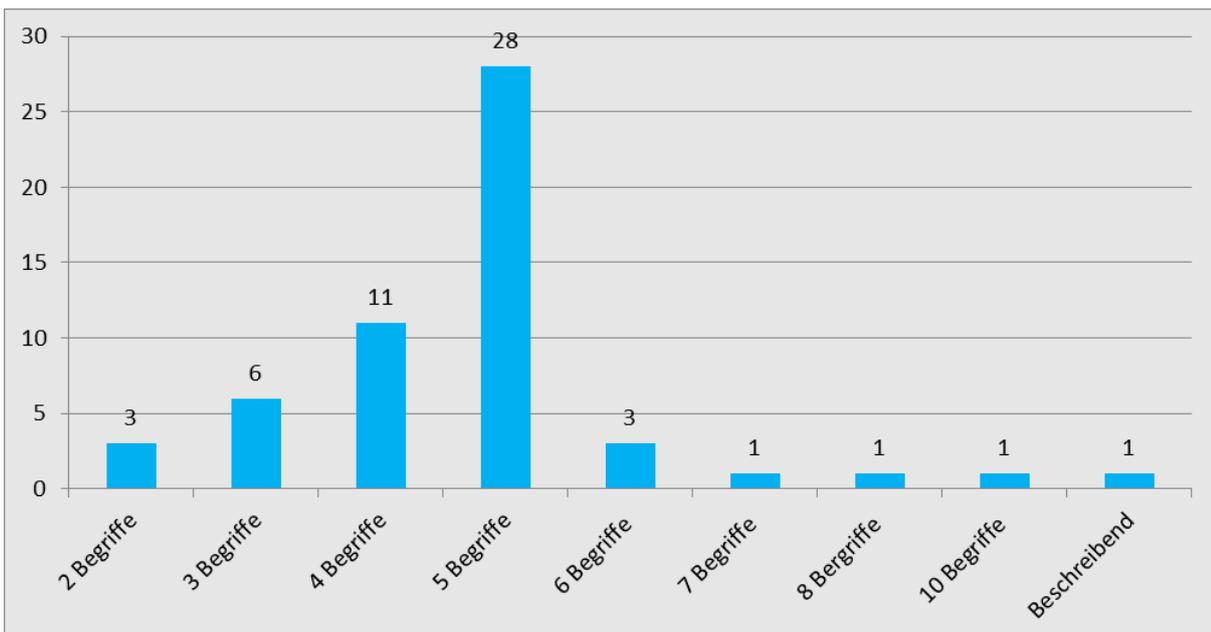


Abbildung 3: Anzahl der Rückmeldungen nach Anzahl der Begriffe (Grafik: Lukas Weixelbaum)

## 2.1.2 Positive und negative Begriffsassoziationen

Um einen Überblick über die allgemeine Bewertung der Schulautonomie zu erhalten, wurde zunächst das Verhältnis von positiv und negativ konnotierten Begriffsbezeichnungen eruiert. Aus den 129 Nennungen aus dem Bereich AHS sind 103 als positiv einzuschätzen (79,8 %), 16 als negativ (12,4 %), zehn als rein beschreibend und nicht wertend (7,8 %). Von den 71 aus dem Bereich der BHMS sind 62 positiv (87,3 %), neun negativ (12,7 %). Aus dem Personenkreis des Schulqualitätsmanagements wurden 66 Begriffe assoziiert, davon 49 positiv (87,5 %) und sieben negativ (12,5 %). Von den insgesamt 256 Nennungen sind somit 214 (83,6 %) als positive Assoziationen einzuschätzen, als negative 32 (12,5 %), als nicht wertend zehn (3,9 %).

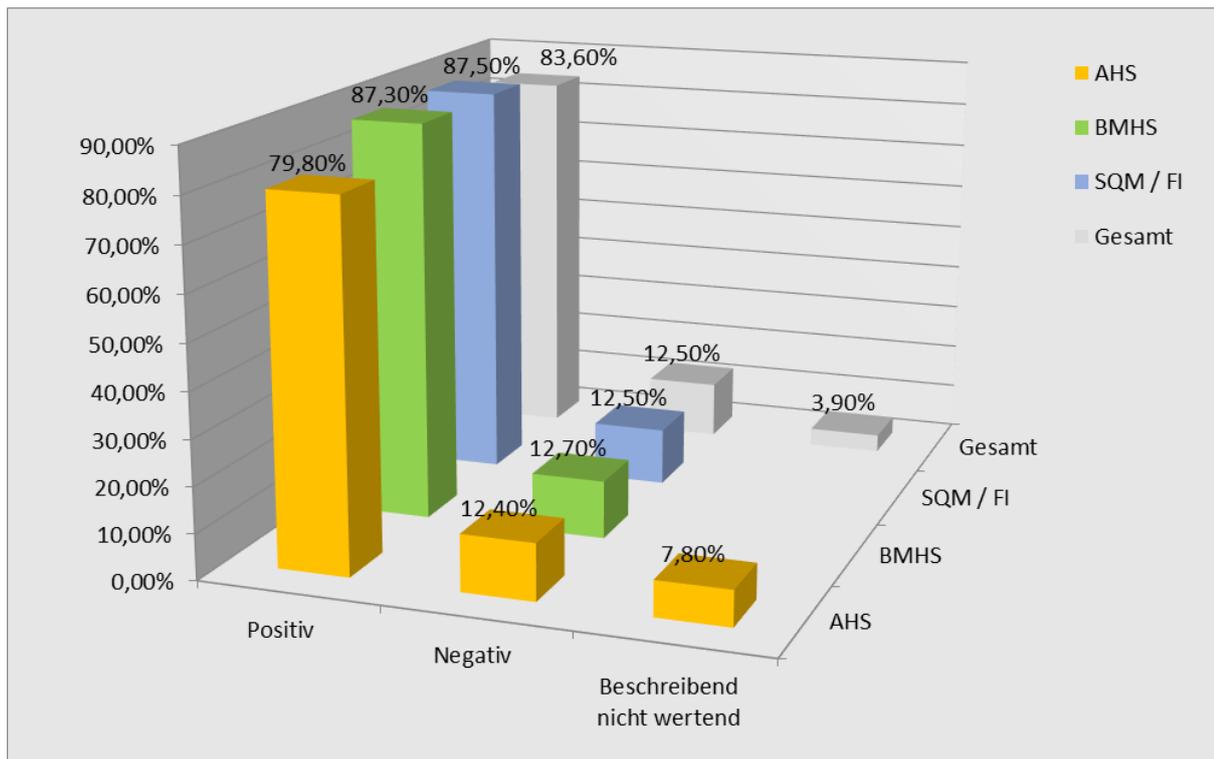


Abbildung 4: Positive und negative Begriffe in Prozenten (Grafik: Lukas Weixelbaum)

## 2.1.3 Überwiegende Bewertung

Im Folgenden soll ein Überblick gegeben werden, in welchem Verhältnis positive und negative Assoziationen in den einzelnen Rückmeldungen stehen, das heißt, ob und in wie vielen Antworten die positiv besetzten Begriffe überwiegen, in wie vielen die negativen. Von den 29 Rückmeldungen aus dem Bereich Schulleitung AHS überwogen bei 23 die positiven Begriffe (79,3 %). Bei zwei Rückmeldungen hielten sich positive und negative Bewertungen die Waage (6,9 %), zwei waren überwiegend negativ (6,9 %), weitere zwei nicht wertend (6,9 %). Von den Schulleitungen der BHMS gab es 16 Rückmeldungen, bei 13 standen die positiven Assoziationen im Vordergrund (81,2 %), eine Rückmeldung war in gleichem Maße positiv wie negativ (6,3 %), zwei waren überwiegend negativ (12,5 %). Aus dem Bereich Schulqualitätsmanagement waren alle elf Rückmeldungen überwiegend positiv (100 %). In 47 der insgesamt 56 Rückmeldungen standen somit die positiven Aspekte der Schulautonomie im Vordergrund (83,9 %), positive und negative Antworten hielten sich

in drei Rückmeldungen die Waage (5,4 %), vier waren überwiegend negativ (7,1 %), zwei nicht wertend (3,6 %).

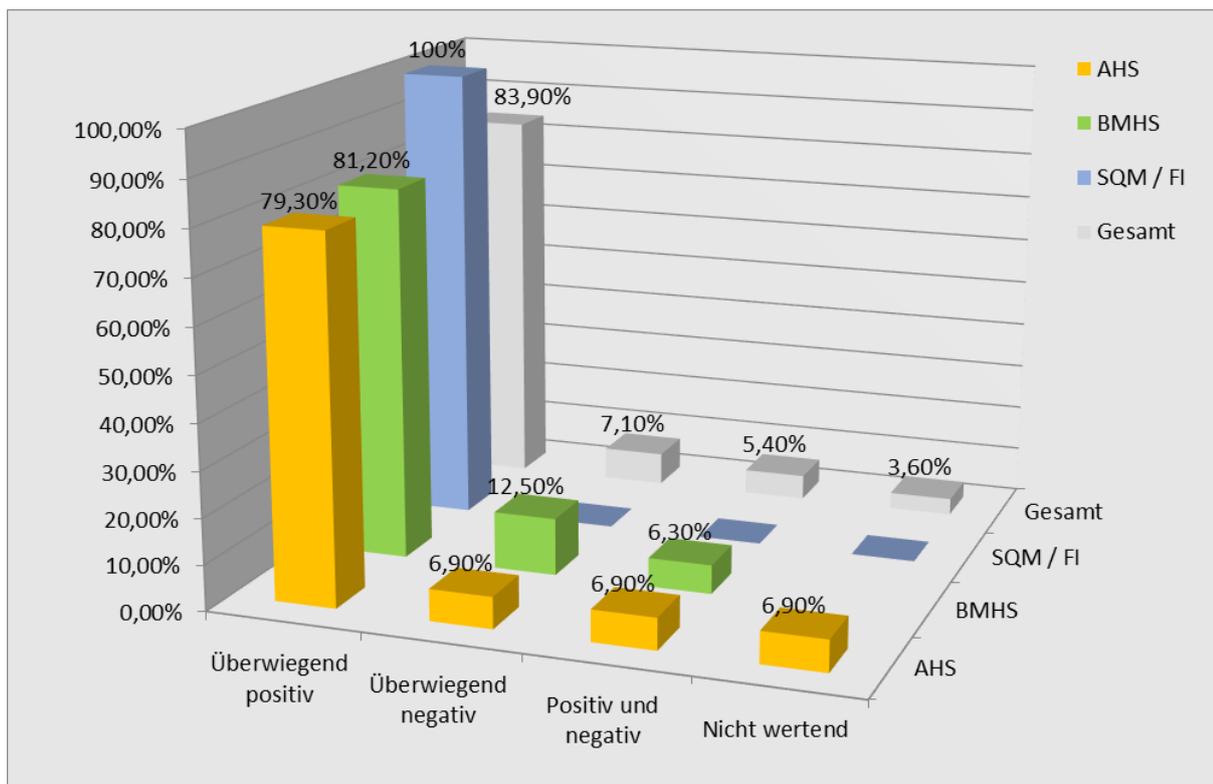


Abbildung 5: Überwiegende Bewertung in Prozenten (Grafik: Lukas Weixelbaum)

## 2.2 Grundbegriffe der Schulautonomie aus der Sicht der Entscheidungsträger

Die angeführten Statistiken weisen aus, dass der überwiegende Teil der Begriffsassoziationen zur Schulautonomie positiv besetzt ist. Im Folgenden sollen nun diese Begriffe einzelnen Bereichen der Schulautonomie zugewiesen werden und auch Unterschiede zwischen den verschiedenen Ebenen, die mit der Umsetzung der Schulautonomie befasst sind, aufgezeigt werden.

### 2.2.1 Positive Aspekte der Schulautonomie aus Sicht der Schulleitungen AHS/BMHS

#### 2.2.1.1 Allgemeine und persönliche Sicht

Am Beginn vieler Rückmeldungen stehen allgemeine Einschätzungen, was die Schulautonomie einerseits für die Schulleiter/innen bedeutet, aber auch welche Auswirkungen diese auf die gesamte Schule haben kann. Mehrmals begegnen hier Begriffe wie „Chancen (für alle)“, es wird von den erweiterten „Möglichkeiten“ gesprochen, der Aspekt „Freiheit“ findet sich in verschiedenen Ausprägungen („Gefühl von Freiheit“, „Pädagogische Freiheit“). Damit verbunden, wird die persönliche Autonomie betont mit Begriffen wie „Unabhängigkeit“, „Selbstständigkeit“, „Selbstbestimmung“, „Individualität“, „Eigenständigkeit“. Allerdings fordern diese Freiheiten auch „Mut zum Handeln“ und werden als „Herausforderung“ eingestuft. Damit einher geht die Möglichkeit der „Entscheidungsfreiheit“, der „raschen Entscheidungsfindung“, verbunden mit „Entscheidungsfähigkeit“,

„Entscheidungsfreude“, „Entscheidungsspielraum“. Dabei sind sich viele Schulleiter/innen aber durchaus bewusst, dass ihnen auch ein höheres Maß an „(Eigen-)Verantwortung“ zukommt bzw. zugestanden wird. Insgesamt sollte die Schulautonomie damit auch zu einer „(höheren) Zufriedenheit“, zu „Freude an der Arbeit“ und im besten Fall sogar zu „Begeisterung“ führen. Auch neue Wege des „Gestaltens“ können bestritten werden, „Phantasie/Kreativität wird angeregt“. Mit folgenden Adjektiven wird dem Ausdruck verliehen: Schulautonomie ist „kreativ(er)“, „transparent(er)“, „innovativ“, „offen“, „schnell(er)“, „unkompliziert“, „standortbezogen“, „bedarfsgerecht“, „genial“. Sie „ermöglicht (fast alles)“, „begleitet und evaluiert“. Getragen werden muss Schulautonomie durch „Vertrauen“, dann führt sie zur „Identifikation für Lehrer und Schüler“, hilft „Teil der Community zu sein“ nach dem Motto „unsere Schule“, „gemeinsam Schule gestalten“, um den „Schulstandort als Marke zu positionieren.“

### 2.2.1.2 Strukturelle Aspekte

Schulautonomie wird als zentraler Aspekt der „Schulentwicklung“ angesehen. Damit in engen Zusammenhang gebracht werden „Selbstverwaltung“, „Flexibilität“ (häufige Nennung), geschaffen werden sollen „klare/erweiterte Rahmenbedingungen“, erhofft wird eine „schnelle Reaktion auf Veränderungen“ und eine „Entbürokratisierung“. Während das „Ministerium“ als wesentlicher Player nur einmal genannt wird, liegt der Schwerpunkt ganz klar bei den „Schulpartnern“, in der „(Stärkung der) Schulpartnerschaft“, gepaart mit einer „Teilung der Verantwortung mit dem SGA“. Damit können Entscheidungen und Entwicklungen „standortspezifisch“ getroffen werden, die „Kraft am Standort“ genutzt werden, auch in „Abstimmung auf das Gesamtkonzept einer Bildungsregion“, mit Rücksicht auf „regionale Entwicklung“. An konkreten Maßnahmen nimmt die „Personalhoheit“ („-auswahl“), die „personelle Autonomie/Verantwortung“, die „freie Wahl/selbstständige Auswahl der Lehrer“, aber auch die „freie Wahl der Schüler“ den breitesten Raum ein. Mit dieser Personalhoheit sollte eine „Sanktionenautonomie“ einhergehen, es wird der Wunsch geäußert, autonome Entscheidung über „Kündigungen“ treffen zu dürfen, oder „junge Kolleginnen und Kollegen nach einem oder zwei Jahren wieder zu entlassen“, auch der „Ausschluss von Schülern“ soll leichter möglich werden. Der zweite Schwerpunkt im organisatorischen Bereich wird im „(besseren) Verfügen über Werteeinheiten [sic]“, in der „Ressourcenfreiheit“ gesehen, in „mehr Budget“, in der „Verwendung der zweckgebundenen Gebarung ohne Rückfragen“, weil damit eine „bessere Planbarkeit“ einherginge. Positiv bewertet wird die „Flexibilität bei Eröffnungs- und Teilungszahlen“ und in den „Gruppengrößen“, ebenso die „Flexibilität der Unterrichtszeit“. Einmal wird die schulautonome (?) „Verschiebung der NOST“ ins Spiel gebracht, einmal werden die „Cluster“ angesprochen.

### 2.2.1.3 Pädagogische Aspekte

Mit dem „Platz“/den „Möglichkeiten für Schulentwicklung“ öffnen sich auch „pädagogische Freiräume/Freiheit“, „(mehr) Gestaltungsmöglichkeiten/-spielraum/-felder“, konkret „Gestaltungsmöglichkeiten zur Individualisierung des Unterrichtsangebots“. Damit einhergehen soll die „Freiheit in der Wahl der Unterrichtsmittel“, eine „Methodenautonomie“ (konkret angesprochen wird „Teamwork“), eine „Lehrplanautonomie“ mit „Angeboten, die es von Seiten des Lehrplans nicht gibt“ wie „verstärkter Projektunterricht“, bis hin zu einer autonomen „Entscheidung über Schul-

arbeitsfächer“. Weiters als nun möglich werden genannt „Gestaltung der Studentafel“, „Stundenplan“, „Abschaffung der 50-Minuten-Einheiten“. Das alles führt im besten Fall einerseits zu einer „Freiheit im Angebot“. Als förderlich für all diese pädagogisch-methodischen Maßnahmen werden eine entsprechende „Feedbackkultur“ sowie die „Anpassung der schulinternen Fortbildung an interne Bedürfnisse“ genannt. Aus dem Bereich der BMHS kam die nun gegebene Möglichkeit zu einer „Gestaltung der Schule nach Anforderungen der Wirtschaft“.

## 2.2.2 Positive Aspekte der Schulautonomie aus Sicht des Schulqualitätsmanagements

Der Zugang zur Schulautonomie durch das Schulqualitätsmanagement (Schulqualitätsmanager/innen in den Bildungsregionen sowie Fachinspektorinnen und Fachinspektoren im Fachstab) unterscheidet sich laut Rückmeldungen dieser Personengruppe von jenem der Schulleitungen dadurch, dass stärkeres Gewicht auf die Regionalisierung gelegt wird, aber auch, wohl als Weiterwirken der ehemaligen Funktion als Schulaufsicht, auf Kontrolle.

### 2.2.2.1 Allgemeine und persönliche Sicht

Ähnlich wie bei den Schulleitungen steht auch in dieser Gruppe das Schlagwort „Schulentwicklung (leben)“ im Vordergrund. „Pädagogische Freiheit“ und die neuen „Gestaltungsmöglichkeiten/Gestaltungsrahmen“ können ausgenutzt werden, sollten als „Chance“, aber auch als „Herausforderung“ wahrgenommen werden. Damit einher geht größere „Eigenverantwortlichkeit“, der neue Zugang liegt darin, „(Selbst-)Verantwortung übernehmen zu dürfen“, „eigene Arbeitsmethoden umsetzen“ zu können. „Mehr Individualisierung“ erfordert aber auch größeren „Ideenreichtum“ in einem Projekt, das in einer Rückmeldung als „einzigartig“ bezeichnet wird.

### 2.2.2.2 Regionalität und Außenwirkung

Der Schwerpunkt von Schulentwicklung wurde durch die neue Struktur der Bildungsdirektion in die Bildungsregionen verlagert.<sup>24</sup> Die Verantwortung über diese schulartenübergreifende regionale Steuerung liegt bei den Schulqualitätsmanagerinnen und Schulqualitätsmanagern in den einzelnen Bildungsregionen unter der Führung der Abteilungsleiter/innen der sechs Bildungsregionen in Niederösterreich. Es ist daher nicht verwunderlich, dass Regionalisierung in den Rückmeldungen dieses Personenkreises verstärkt zum Ausdruck kommt. So wird Schulautonomie mit Begriffen wie „Regionalität“, „Dezentralisierung“, „shared leadership“ assoziiert, es wird der „Bedeutungszuwachs in der Bildungsregion“ ebenso herausgestrichen wie die „eigenständige Weiterentwicklung auf pädagogischer und schulorganisatorischer Ebene vor Ort“. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die im Aufgabenprofil des Schulqualitätsmanagements festgelegte Zusammenarbeit mit den außerschulischen Einrichtungen in der Bildungsregion sowie die Kommunikation und Zusammenarbeit mit Stakeholdern und externen Partnerinnen und Partnern in der Region.<sup>25</sup> Diese Zielsetzung findet ihren Niederschlag in Begriffen und Aussagen wie „Vernetzung“, „über den Tellerrand sehen“,

---

24 Siehe Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz § 19 Abs. 3 Z. 1.

25 Verordnung betreffend das Schulqualitätsmanagement (BGBl. II 158/2019) § 3 Abs. 1 Zi. 5 und 9.

„Kooperationen aufbauen (Wirtschaft, Schulen, Unis, Medien)“, also einer „Brückenbauerfunktion“. Damit erlebt Schulautonomie „Einbettung in Region/Land/Österreich/Europa“ und erlangt umfassende „Bedeutung für die Gesellschaft“.

### 2.2.2.3 Effizienz und Kontrolle

Die Umsetzung von Schulautonomie wird vom Schulqualitätsmanagement stärker unter dem Gesichtspunkt der „Professionalisierung“ gesehen, die zu größerer „Wirksamkeit“ und „Effizienz“ führen soll. Der Aspekt des Schulmanagements wird zwar auch im Sinne von „Ressourcen managen“ verstanden, aber erweitert um Möglichkeiten wie „Lösungsorientierung“, die Chance „eigene Strategien zu entwickeln und umzusetzen“, ein „Profil zu entwickeln“ und (aus der Sicht der BMHS) „unternehmerisch zu handeln.“ Trotzdem fordert Autonomie auch ein gewisses Maß an „Verbindlichkeit“ und „Kontrolle“, auch „Autonomie muss gesteuert werden – Schulaufsicht“.

### 2.2.3 Negative Aspekte der Schulautonomie aus Sicht der Schulleitungen von AHS und BMHS

Wurde bei den positiven Aspekten die größere Freiheit in der Ressourcenbewirtschaftung genannt, so wird diese zum Teil auch als „mühsam“ empfunden, weil mit „Mehrbelastung der Schulleitung ohne zusätzliche Personalressourcen (Mittleres Management)“ verbunden. So ist von „massiven zentral gesteuerten Reformschritten ohne Mittel“ die Rede, von „Realstundenknappheit“, von „Mangelautonomie und Mangelverwaltung (fehlendes Supportpersonal)“, von einer Reform, die „nicht mit den Ressourcen kompatibel ist“; man fühlt sich „allein gelassen“. Diese Diskrepanz zwischen Freiheit im Ressourceneinsatz und (zu) wenig Ressourcen für die Umsetzung der Autonomie wird als „Spagat“ eingestuft, den die Schulleitungen zu leisten haben. Die Strukturen zur Umsetzung von Schulautonomie werden als „Abschieben von Verantwortung an untere Ebenen“, als „halbherzige Umsetzung“ interpretiert, damit sei dieses Projekt und der Begriff nur ein „Euphemismus“. Vereinzelt werden „Gefahren“ wahrgenommen: „Durch Wegfall der Teilungszifferverordnung können 27 Schüler in einer Sportgruppe sitzen, bei Unfall trägt der Direktor die Verantwortung“. Befürchtet werden durch das Ausleben der Autonomie eine „Inhomogenität zwischen den einzelnen Schulen“, „Probleme bei Standortwechsel wegen schulautonomen Stundentafeln“, allgemein ein „Konkurrenzdenken“. Der Umstand, dass „Eltern oft über Medien oberflächlich/falsch informiert“ wurden, kann zu „Verunsicherung bei Schulpartnern“ führen, weil die „Neuordnung der Behörde unverständlich, schlecht“ sei, Beispiel: „Unklarheiten bezüglich NOST (schulautonom?)“.<sup>26</sup> Es wird auch ein ganz konkreter Knackpunkt für die Umsetzung der Schulautonomie angeführt, nämlich die „Behinderung durch öffentliche Verkehrsmittel“, die eine Flexibilität in den Beginnzeiten des Unterrichts nicht zuließen.

---

26 Diese enge Verquickung von Ressourcen und Autonomie bzw. die Forderung nach Überantwortung der neuen Oberstufe in die autonome Entscheidung jeder einzelnen Schule korreliert mit einem Schreiben des Vorsitzenden der AHS-Gewerkschaft in der GÖD, Herbert Weiß, vom 14. Dezember 2019: *Den Begriff „Schulautonomie“ können viele von uns LehrerInnen aufgrund negativer Erfahrungen schon gar nicht mehr hören. Den Schulen wurde die Aufgabe übertragen, selbst zu entscheiden, in welchen Bereichen man Kürzungen vornehmen „will“, um die von oben vorgegebenen Budgetziele erreichen zu können. Auf die Spitze getrieben hat man diese Vorgangsweise*

Eine (mögliche) Erklärung ist zum Begriff „Krieg“, der sich in einer Rückmeldung unkommentiert so fand, zu suchen. In Kenntnis des konkreten Schulstandorts ist damit wohl der sogenannte „Krieg im Konferenzzimmer“ gemeint, der zwischen den Kollegen ausbrechen kann, sobald aufgrund von schulautonomen Veränderungen in der Studentafel Unterrichtsstunden umgeschichtet, zugunsten eines/r anderen einem Fach/einer Fächergruppe „weggenommen“ werden und im Vorfeld solcher Entscheidungen ein „Propagandakrieg“ im Rennen um die Gunst der Entscheidungsträger/Schulpartner ausbricht.

## 2.2.4 Negative Aspekte der Schulautonomie aus Sicht des Schulqualitätsmanagements

In diesem Personenkreis mit sehr wenigen negativen Rückmeldungen ist von „Unwissenheit in rechtlichen Belangen“ die Rede, von „hohen Anforderungen an schulische Führungspersonen“, ja von „Überforderung“. Bemängelt werden die „fehlende Begleitung“ ebenso wie die (fehlenden) „Ressourcen für Organisationsgrößen“. In einer Rückmeldung häufen sich die nicht näher konkretisierten Negativaussagen „Konfusion“, „Belastung“, „Durcheinander“, „Wissensverlust“.

# 3 Paradoxa zur Schulautonomie oder: Wann wird Autonomie autonom?

Schule ist Freizeit. Autonomie wird verordnet. Das Fortbewegungsmittel der Zukunft ist ein Autonomautomobil: Der diachrone Blick auf die Grundbegriffe, die Bestandteile der Schulautonomie in ihrer sprachlichen wie strukturellen Dimension, beweist die Notwendigkeit einer genauen Analyse und einer exakten Verwendung von Begriffen sowie eines sorgsamsten Umgangs mit Sprache im jeweiligen historischen und inhaltlichen Kontext. Auch zeigt sich, dass der synchrone Zugang zu Begrifflichkeiten abhängig ist vom jeweiligen Standort des Betrachters. Als kleines, aber inhaltlich und in der praktischen Umsetzung über Jahre höchst umstrittenes Beispiel seien die „schulautonomen Tage“ angeführt. So werden diese besonderen Tage aus dem österreichischen Schulzeitgesetz landläufig bezeichnet und haben es sogar zu einem eigenen Wikipedia-Eintrag geschafft.<sup>27</sup> Auch wenn die Öffentlichkeit weiß, was gemeint ist, wird der Philologe einwenden, dass ein Tag nicht

---

*mit dem sogenannten „Autonomiepaket“: Da man die für die gesetzlich vorgegebenen Klassen- und Gruppengrößen nötigen Ressourcen nicht zur Verfügung stellen wollte bzw. konnte, hat man den Schulen die „Freiheit“ gegeben, die Klassen und Gruppen „autonom“ zu vergrößern. An tatsächlicher Autonomie, die auf guter Zusammenarbeit aller Schulpartner beruht, scheint die Politik nicht interessiert zu sein. Das jüngste Beispiel für eine gut funktionierende Schulpartnerschaft ist die Forderung des Bundes-Schulgemeinschaftsausschusses in Form eines offenen Briefes. In ihm wurde eine Verlängerung des Zeitraums gefordert, in dem sich die Schulen autonom für oder gegen die NOST entscheiden können ... Fürchten sich manche davor, dass ihre „tolle“ Reform bei den Betroffenen auf wenig Akzeptanz stoßen und damit weitgehend in der Versenkung verschwinden könnte? Reformen um der Reform willen hat Österreichs Schule mehr als genug erlitten. Reformen sind aus meiner Sicht nur dann berechtigt, wenn sie Verbesserungen im Schulsystem bewirken. Wer aber könnte das besser beurteilen und entscheiden als die Betroffenen an den Schulstandorten selbst? Mein Appell an die PolitikerInnen lautet einmal mehr: Vertraut endlich den Betroffenen, und gebt ihnen endlich mehr Ressourcen, um für unsere Jugend mehr leisten zu können! (<https://quinecke.wordpress.com/2019/12/14/herbert-weiss-autonomie/>, abgerufen am 14.1.2020).*

27 [https://de.wikipedia.org/wiki/Schulautonome\\_Tage](https://de.wikipedia.org/wiki/Schulautonome_Tage).

„schulautonom“ sein kann. (Schul-)Tage können auch nicht „autonom schulfrei“ sein, sie können im Rahmen der Schulautonomie „schulfrei“ (gegeben worden) sein. Sie können aber auch nicht völlig schulautonom schulfrei erklärt werden, sondern unterliegen den (zuletzt durch Einführung der Herbstferien geänderten) Bestimmungen des Bundesgesetzes über die Unterrichtszeit an den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schularten.<sup>28</sup> Der Begriff „schulautonom“ kann also, auch wenn es um dieselbe Materie geht, aus philologischer, aus juristischer, aus schulpraktischer Sicht unterschiedlich gelesen und verstanden werden. Kann Schulautonomie, wörtlich und ernst genommen, damit überhaupt stattfinden, solange sie nicht selbstständig und unabhängig (*autós*) von gesetzlichen Vorgaben und dem Gesetz (*nómos*) in der Schule mit pädagogischer Muße (*scholé*) umgesetzt wird?

## Literatur

- Dietz, K.-M. (2013). Die Entdeckung der Autonomie bei den Griechen. *Forum Classicum* 4, 256–262.
- Bartels, K. (1996). *Wie Berenike auf die Vernissage kam. 77 Wortgeschichten*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bartels, K. (2000). Muße und Unmuße. Aristotelische Lebenskoordinaten. In Sigot, E. (Hrsg.) (2000). *Otium Negotium. Beiträge des interdisziplinären Symposiums der SOADLITAS zum Thema Zeit, Carnuntum 28.–30.8.1998* (S. 28–38). Wien: Verlag Edition Praesens.
- Bossard, C. (2018). Bildung braucht „scholé“. *Journal21* (<https://www.journal21.ch/bildung-braucht-schole>, abgerufen am 22.1.2020).
- Dalfen, J. (2000). Ciceros „cum dignitate otium“. Einiges zur (nicht unproblematischen) Freizeitkultur großer Römer. In Sigot, E. (Hrsg.) 2000. *Otium Negotium. Beiträge des interdisziplinären Symposiums der SODALITAS zum Thema Zeit, Carnuntum 28.–30.8.1998* (S. 167–187). Wien: Verlag Edition Praesens.
- Gemoll. (2006), siehe Oswald. (2006).
- Lošek, F. (Hrsg.) (2016). *Stowasser. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch. Völlige Neubearbeitung 2016*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag und Wien: holder-pichler-tempsky.
- Lošek, F. (2018). *Kabarett & Classics. Streifzüge durch die österreichisch-deutsche Szene*. *Cursor. Zeitschrift für Freunde der lateinischen Sprache und der europäischen Kultur* 14, 44–49.
- Lošek, F. (2019). *Kabarett & Classics II. Weitere Streifzüge durch die österreichisch-deutsche Szene*. *Cursor. Zeitschrift für Freunde der lateinischen Sprache und der europäischen Kultur* 15, 24–28.
- Mittellateinisches Wörterbuch. (1967). *Mittellateinisches Wörterbuch bis zum ausgehenden 13. Jahrhundert*. In Gemeinschaft mit den Akademien der Wissenschaften zu Göttingen, Heidelberg, Leipzig, Mainz, Wien und der Schweizerischen Geisteswissenschaftlichen Gesellschaft herausgegeben von der Bayerischen Akademie der Wissenschaften und der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Band 1. München: C. H. Beck.
- Oswald, R. (Hrsg.) (2006). *Gemoll. Griechisch-deutsches Schul- und Handwörterbuch*. 10. Aufl. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.

---

28 Schulzeitgesetz 1985, § 2 Abs. 3–5a.

- Rauscher, E. & Wiesner, C. & Paasch, D. & Heißenberger, P. (2019). Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS. Münster/New York: Waxmann.
- Rauscher, E. (2019). Schulautonomie – Kant'sche Aufklärung 5.0? Ein Gedankenexperiment. In Rauscher, E. & Wiesner, C. & Paasch, D. & Heißenberger, P. (2019) Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS (S. 11–18). Münster/New York: Waxmann.
- Schratz, M. & Hartmann, M. (2019). Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In Rauscher, E. & Wiesner, C. & Paasch, D. & Heißenberger, P. (2019) Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS (S. 107–134). Münster/New York: Waxmann.
- Sigot., E. (Hrsg.) 2000. Otium Negotium. Beiträge des interdisziplinären Symposions der SOADLITAS zum Thema Zeit, Carnuntum 28.–30.8.1998. Wien: Verlag Edition Praesens.
- Stotz, P. (1998). Handbuch zur lateinischen Sprache des Mittelalters. Vierter Band Formenlehre, Syntax und Stilistik. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Stowasser. (2016), siehe Lošek. (2016).
- Wiesner, C. & Heißenberger, P. (2019). Schulautonomie in Österreich: Einwirkungen und Auswirkungen. In Rauscher, E. & Wiesner, C. & Paasch, D. & Heißenberger, P. (2019) Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS (S. 135–192). Münster/New York: Waxmann.

**Fritz Lošek**, Univ. Doz. Mag. Dr., Schulqualitätsmanager im Fachstab des Pädagogischen Bereichs der Bildungsdirektion Niederösterreich in St. Pölten. Studierte Latein, Griechisch und Geschichte in Wien und München. Lehrer und Direktor am Piaristengymnasium Krems. Leiter und Mitglied mehrerer nationaler Projekte zur Schulentwicklung (Lehrplan, EPIK, Neue Reifeprüfung) und internationaler Arbeitsgruppen (Collegium Oldenbourg, Perspektiven für den Lateinunterricht); Lehrbeauftragter der Universität Wien. Neben zahlreichen einschlägigen Veröffentlichungen dreimaliger Herausgeber des lateinischen Schulwörterbuchs „Stowasser“ (1994, 2010, 2016).

Kontaktdaten: [friedrich.losek@bildung-noe.gv.at](mailto:friedrich.losek@bildung-noe.gv.at)



## Autonome Schulleitung im Anthropozän

### Abstract

Schulautonomie<sup>1</sup> ist Mit- und Selbstverantwortung innerhalb eines gesetzlichen Rahmens, mitverantwortlich gelebte Freiheit, nicht aber Freizügigkeit als Widerspruch gegenüber Obrigkeit. Der Beitrag illustriert dies mit literarischen Texten und hintergründigen Fabeln. Er bezeugt, dass Führung keine hierarchische Big-Boss-Position rechtfertigt, aber auch weit über bloße Managementaufgaben hinausführt und in der „Menschenzeit“ (Schwägerl, 2012) zur kulturellen Aufgabe wird – ethisch herausfordernd gegenüber der Gesellschaft, moralisch gegenüber der Schulgemeinschaft. Die bekannten pädagogischen Leitwerte transponierend, werden im Verständnis von Immanuel Kants *Sapere aude* neue philosophische, ethische und soziale Parameter eingefordert: Güte, Würde, Ermächtigung, Vertrauen und Mut: „Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen ...“

### Keywords:

Schulautonomie, Aufklärung, Kant, Subsidiarität, Freiheit und Gesetz

## 1 Die beste aller Schulen in der besten aller Welten?

*Manchmal, jetzt, kam er sich wie ein Eindringling vor in diesem neuen Kreis von Leuten, die glaubten, dass die modernsten Schulen, die modernsten Lehrpläne die Vollständigkeit ihrer Kinder garantierten. Er teilte ihre Gewissheiten nicht. Er hatte zu lange um das getrauert, was hätte sein können, und sich gefragt, was sein sollte.*

*(Adichie, 2015, S. 42)*

Autonomie ist eine Synthese von Normativität und Freiheit.

Denn Freiheit von Gesetzen ist ein Mix aus Freizügigkeit und Vogelfreiheit. Freiheit in Gesetzen dagegen ist Mitverantwortung durch Selbstverantwortung. Verbindlichkeit als Rahmen stärkt Freiheit als Richtung. Der Rahmen beschränkt Freiheit nicht, sondern verwirklicht sie, indem er sie orientiert. Das Paradox von Verbindlichkeit und Freiheit wird als Verantwortungsübernahme zur Lösung.

### 1.1 Wider die beste aller Welten

Ein Abenteurer wird zum Helden, wenn er das Unmögliche erstrebt und das Mögliche verwirklicht.

---

1 Der Beitrag ist gestaltet als erweiterte, inhaltlich begründende und Quellen benennende schriftliche Fassung aus mehreren Vorträgen, gehalten im Rahmen des Erasmus-plus-Projekts INNOVITAS.

Als der Salzburger Bub Adrian seine Mutter fragt: „Mama, kann man eigentlich ein Abenteurer werden?“, gibt sie ihm zur Antwort: „Du musst unbedingt das machen, was du selber willst, und nicht etwas, was dir ein anderer sagt.“ Diese Sequenz stammt aus dem bejubelten, vielfach ausgezeichneten und hochprämierten Film des großen Salzburger Filmemachers Adrian Goiginger mit dem Titel: *Die beste aller Welten*<sup>2</sup>.

Der Filmtitel wirkt entlehnt von einem großen Philosophen des 17. Jahrhunderts, Gottfried Wilhelm Leibniz. Dieser hat vor mehr als 300 Jahren zu beweisen versucht, dass wir in der besten aller möglichen Welten leben: Leibniz, 1646 in Leipzig geboren, ist kein frommer Utopist, kein naiver Optimist, vielmehr ein Weiterdenker, der Begründer des binären Rechnens, auf dem unsere heutige Digitalisierung beruht. Ein Polyhistor, der unterschiedliche Disziplinen vereint. Der nach dem Wozu, nach dem Warum und nach dem Wohin von Wirklichkeit fragt. Einer, der mit seiner Schrift *Consilium Aegyptiacum* die Eroberungsgelüste Ludwigs XIV. auf Ägypten ablenkt. Einer, der eine Bibliothekarstelle im Vatikan ablehnt, weil er seine Gedanken frei entfalten will. Und doch einer, der an der erlebten Praxis und Wirklichkeit scheitert. So wie die Pädagogik, wenn sie deklariert, verordnete Autonomie brächte die beste aller möglichen Schulen.

Leibniz' große Erkenntnis war es wohl zu entdecken, dass die Welt nicht mechanisch funktioniert, nicht durch Abspulen vorgegebener Regeln – heute würde man sie wohl *Verordnungen und Erlässe* nennen –, sondern als harmonische Fülle individuellen gesellschaftlichen Lebens und Tuns. Leibniz argumentiert im Geist seiner Zeit: Gott kann nichts anderes, als das Bestmögliche schaffen. Alles andere wäre unter seinem Niveau. Er verteidigt die christliche Religion leidenschaftlich gegen den modernen Unglauben:

*Ich glaube, wie unsere Geometrie und Arithmetik auch bei Gott standhalten, so sind auch die allgemeinen Gesetze des Guten und Gerechten von mathematischer Gewissheit und auch bei Gott gültig“ (Leibniz, 1933, S. XLII).*

Dass wir Menschen die Welt nicht so sehen, liegt an unserem beschränkten Erkenntnisvermögen. Aber Leibniz zerbricht an der Frage – die schon Hiob im Alten Testament gestellt hat –, wie nämlich der denkbar beste Schöpfergott in dieser Welt das Böse zulassen könne (Leibniz, 1710; *Das Buch Hiob*).

So erntet er schon von Anfang an Widerspruch: einen ersten, vielleicht nicht nur ernst gemeinten durch den Schriftsteller der Aufklärung, Wilhelm Ludwig Wekhrlin, mit dessen Monolog einer *Milbe im siebenten Stock eines Edamerkäses*: Der erzählt davon, dass es sich im Käse Milben bequem gemacht hätten. Eine von ihnen sei eine Philosophin gewesen und habe gemeint: Der Käse sei nicht versalzen, sondern der beste unter allen möglichen. Denn das Talglicht, das auf den Käse leuchte, sei um der Milben willen gemacht (Wekhrlin, 2015).

Viel bekannter und berühmter aber ist die Entgegnung eines anderen, uns allbekannten Zeitgenossen der Aufklärung: Es ist der französische Aufklärer Voltaire mit seiner satirischen Novelle, betitelt *Candide* oder der Optimismus. Voltaire lässt seinen Protagonisten Candide mit Pangloss, dem Zerrbild eines Philosophen, eine Weltreise unternehmen. Aber trotz Seesturm, Schiffbruch, Erdbeben, Inquisition, Krankheit und Hinrichtung bleibt Philosoph Pangloss dabei: „Dies ist die beste aller möglichen Welten.“ Doch Candide kontert: „Wenn das die beste aller möglichen Welten ist,

---

2 <http://diebesteallerwelten.at/> [16.2.2018]

wie muss es dann erst auf den anderen aussehen?“ (Voltaire, 1964, S. 38).

Auch ganz modern hält sich der Widerspruch bis heute – etwa durch den US-amerikanischen Elementarteilchenphysiker, harten Gottesleugner und Nobelpreisträger Steven Weinberg: Er weist darauf hin, dass ein Gott der Vögel und Bäume auch ein Gott der Geburtsfehler und der Krankheit Krebs ist:

*Religion is an insult to human dignity. With or without it you would have good people doing good things and evil people doing evil things. But for good people to do evil things, that takes religion (Weinberg, 1999).*

Autonomie also ist sicher nicht ein Produkt und ein Ziel, das man erreichen kann, wenn man nur das tut, was man selbst tun will oder aber wenn man genau das tut, was man tun soll.

## 1.2 Freiheit und Gesetz

Autonomie ist weder Wunschkonzert noch Zauberformel. Und sie ist keineswegs ein Allheilmittel für Schulentwicklung, Innovation und Qualitätssicherung. Kurt Scholz, früherer Wiener Stadtschulratspräsident, warnt eindringlich davor, Schulautonomie als Wunderwaffe einzusetzen, als ein Schlagwort zu missbrauchen, das alles verspricht, als ein Versprechen der schönen neuen Welt anzusehen, als neues Mantra der Bildungsdiskussion, als Stein der Weisen, als pädagogischer Alleskönner und „Lösung aller Probleme, das A und O der Reformen, das Mantra sogenannter Experten und ihre Zauberformel“ (Scholz, 2016). Autonomie kann nicht sein wie in jenem Salzburger Film, nur das zu machen, was man selber tun will.

Darin nämlich versteckt sich eine Antinomie, die in landläufiger Begriffsverwendung nicht selten vorkommt, Vorurteile nährt und Widersprüche intendiert, die keine sind und es auch niemals waren. Normativität und Freiheit werden in einen falschen Entweder-oder-Gegensatz gedacht und gebracht, der dem Begriff selbst niemals in der Geschichte seiner Verwendung gerecht werden konnte und wollte. Denn frei zu sein, bedeutet eben nicht, frei und unabhängig von Gesetzen, Zwängen, Normen und Vorschriften zu sein. Die Verbindlichkeit von Normen beschränkt weder die Idee noch die Realität von Freiheit. Es geht nicht um die Befreiung von Gesetzen, sondern um die Verwirklichung von Freiheit in Gesetzen, also um deren Umsetzung innerhalb von äußeren Leitplanken, aber innerhalb aller bestehender Optionen und Möglichkeiten.<sup>3</sup> Freiheit und Gesetz sind nicht kontradiktorische Gegensätze, sondern wechselseitige Bedingungen. Freiheit drückt sich durch selbst gegebene Gesetze aus, innerhalb derer sie sich verwirklicht. Vater und Mentor dieser Beziehung und Bezugnahme ist Immanuel Kant.<sup>4</sup>

Dietrich Bonhoeffer charakterisiert in seinen bitteren und doch Hoffnung machenden Briefen 1944 eine große Entwicklungslinie in Richtung auf die Autonomie des Menschen und der Welt seit dem

---

3 Dagegen sprechen nur wenige, wenn auch namhafte Vertreter der Philosophiegeschichte wie etwa Herbert Marcuse, der Autonomie ansieht als Befreiung des Individuums von aller fremden Herrschaft: „Selbstbestimmung wird in dem Maße real sein, wie die Massen in Individuen aufgelöst worden sind, befreit von aller Propaganda, Schulung und Manipulation, fähig, die Tatsachen zu kennen und zu begreifen und die Alternativen einzuschätzen. Mit anderen Worten, die Gesellschaft wäre in dem Maße vernünftig und frei, wie sie von einem wesentlich neuen gesetzlichen Subjekt organisiert, aufrechterhalten und reproduziert wird.“ (Marcuse, 1994, S. 263)

4 Näheres dazu vgl. unter 4.5.

13. Jahrhundert, eine Bewegung des Menschen und der Welt, die nicht von Gott weggeführt, sondern philosophisch zwischen Deismus (Welt als Mechanismus, der ohne Gott abläuft) und Pantheismus (Gott als Natur) pendelt. Gedankliches Ziel wenigstens seit dem 19. Jahrhundert sei die Autonomie des Menschen und der Welt<sup>5</sup> auch in Bezug auf die „sogenannten letzten Fragen“ (Gockel, 2019, S. 61).

A.a.O. wird explizit die Genese des altgriechischen Autonomiebegriffs dargelegt<sup>6</sup>, weshalb nachfolgend nur ein exemplarischer Zugang aus der griechischen Antike diese Wechselbeziehung und einander Bedingtheit von äußerem Gesetz und innerer Freiheit in einfacher Klarheit verständlich machen soll: Das griechische Autonomieverständnis hat sich als gesellschaftliches aus der Polis heraus gebildet. Im Attischen Seebund gegen die drohende Macht der Perser besitzt Athen gegenüber den alliierten Verbündeten in Kleinasien nominelle, militärische und organisationale Vorherrschaft trotz struktureller Gleichberechtigung mit je einer Stimme. Abgabepflicht der Städte gegenüber Athen, samt Strafmaßnahmen bei Nichteinhaltung, war zunächst die Regel.<sup>7</sup> Zunehmend aber wird den Städten politische Integrität und Selbstbestimmung ermöglicht und schließlich garantiert – *autos nomos* wird zum Code für das Recht, sich selbst Gesetze zu geben, die eigenen Angelegenheiten selbst zu regeln und nach eigenem Gesetz zu leben. So ist für Thukydides das Autonomsein eine Form innerer Selbstverantwortung unter der Schirmherrschaft einer anderen Stadt bzw. Athens. Und Autonomie in diesem staatspolitischen Verständnis bedeutet keineswegs vollständige Souveränität, vielmehr umfasst sie eine relative Selbstständigkeit, die einerseits nicht tangiert, andererseits aber auch nicht überschritten werden darf. In dieser Form wird sie zwischen ungleich-rangigen Partnern vereinbart.

Literarisch kennzeichnen lässt sich das in der Antigone des Sophokles: Antigone hat sich für den Tod entschieden, als sie gegen den Befehl des Kreon entscheidet, den Göttern mehr zu gehorchen als dem König. Symbolisch bestattet sie ihren Bruder Polyneikes, indem sie Erde auf seinen Leichnam streut, und nimmt dafür Gefängnis und Todesstrafe in Kauf; letzterer entgeht sie durch Suizid.

*Nicht zehrender Krankheit erlagst du  
empfindest nicht des Schwertes blutigen Lohn,  
du lebst nach eigenem Gesetz, drum allein*

---

5 Ein theologisches Analogon zum Verhältnis von Steuerung und Autonomie in seiner Dialektik von Gesetz und Freiheit, von Fremd- und Selbstbestimmung, zeigt sich im Verhältnis von Katholizismus und Aufklärung, nicht zuletzt bildhaft dargestellt als Gegensatzpaar von Dunkel und Licht. Pietistisches Schwärmen als Gegenpart der Aufklärung zeigt Gegensatzpaare auf: entweder katholisch oder modern, gottesfürchtig oder vernunftgläubig. Wie trügerisch auch jedes dieser Gegensatzpaare ist, wenn es nicht als zwei Seiten einer Medaille, sondern als bloßes Entweder-oder erlebt wird, zeigt sich alle Jahre wieder an den beiden kirchlichen Hochfesten: An jedem 25. Dezember wird in allen Kirchen aus dem Evangelium des Johannes gelesen: „Er war nicht selbst das Licht, er sollte nur Zeugnis ablegen für das Licht. Das wahre Licht, das jeden Menschen erleuchtet, kam in die Welt.“ (Joh 1,8f.) Und in der Osternacht wird die Osterkerze mit dem Ruf „Lumen Christi“ in die dunkle Kirche getragen (Wolf, 2019). Katholizismus und Aufklärung steuern also auf ein gleiches Ziel hin: „Licht ins Dunkel“ zu bringen – die alljährliche Spendenaktion gleichen Namens will doch auch nichts anderes, als allen Menschen das Gelingen ihres Lebens zu erleichtern, besonders jenen, die fremdbestimmt sind durch Ungleichheiten unterschiedlichster Art – nur nicht an Wert!

6 Vgl. den Beitrag von Friedrich Lošek in diesem Sammelband.

7 Die Athener „zwangen die Bundesgenossen, athenische Gewichte, Maße und Münzen zu übernehmen, und beraubten sie durch Schließung ihrer lokalen Münzen eines manifesten Symbols ihrer Souveränität und Unabhängigkeit. Sie verschärften die Bestimmung für die Eintreibung und Ablieferung der Tributzahlungen und setzten Athen als Gerichtsort fest, falls wegen Verletzung der Bestimmungen geklagt wurde.“ (Kagan, 1992, S. 135)

*zum Lande der Toten gehst du.*

*(Sophokles: Antigone, S. 819–822)*

Erstmals leuchtet jene Kennzeichnung von Autonomie hindurch, die unser Verständnis und mit diesem unsere Kennzeichnung annähern soll: Selbstgewähltes Handeln inklusive der Übernahme von Konsequenzen dafür ist doch nichts weniger als die Übernahme von (Mit)Verantwortung! Autonomie wird zur Eigenverantwortlichkeit innerhalb des Rahmens eines übergeordneten Machtbereichs: Freizügigkeit nicht als Widerspruch gegenüber Obrigkeit, sondern als mitverantwortliche Anerkennung derselben im Rahmen eigener Entscheidungen, ihrer Folgenabschätzung und deren zu tragende Konsequenzen.

### 1.3 Empörung und Engagement

Schulinterne Diskussionen zur Autonomie enden nicht selten mit dem gepflegten Vorurteil, Autonomie würde nur eingeführt, um das angebliche Sparen der Schulbürokratie an der Schule zu vertuschen und auf die Schulleiter/innen abzuschieben. „Empört euch“, wird mit Konstantin Wecker intoniert, „beschwert euch | und wehrt euch, | es ist nie zu spät! | Empört euch, | gehört euch | und liebt euch, | und widersteht!“

*Sie sind wie wir, doch sind sie es nicht gerne,  
sie machen sich nicht gern mit uns gemein.  
Sie schikanier'n uns lieber aus der Ferne  
und wollen gleich nur unter ihresgleichen sein.*

[...]

*Die Diktatur ist nicht ganz ausgereift, sie übt noch.  
Wer ihren Atem spürt, duckt sich schon präventiv.  
Und nur der Narr ist noch nicht ganz erstarrt, er liebt noch  
und wagt zu träumen, deshalb nennt man ihn ‚naiv‘.<sup>8</sup>*

Eine, wengleich makabre, historische Parallele führt zurück zu Joseph II., einem Sohn der Kaiserin Maria Theresia. Dieser hat bekanntlich die Schulpflicht eingeführt, aber auch das Schulgeld. Mit Beharrlichkeit legt Joseph II. für jedes Rädchen im Unterrichtssystem fest, wie es zu funktionieren hat. Das Schulwesen wird zu einer Maschine des Staates, die disziplinierte und funktionstüchtige Untertanen hervorbringen soll. Jedem soll ein Grundmaß an Bildung zukommen. Höhere Bildung steht aber laut Hofdekret nur jenen Familien zu, welche die Schullaufbahn ihrer Kinder selbst finanzieren können. Und fast im selben Jahr ordnet Joseph II. den sogenannten „Sparsarg“ an, der am Boden eine Klappe hat, durch die der/die Tote ins Grab fällt – der Sarg kann somit wieder verwendet werden. Die prunksüchtige Bevölkerung ist darüber empört und protestiert, weshalb der Kaiser seine Anordnung bald wieder zurücknehmen muss.<sup>9</sup>

Geschichte ist nie zu Ende und wiederholt sich – bis heute diskutieren wir über die soziale Zuord-

---

8 <https://wecker.de/de/musik/album/68-Wut-und-Zaertlichkeit/item/344-Empoert-euch.html> [10.1.2020]

9 Einen solchen Sparsarg kann man heute im Wiener Bestattungsmuseum besichtigen. Vgl. [www.bestattungsmuseum.at](http://www.bestattungsmuseum.at). Die vom Schloss Schönbrunn online gestellte „Welt der Habsburger“ erzählt seine Geschichte(n). Vgl. <https://www.habsburger.net/de/objekte/der-sparsarg-ein-wieder-verwendbarer-holz-sarg-anstatt-aufwendiger-und-teurer-sarge> [10.1.2020]

nung der Bildung zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Schichten. Und wir lernen daraus: Empörung ist der Zorn der Gerechtigkeit. Empörung ist ein Aufschrei der Wahrheit. Empörung ermutigt – es gibt keine feige Empörung. Empörung kann moralisch sein. Mit Empörung beginnt Befreiung.

Rotraud Perner hat mit ihrem Ausflug in die Provokationspädagogik und Salutogenese eine nahezu psychotherapeutische Richtung vorgegeben (Perner, 2010): aufeinander zu statt gegen- und übereinander. Die eindringlichsten Worte gegen das Unrecht der Welt stammen vom 2013 96-jährig verstorbenen französischen Diplomaten und Lyriker Stéphane Hessel, einem in Berlin geborenen Überlebenden von Buchenwald, der sein Essay *Empört euch!* im Alter von 93 Jahren geschrieben hat (Hessel, 2011a) – die FAZ nennt ihn dafür „Frankreichs Rebell(en) der Stunde“ (Hanimann, 2011). Doch er hat kurz vor seinem Tod mit 95 Jahren einen weiteren Bestseller gelandet – mit dem Titel *Engagiert euch!* (Hessel, 2011b).

Schulautonomie braucht Überwindung der Empörung durch Engagement. Denn Empörung scheint im Trend zu liegen: Man kann damit scheinbar Wahlkämpfe gewinnen, nicht nur in den USA. Man kann damit Systeme destabilisieren, nicht nur durch einen Brexit. Man kann damit Schulentwicklung massiv beeinflussen, um nicht zu sagen, manipulieren, nicht nur durch ein Volksbegehren wie in Österreich vor wenigen Jahren.<sup>10</sup> Man kann damit Tierschutz suggerieren. Manche gebrauchen die Empörung als Reibebaum auf der Suche nach ihrer eigenen Persönlichkeit – diese Zeit nennt man Pubertät. Manche fühlen sich autonom, wenn sie in Glaubensfragen antworten: Ich glaube an Gott, aber ich verachte die Kirche. Andere fühlen sich autonom mit dem Wort: Mein Leib gehört mir allein – sie beantworten dabei zentrale Fragen des Lebens von der Moralität der Abtreibung bis zur Ethik rund um Sterbehilfe. Kolumnisten im Dienst der Empörung sind jene Schulkritiker der Empörung, die sich von den Medien gerne zu Schulexperten hochstilisieren lassen.

„Politiker-Beschimpfer sind meistens Politiker“ (Brandstätter, 2017), doch Schul-Beschimpfer sind fast immer Nicht-Lehrer, von Andreas Salcher über Gerald Hüther und Richard David Precht bis hin zu Stefan Hopmann: Deren Teacherbashing reicht vom Vorwurf der ewigen Feinde von talentierten Schülern (Salcher, 2019) über den Zitronen ausquetschenden statt Zitronenbäume pflanzenden Unterricht (Hüther, 2011), über den „Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern“ (Precht, 2015) bis hin zur aktuell jüngsten Forderung nach temporärem Streichen von Unterricht und Matura angesichts der durch die Covid-19-Problematik über Nacht notwendig gewordenen Umstellung des Unterrichts auf digitale Online-Methoden (Hopmann, 2020). Einem Bildungsminister, der durch spontanes und intensives Bemühen alles tut, um rund um dermaßen außergewöhnliche und in den letzten Jahrzehnten unvergleichbare Umstände den Bildungsauftrag der Schule lebendig zu erhalten und positiv zu konnotieren, „Hurra-Optimismus“ vorzuwerfen und medial einzufordern, den Unterricht auszusetzen und nur zuhause auszusitzen, ist ein Leerplan und eine Hoppla-Demagogie. Dann auch noch pauschal den Schülerinnen und Schülern „traumatisierende Erfahrungen“ zu unterstellen, ist viruskonforme Angstmacherei. Leistungsanstiftende Fernlehre gegensätzlich zum Kindeswohl zu propagieren, ist „Fernleere“.

Die autonome Schule braucht nicht Experten, die von der Schule leben wollen, indem sie sich inszenieren und in ihrer Kompetenz sonnen; sie braucht vielmehr Insider, die für die Schule leben,

---

10 Vgl. [www.vbbi.at](http://www.vbbi.at) [24. 1. 2019]. Nur 6,07 Prozent der Wahlberechtigten unterzeichneten das von Hannes Androsch initiierte Volksbegehren.

indem sie sich einbringen. Denn gerade in dieser seltsamen Zeit des solidarischen Zusammenhaltens angesichts der medizinischen Notwendigkeit eines physischen Fernhaltens zeigt sich: Wissen aus der Forschung wird zum Dienen für die Praxis, nicht umgekehrt.

Schulkritik kann und soll förderlich sein, nicht aber als Kritik selbsternannter Bildungsgurus, die nie in einem Klassenzimmer gestanden sind, und dieses hohe Gut Schule, Pflicht des Staates und unserer Gesellschaft, aus Selbstherrlichkeit in den Schmutz ziehen. Und die Schule pauschal einer undifferenzierten Verurteilung preisgeben. Denn Schule sind wir alle (Rauscher, 2012). Schule braucht Vorbilder, Bessermacher, Menschen, die nicht an ihr verdienen und sich selbst profilieren wollen, sondern Menschen, die ihr ein eigenes Profil zuweisen – durch Begegnung und Orientierung, Transfer und Feedback, durch Wecken und Weitergeben der sokratischen Neugier, durch Achtung und Wertschätzung der personalen Würde ihrer Protagonisten. Schule schenkt und braucht Begegnung auf Augenhöhe: Lernen ist sich Wundern im Kleinen, Staunen im Großen. Kinderaugen sind schön, wenn sie strahlen.

Expertentum ist, sich selbst lieben und die Schulwelt belehren. Professionalität ist, den Lebens- und Lernraum Schule lieben und ihre Menschen lehren. Experte ist einer, der über seine Kompetenz nicht nachdenken will, weil er sich in ihr sonnt. Experten üben Macht aus. Pädagogen setzen Macht ein: Wer Macht nur ausübt, um etwas zu beherrschen, ist ein monologischer Ignorant. Wer Macht einsetzt, um etwas zu bewirken, ist ein dialogischer Visionär. Streit auszuhalten, ist kein Schulfach, dafür sind Dialog und Diskurs das Salz der Schule. Denn wo der Weg des Gesprächs verloren ist, gibt es nur mehr den Umweg über die Macht. Und Macht hat nur, wer sie ausübt. Macht handelt, sie redet nicht. Nur wer Macht ausübt, setzt sie ein. Wer Macht ausübt, quält, wer Macht spendet, ermächtigt. Wer Macht für Recht hält, ist ein Tyrann. Für wen das Recht über der Macht steht, der ist eine Autorität.

Die autonome Schule kann und soll fast ein wenig in den Kampf ziehen gegen kollektives Raunzen über die Schule, gegen die Marktschreier und Lehnstuhlkritiker, die Hysteriker und Vereinfacher, die Eiferer und Geiferer und gegen eine Vernaderungsmaschinerie von Schule, von den Schulpartnern und der Schulpolitik. Sie sind die Dilettanten; Lehrer/innen dagegen sind Fachleute, auch wenn sie mitunter wie Amateure zu handeln scheinen. Denn Amateure sind nichtprofessionelle Könnler, Dilettanten sind professionelle Nichtkönnler. Der Dilettant ist ein Nachahmer. Er versteht nichts von der Sache, er kann nur versuchen, andere damit zu unterhalten. Er interessiert sich nicht für die Blume, sondern sonnt sich in ihrem Duft. Er will immer das tun, was ihm bei anderen gefällt. Er begreift die Dinge nur im Rahmen seiner eigenen Vorstellungsmöglichkeit. Der Fachmann dagegen hat Zweifel – er kann vieles nicht tun, weil er weiß, was schiefgehen kann. Der Dilettant weiß es nicht, weil er von der Sache nichts versteht. Nicht das Können und das Sein bestimmen ihn, nur das Wollen und das So-Tun-Als-Ob.

## 1.4 Die Autonomiefallen

Die Autonomiediskussion der letzten Jahrzehnte hat sich intensiv mit Fragestellungen beschäftigt, die hier weder aus juristischer noch aus pädagogischer Sicht (Juraneck, 1999; Rauscher, 1998, 1999) rezipiert zu werden brauchen: Dezentralisierung und Stärkung standortbezogener Autonomie; De-regulierung und vielfältigeren Handlungsmöglichkeiten für die Betroffenen; Wettbewerb und alternativen Finanzierungsformen von Schulen; Evaluierung und standortbezogene Rechenschaftslegung; Monitoring und Rechenschaftslegung im Vergleich des Gesamtsystems; Schulmanagement-

Leitung von Schulverbänden u.v.m. Pauschal formuliert, lässt sich darin ein maßgebliches Ziel zusammenfassen: Die Schulverwaltung soll durch Reduktion der Bürokratie schlanker gestaltet werden.

Deshalb wäre es die klassische *Autonomiefalle* zu glauben, Schulautonomie sei grenzenloses Verwirklichen der eigenen Prioritäten am Standort, beliebig freies Präferieren der eigenen Entscheidungen, vergleichsloses Entwickeln schuleigener Vorstellungen zur Stundentafel, zum Stundenplan, zur räumlichen Gestaltung, zur zeitlichen Gliederung des Unterrichts, zur Haus- und zur Schulordnung, zu Verhaltensvereinbarungen u. v. m. Dieser Trugschluss lässt sich untergliedern in eine Reihe von Fallen, vor denen alle standortbewussten Schulen und ihre Lehrenden gewarnt seien, in sie hineinzufallen.

Etwa die schulpädagogische *Globalisierungsfalle*, in die geraten kann, wer nichts anderes tut, als seine Pflicht zu erfüllen, und darüber hinaus vor allem in Ruhe gelassen werden will von Entwicklung, Diskurs, Wettbewerb, Innovation usw. Sein Motto ist, nur nicht aufzufallen, mit dem Lehrstoff „durchzukommen“, nicht zu wenige und nicht zu viele negative Beurteilungen zu geben und vor allem gegen diese keine Einsprüche zu bekommen. Positiv gesprochen: Man versucht, das sogenannte Niveau zu erreichen oder zu halten.

Nur scheinbar gegenteilig ist die *Individualisierungsfalle*, in der man sich verfangen kann, wenn man a priori alles umkrempeln will, was es an Gewohnheit, Althergebrachtem, Brauchtum und Tradition, geltender Lehrmeinung im Schulalltag gibt. Wer Entscheidungen bar eigener Erfahrungen oder auch bewusstgemachter Theorien und praktischer Anleitungen trifft, mag zwar kurzfristig seine eigenen und persönlichen Stärken auch wirklich einsetzen und durchsetzen, rasch aber kann die Falle zum Fall werden.

Quasi deren Komparativ ist die *Abseilerfalle*, in der sich manche möglichst viele Unruhe und neue Projekte am Schulstandort wünschen, ohne sich daran beteiligen zu müssen, und heimlich darauf hoffen, dass ihre regulären Unterrichtsstunden entfallen, obwohl gerade sie es sind, die sich darüber mitunter öffentlich lauthals monieren.

Eine Steigerung überzogener Individualisierung klingt in der *Eigenbrötlerfalle* an, in welche gerät, wer trotzig von sich überzeugt ist, tun zu können, was er will, ohne sich von egal wem dreinreden lassen zu wollen.

Deren Superlativ stellt jene *Selbstverabsolutierungsfalle* dar, aus der keiner entrinnen kann, der hinter dem eigenen Ich-bin-ich-Denken nur noch die Sintflut sieht und jedem Anderssein oder anders Denken keinen Platz lässt.

Ihr nahe kommt die *Prophetiefalle*, innerhalb der ein unlösbarer Widerspruch aufgebaut wird zwischen Übernommenem und neu zu Entwickelndem, etwa nach dem Motto: Die ständigen Neuerungen ruinieren nur die Kontinuität und den Konsens. „Das Neue daran ist nicht gut, und das Gute daran ist nicht neu.“<sup>11</sup>

---

11 Diese kritische Stellungnahme ist die Veränderung des Distichons „Auf mehrere Bücher. Nach Lessing“ von Johann Heinrich Voß (1751–1826) in seinem Musenalmanach von 1792: „Dein redseliges Buch lehrt mancherlei Neues und Wahres, / Wäre das Wahre nur neu, wäre das Neue nur wahr!“ Das Distichon bezieht sich auf Lessings „Briefe, die neueste Literatur betreffend“. Im 111. Brief vom 12.6.1760 heißt es: „Wenn es erlaubt ist, allen Worten einen andern Verstand zu geben, als sie in der üblichen Sprache der Weltweisen haben, so kann man leicht etwas Neues vorbringen. Nur muss man mir auch erlauben, dieses Neue nicht immer für wahr zu halten.“

Häufiger anzutreffen ist die *Falle der Theoriefeindlichkeit*, in die man dann stolpert, wenn man pädagogische Literatur generell ablehnt und niemals nutzt. Wer die eigene Erfahrung zur einzig gültigen Theorie erklärt, mag zwar monogam zu sich selbst sein, aber bleibt extrem intolerant gegenüber jedem sokratischem „Es kann auch anders sein“ und dem Faktum, „dass der andere Recht haben könnte“ (Gadamer, 2000)

Eine gar nicht seltene Schulentwicklungsrealität stellt die *Nix-Neues-Falle* dar, in welcher generell gegenüber alternativen oder auch gänzlich neuen Vorschlägen ohne weiteres Mit- oder Nachdenken argumentiert wird: „Das machen wir eh alles schon.“

Neben solchen eher personenbezogenen Autonomiefällen sind auch systemrelevante zu nennen, allen voran die *Egalitätsfalle*, welche an einem oftmals ideologisch begründeten Vorurteil haftet, die Ideologie nämlich, dass alle Menschen, Strukturen, Werte und Inhalte gleich bzw. gleich gültig seien, also gleich motiviert, gleich begabt, gleich fleißig, gleich vom Elternhaus unterstützt usw.

Daran angelehnt zu benennen ist die *Machbarkeitsfalle*, die aus dem Wahn oder der festen Meinung entsteht, dass jeder Mensch zu allem und damit zu Beliebigem begabt werden könne.

Eine kleine österreichische Unsitte stellt die *Masochismusfalle* dar: Ach wie sind wir schlecht! Diese Falle der autoaggressiven Selbstverleugnung kann jedoch auch eine vorbeugende Maßnahme sein, sich mit etwas Neuem, das gegenwärtig nicht passend, zu aufwändig oder zu anstrengend erscheint, gar nicht erst auseinandersetzen zu müssen.

Als letzte explizit genannte, sei nicht die *PISA-Falle* erwähnt: Sie ist vermutlich altbekannt und nur mehr von historischer Bedeutung. Bevor jedoch diese Überlegungen allzu weit in die Psychologisierung von Schulentwicklung abgleiten, gilt es festzuhalten, dass eine Fülle von Ratgeber-Pseudoliteratur zu suggerieren versucht, man könne durch generelle Ratschläge spezielle Fragestellungen beantworten. Das geht sogar weit über schulpädagogische Fragestellungen und Herausforderungen hinaus und reicht von der *Feedback-Falle* (richtig Rückmeldung zu geben) über die *TV-Falle* (vom Sendungsbewusstsein zum Fernsehgeschäft), die *Working-Capital-Falle* (um die Innenfinanzierung zu steigern), die *Lean-Falle* (Lean erfolgreich zur Gewohnheit zu machen, Griesbach, 2019), die *Google-Falle* (über die unkontrollierte Weltmacht im Internet), die *Facebook-Falle* (um zu verstehen, wie das soziale Netzwerk unser Leben verkauft), die *Target-Falle* (mit ihren Gefahren für die Welt und unsere Kinder), die *Outsourcing-Falle* (wie die Globalisierung in den Ruin führen kann), die *Chef-Falle* (wovor Führungskräfte sich in Acht nehmen müssen), die *Ego-Falle* (über Möglichkeiten, das eigene Geschäft zu ruinieren) bis fernab zur *China-Falle* (abgezockt im Reich der Mitte).<sup>12</sup>

Um solchen Fallen zu entrinnen, helfen einfache Vereinbarungen und eingehaltene Vorsätze am Standort selbst, denn verborgen im Kornfeld sitzen und fressen werden nur jene Hasen, die gegen den Igel den Wettlauf verlieren (Rauscher, 1998, S. 82):

- Wer nicht tut, was er soll, weil es ihm irgendjemand vorschreibt – ein Fremder, ein Vorgesetzter, ein Lehrplan – sondern tut, was er selber will, soll es auch wirklich tun.
- Was jemand auch tut, möge er nicht allein tun, sondern mit jenen gemeinsam, die es betrifft

---

12 Alle diese Ratgeber-Bücher finden sich bei Amazon bzw. in ähnlichen Katalogen. Auf Quellenangaben wird nicht aus Bequemlichkeit, sondern ihrer Wertigkeit halber an dieser Stelle bewusst verzichtet. Andernfalls nämlich wären seitenweise noch weitere zu nennen: *Pharma-Falle*, *Europa-Falle*, *Perfektionismusfalle*, *Fructose-Falle*, *Islamische Falle*, *Single-Falle*, *Goliath-Falle*, *IQ-Falle*, *Psycho-Falle*, *Verwöhn-Falle*, *Sabotage-Falle* u.v.m.

und die betroffen sind, und dafür bzw. darum nicht die Schulleiter/in fragen, sondern jene im Kollegium oder aus der Schulgemeinschaft, von denen man sich wirklich Antworten wünscht, die kompetent sind, die einen in ihrem inhaltlichen Tun befördern können – Ermächtigung statt Erlaubnis.

- Wer in seiner Schule das Säbelrasseln von schulinternen Konflikten hört, sieht oder spürt, mag daran denken, dass diese Konflikte an der Oberfläche ausgetragen werden, also hohe Wellen schlagen, bevor sich das ruhige blaue Wasser glättet, und dafür nicht als Unterwasserbomben im Verborgenen ticken.
- Wer das Rad nicht neu erfindet, kann den Erfahrungs- und Praxisschatz des eigenen Standorts nutzen, unseres Hauses, ohne ihn nicht auszunutzen, sondern um ihn zu bereichern.
- Wer sich nicht scheut und auch ältere Lehrende und Professionals im eigenen Haus korrigiert, wenn diese neue Herausforderungen in die verstaubten Schubladen alter Probleme stecken, hilft ihnen und allen.
- Man bleibe nicht gleichgültig gegenüber Veränderung, auch dann nicht, wenn diese Gleichgültigkeit folgenlos zu bleiben scheint.
- Man fühle sich nicht nur für seine Fächer angestellt und bezahlt, sondern auch für das Ganze und den Geist der eigenen Schule.
- Man lehre seine Schüler/innen nicht alles, was sie wissen sollen, aber lehre sie zu lernen und helfe ihnen, wissen zu wollen.

Es gilt, die Kinder lieb zu haben, wenn man sie lehrt (nicht nur die Vorzeigeschüler/innen, sondern auch die last *preferred coworkers* in jeder Klasse), und sie zu lehren, weil man sie lieb hat.

## 2 Autonomie als *Animal Farm*?

*The abuse of greatness is, when it disjoins  
Remorse from power.*

*(Shakespeare, Julius Caesar,  
Act II. Scene I. Rome. Brutus's orchard)*

Nein! Es geht weder um eine utopische noch um eine dystopische Deutung von standortrelevanten Autonomiesehsüchten, und selbstverständlich auch nicht um den George Orwell zugeschriebenen Parabelhintergrund der Sowjetunion, nicht um eine versuchte Gewaltherrschaft bottom up. Doch Schule und ihr Anspruch auf Autonomie gegenüber jeder Abhängigkeit ist immer auch ein Ort des Verhältnisses, ja der Auseinandersetzung von Lernen und Macht (Peterlini, 2015), von Macht und Wissen, von Wissen und Gewissen, von Gewissen und Norm. Zurecht nutzt Peterlini maßgebliche Zeilen aus dem Vorwort von Michel Foucaults schwierig fassbarer und Allegorien spiegelnder Ordnung der Dinge (Foucault, 1971, 17). Darin zitiert dieser

*... ‚eine gewisse chinesische Enzyklopädie‘, in der es heißt, daß ,die Tiere sich wie folgt gruppieren: a) Tiere, die dem Kaiser gehören, b) einbalsamierte Tiere, c) gezähmte, d) Milchschweine, e) Sirenen, f) Fabeltiere, g) herrenlose Hunde, h) in diese Gruppierung gehörige, i) die sich wie Tolle gebärden, k) die mit einem ganz feinen Pinsel aus Kamelhaar gezeichnet*

*sind, l) und so weiter, m) die den Wasserkrug zerbrochen haben, n) die von weitem wie Fliegen aussehen.*<sup>13</sup>

Sprache ist oft nicht nur ortlos, sondern manchmal auch ungerecht: Nur jene Tiere sind mitunter tierisch ernst zu nehmen, die dem und den Menschen ausgeliefert sind. Der tierische Ernst der Tiere kann dann dieselbe Ursache wie der tierische Ernst von Menschen: Er ist Folge einer Beschädigung. Die folgenden Perspektiven sollen nicht nur ernst zu nehmende Vergleiche illustrieren.

## 2.1 Saurierschulen

Wer kennt nicht das launige Gedicht des deutschen Humoristen Heinz Erhardt über die vielbenannten Urechsen:

*Es war einmal ein schauriger,  
urzeitgemäßer Saurier.  
Er wohnte tief in den Morästen  
und hatte keinen Drang nach Westen,  
auch nicht nach Süden, nicht nach Norden,  
drum war auch nichts aus ihm geworden.  
So sehr man es bedauerte,  
der Saurier versauerte.  
Da er auf jeglichem Gebiete  
nichts weiter war als eine Niete,  
beschloss er kurz, sich zu verfärben  
und für die Nachwelt auszusterben.  
Das war, fürwahr, ein trauriger  
und zeitgemäßer Saurier!*<sup>14</sup>

Steven Spielberg lädt seit 1993 mit inzwischen bereits weltbekannten fünf Filmen einer US-amerikanischen Science-Fiction-Abenteuer-Reihe über Saurier ins Popcorn-Kino ein, ein sechster Film dieser Reihe ist angekündigt. Alle basieren auf Romanen von Michael Criton.<sup>15</sup> Wer dabei denkt, jene großen Reptilien der Urzeit seien längst ausgestorben, sie hätten wenig mit Schulen von heute und schon gar nichts mit ihrer Entwicklung und mit Schulautonomie zu tun, irrt.

Ein (nicht nur ernst zu nehmender) Vergleich (Rauscher, 1998a, 2008a) zur Autonomisierung des schulischen Lebens sei gewagt: Den Dinos war gemeinsam, dass sie nahezu nichts gemeinsam, vielmehr alles ihren Lebensbedingungen angepasst hatten. Sie waren vierbeinig oder zweibeinig, laufende Landbewohner mit meist langem Hals und Schwanz, hatten einen eher kleinen Schädel, jedoch mit großer Augenhöhle und sehr unterschiedlichen Zähnen, die auf Fleisch- oder auf Pflanzennahrung hinweisen. Stacheln oder große Hornplatten bedeckten ihre Körper – sie gaben ihnen

---

13 Diese Quelle ist Jorge Luis Borges, (Borges 1966, S. 212) der sich seinerseits auf „Die analytische Sprache John Wilkins“ bezieht – welch eine Quelle der Quellen im Dickicht der Sprache.

14 Zitiert nach <https://the-dinosaur-diaries-blog.tumblr.com/post/50643104910/es-war-einmal-ein-schauriger-urzeitgemäßer> [18.12.2018]

15 Vgl. Michael Criton: DinoPark, Droemer Knaur, München 1991; ders., The Lost World: Vergessene Welt. Droemer Knaur, München 1996.

ein unverwechselbares Aussehen.

Für das Aussterben der Dinosaurier gibt es eine Vielzahl an wissenschaftlichen Theorien, von denen die meisten ebenso phantasievoll wie nicht belegbar sind. Eine besagt, die Saurier seien ausgestorben, weil sie sehr langsam und schwerfällig auf äußere Reize reagiert hätten, weil z. B. der Biss eines Feindes in den Schwanz infolge zu langer Reiz-Weiterleitung erst nach zwei Sekunden vom Gehirn registriert worden sei (Woltron, 2016). Aber die Saurier sind vor 65 Millionen Jahren wahrscheinlich nicht ausgestorben, weil sie zu kurzsichtig waren oder weil ein Asteroid eingeschlagen hat von einem anderen Schulstern oder weil die immer rascheren Klimaveränderungen und die zunehmende Tätigkeit der Minoriten-Vulkans ihre Eier zerstört haben, wie einige der über hundert Theorien besagen, und bestimmt nicht, weil sie ein zu kleines Hirn hatten.

Entgegen solch älteren Forschungsaussagen sind die Schulstandort-Saurier nämlich weder stohdumm noch schwerfällig plump. Und sie sind erst recht keine Verlierer im Ringen um den Fortschritt. Ihre Lebenstüchtigkeit vor hundert Millionen von Jahren verdanken sie ihrer Fähigkeit, sich an die Trends ihrer Zeiten anzupassen: Sie erhoben sich vom Kriechgang zur Zweibeinigkeit, von der Abhängigkeit vorgeschliffener Curricula-Bahnen zur freien Entscheidung über den eigenen Weg. Viele ihrer Arten wurden von Fallschirmgleitern zu echten Vögeln. Sie glitten nicht auf den Luftpolstern nach unten, die ihnen die Natur, die Behörden und die Medien gewährten, sondern waren in der Lage, sich eigenständig über jene zu erheben, die nur in den Wind bliesen und mit den Wölfen heulten. Ihr Sozialverhalten war besonders ausgeprägt: Sie waren in ihrem Lernverhalten zueinander besonders fürsorglich – man nannte sie gute (Saurier-)Schulen. Sie passten sich den veränderten Lebensbedingungen rasch an. Die einen lernten neue Taktiken, die anderen entdeckten einen neuen Lebensraum. Die Besten unter ihnen waren jene, die sich etwas trauten und ihre eigenen Ideen einbrachten.

Unsere Dinos hatten ein für ihre Größe nur winziges Gehirn als Schaltzentrum. Wären sie nämlich kopflastiger gewesen, so wäre das Gehirn, das sich zu wichtig genommen hätte, für den langen Hebelarm des Halses nicht tragbar gewesen. Dafür hatten sie ein stark entwickeltes Rückenmark, das ihren Körper durchzog, und ein beachtliches Nervenzentrum in der Beckenregion, an der Basis sozusagen. Nicht alles, was sich an der Peripherie ihres gewaltigen Körpers, zwischen den Sinnesorganen und der Muskulatur, abgespielt hat, haben die Tiere in ihrer Schaltzentrale erfahren, weshalb man manches, aus der Ferne besehen, als chaotisch bezeichnet hat. Aber gerade diese Vielfalt machte ihre Stärke aus und ließ sie wachsen. Und was den gewagten Vergleich mit unseren Freunden, den Dinos, was also die Saurier-Schulen und ihre Köpfe betrifft – auf den Vorwurf, die Saurier hätten ein sehr kleines Gehirn gehabt, hat ein amerikanischer Forscher geantwortet: „Gehirne sind wie Brieftaschen, es kommt nicht auf ihre Größe, sondern auf den Inhalt an.“<sup>16</sup>

## 2.2 Gänseschulen

Eine zweite Tiergeschichte zielt auf die Martini-Ganserl-Freuden alljährlich im November. Gänse scheinen recht dumme Tiere zu sein, denn sie fressen so lange, wie sie etwas zu fressen finden. Aber wer einen Engel sucht und nur auf die Flügel schaut, der bringt eine weiße Gans nach Hause.

---

16 Frei zitiert.

Wer kennt nicht die Geschichte von der Gans, die den Pfarrer fragt: Sagen Sie mir bitte die Wahrheit: Gibt es ein Leben nach Martini? Aber auch umgekehrt kennen wir die vielleicht auch ein wenig weise Albernheit: Wer die Wahrheit über den Fuchs wissen will, sollte die Gänse befragen.

Analog lassen sich Gänsezug-Schulen, durchaus nicht nur ernsthaft, wieder mit einem Gedicht beschreiben: diesmal von Maria von Ebner-Eschenbach:

*Die erste Gans im Gänsezug,  
Sie schnattert: ‚Seht, ich führe!‘  
Die letzte Gans im Gänsezug,  
Sie schnattert: ‚Seht, ich leite!‘  
Und jede Gans im Gänsezug,  
Sie denkt: ‚Dass ich mich breite  
So selbstbewusst, das kommt daher,  
Weil ich, ein unumschränkter Herr,  
Den Weg mir wähl nach eigenem Sinn,  
All meiner Schritte Schreiter bin  
Und meine Freiheit spüre!‘<sup>17</sup>*

Diese Geschichte illustriert verschiedene Führungsstile: Die erste Gans – das ist traditionelle Führung, ein wenig nach dem Motto: Zieh, Pferdchen, zieh die Vorderräder, die hinteren werden von selber rollen. Führung als Controlling mit regelmäßigen Zielüberprüfungen und Zielanpassungen unterscheidet sich manifest von Kontrolle. Im schulischen Kontext sei als provokante, neue gegenüber der Lenin zugesprochenen alten These<sup>18</sup> formuliert: Kontrolle ist nicht gut, nur aus Zutrauen entsteht Vertrauen. Kontrolle mag (mitunter) nötig sein, Vertrauen tut (immer) not.

Die vielfältige Literatur erinnert zurecht an den österreichischen Nationalen Bildungsbericht und u.a. an dessen Unterscheidung von (NBB, 2015, S. 225) *transaktionalem*, *transformationalem* und *instruktionalem* Führen: Transaktionales Führen bezieht die Lehrpersonen bei der Zielbildung mit ein, delegiert Aufgaben und reduziert Anweisungen darauf, mit ihnen reibungslose Abläufe herzustellen und abzusichern. Transformationales Führen fördert kooperative Lernkultur, erstrebt „Unternehmenswertsteigerung“<sup>19</sup> durch Partizipation, will inspirieren und motivieren. Sein Leitwort ist die *Lernende Organisation*. Der/Die Schulleiter/in ist Vorbild – ein Vorbild, das gerade eben nicht und längst nicht nur sein Abbild will, vielmehr neue Ideen zur Diskussion und Disposition stellt. Instruktionales Führen fordert und fördert kooperative Beziehungen im Kollegium, damit verflochten schulische und pädagogische Ziele.

---

17 Marie von Ebner-Eschenbach: Gesammelte Schriften I, Berlin 1893, Verlag von Gebrüder Paetel, zitiert nach: Gustav Keller: Professionelle Kommunikation im Schulalltag. Praxishilfen für Lehrkräfte, Hogrefe Verlag, Göttingen 2014, S. 51.

18 Vgl. [https://de.wikipedia.org/wiki/Vertrauen\\_ist\\_gut,\\_Kontrolle\\_ist\\_besser!](https://de.wikipedia.org/wiki/Vertrauen_ist_gut,_Kontrolle_ist_besser!) [21.5.2016]. Dies ist – wie viele ähnliche andere auch – eine fälschliche Zuschreibung. Näheres dazu vgl. in [https://www.zeit.de/stimmts/2000/200012\\_stimmts\\_lenin](https://www.zeit.de/stimmts/2000/200012_stimmts_lenin) [21.5.2016]. Im „Stimmt’s?“-Archiv der ZEIT – [www.zeit.de/stimmts](http://www.zeit.de/stimmts) – finden sich viele weitere Korrekturen falscher Zuschreibungen!

19 Dieser Transfer wird in der Wirtschaft als Business-Transformation benannt (Forster et. al., 2018). Die Schule wird dabei insgesamt neu ausgerichtet, das Schulprofil wird ungleich stärker betont als die Schulform. Schulentwicklung wird zur nachhaltigen Veränderung der Strategie (Marketing, Vision und Mission, Verhaltensvereinbarungen) und Struktur (Angebot interner Schwerpunkte) sowie ihrer Prozessabläufe (Stundenplan, Klasseneinteilung, Raumordnung, Zeitleiste, Prüfungsformen).

Von *autoritärem* Führen durch Macht lässt sich historisch vieles, faktisch aber kaum und nur mehr im Negativen Bedeutsames benennen, denn wer die anderen neben sich klein macht, ist nie groß. Wer führen will, darf nicht nur Brücken schlagen, er selbst muss eine Brücke sein. Anordnung ist ein Widerspruch zu Ordnung. Unsere Schulen brauchen keine Straßensperren, sie brauchen Wegweiser! Denn Wegweiser sind Hinweise, nicht Waggon, in die man einsteigt, um zu sehen, wohin der Zug fährt.

Die „letzte Gans“ umschreibt eher neueren Führungsstil, vielleicht ein wenig nach dem uralten Motto von Laotse: „Wer Menschen führen will, muss hinter ihnen gehen.“<sup>20</sup> Neue Führungsstile werden über Österreich hinaus inzwischen assoziativ verbunden mit der Leadership Academy von Michael Schratz und Wilfried Schley<sup>21</sup> – möglicherweise haben sie auch deshalb meist englische Bezeichnungen (NBB, 2015, S. 225): etwa *Distributed Leadership* als Delegieren von Aufgaben und von Kompetenzen, getragen von einem hohen Vertrauen in die Kompetenzen der Geführten. Dadurch wird Führung in Teams und von Teams zu einem dynamischen und interaktiven Beeinflussungsprozess. *Shared Leadership* als eines mit geteilter Verantwortung, getragen von Teams. *System Leadership* als Fördern von Schulgemeinschaft und durch Mitwirkung an Schulentwicklungsprojekten. *Self Leadership* wird verstanden als intrinsische Motivation, verbunden quasi mit der Evaluation eigener Annahmen und einer a priori mitbedachten Wertschätzungs- bzw. Belohnungsstrategie. An letzteren Führungsstil lässt sich theologisch anfügen: *Self Leadership* klingt nach „Führe deinen Nächsten wie dich selbst!“ Gewiss aber gilt für jede Gans im Gänsezug: Ein/e gute/r Anführer/in ist, wer Hoffnung austeilt!

## 2.3 Delphinschulen

Der dritte Gedanke einer schulautonomen Tierkunde gilt den Fischen und beginnt mit einem Beispiel aus der Physik – es sei scherzhaft auch als „Schwarzes-Loch-Analogon“ benannt<sup>22</sup>:

Wenn in einer Badewanne Fische schwimmen, und es wird plötzlich der Stöpsel gezogen, dann entsteht am Abfluss ein Strudel. Die Abflussgeschwindigkeit nimmt mit der Nähe zum Abfluss zu. Wenn sie höher ist als die Fähigkeit und Gewöhnung der Fische zu schwimmen, wenn also die Fische langsamer schwimmen, als sich der Strudel bewegt, dann werden sie hinausgespült. Also

---

20 Laotse (vermutlich 6. Jh. v. Chr.), frei zitiert.

21 Vgl. <https://www.leadershipacademy.at/> [16.2.2019]

22 Ein Zusammenhang mit dem „echten“ „Schwarzen-Loch-Analogon“ ist herstellbar: William Unruh, ein kanadischer theoretischer Physiker, hat 1981 ein Modell entwickelt, das die Geschehnisse in Schwarzen Löchern analog simulieren will. Vgl. ders., *Experimental Black-Hole Evaporation?*, in *Physical Review Letters*, Volume 46, Issue 21, May 25, 1981, pp.1351-1353. „Zur Veranschaulichung mag folgendes, stark vereinfachtes (und daher nicht ganz zutreffendes) Beispiel dienen: In einer Badewanne werden Fische ausgesetzt, die mit einer Maximalgeschwindigkeit von  $v_1$  km/h schwimmen können. Nun wird der Stöpsel gezogen, so dass am Abfluss ein Strudel entsteht, der mit einer Höchstgeschwindigkeit von  $v_2$  km/h das Wasser abfließen lässt. Die Abflussgeschwindigkeit nimmt mit dem Abstand vom Abfluss ab. Wenn  $v_2$  nun höher als  $v_1$  ist, können Fische, die dem Abfluss zu nahe kommen, dem Sog nicht mehr entkommen, da sie langsamer schwimmen als der Strudel sich bewegt, und werden hinausgespült. Die Grenze, an der die Abflussgeschwindigkeit gleich der maximalen Schwimmggeschwindigkeit der Fische entspricht, wäre analog zum Ereignishorizont eines Schwarzen Lochs. Fische, die diese Grenze überschreiten, haben keine Möglichkeit mehr zu entkommen.“ Zitiert nach „Schwarzes-Loch-Analogon“ in [https://de.wikipedia.org/wiki/Schwarzes-Loch-Analogon#cite\\_note-3](https://de.wikipedia.org/wiki/Schwarzes-Loch-Analogon#cite_note-3) [10.1.2020]

werden die Schlauesten unter ihnen versuchen, quer und gegen die Fließgeschwindigkeit fortzuschwimmen. Der Gedanke ist hoffentlich ganz einfach zu verstehen, dennoch sollte man ihn eher nicht probeweise im Sachkundeunterricht an einer Grund- bzw. Volksschule ausprobieren.

Schulentwicklerisch aber sei ein Nachsatz angefügt, der die Spirale des Badewannensprudels betrifft: Wer nur in Spiralen denkt, der kann damit höher oder tiefer kommen, nicht aber kommt er weiter voran. Autonomie also braucht den echten, offenen, ehrlichen Dialog auf Augenhöhe der zu Beteiligten gemachten Betroffenen. Und Schulentwicklung kann niemals eine undialogische Anschafferei sein, niemals Besserwisserei statt Bessermachen. Sie braucht immer die Lebendigkeit des Standorts und die Beteiligung seiner betroffenen Menschen. Hier wird ein spannendes Paradox erstmals klar: Autonomie kann nicht verordnet werden! Literarisch beschreibt den Sachverhalt wohl am deutlichsten der berühmte, mit *Freiheit* betitelte Vers von Erich Fried:

*Zu sagen  
hier herrscht Freiheit  
ist immer  
ein Irrtum  
oder auch  
eine Lüge:  
Freiheit herrscht nicht.*<sup>23</sup>

Dieser Gedanke findet sich analog im Schlusssatz eines vieldeutigen, 1907 in Paris geschriebenen Gedichts von Rainer Maria Rilke. Er hat ihm den Titel *Delphine* gegeben und beschreibt, wie es einem Schiffer gelingt, die zu Delphinen gewordenen Menschen frohgestimmt zum Mitschwimmen rund um sein Schiff zu bewegen:

*[...] Und der Schiffer nahm den neugewährten  
Freund in seine einsame Gefahr  
und ersann für ihn, für den Gefährten,  
dankbar eine Welt und hielt für wahr,  
dass er Töne liebte, Götter, Gärten  
und das tiefe, stille Sternenjahr.*<sup>24</sup>

Diese motivierende Leadership-Metapher selbst ist den *Metamorphosen* des Ovid geschuldet: In der klassischen Legende waren Delphine Freunde und Gefährten der Seeleute und retteten sie oft durch Ertrinken vor dem Tod.<sup>25</sup> Solidarität statt bloß Herrschaft, Subsidiarität statt bloß Hierarchie, Gefährten statt bloß Geführte sind Kennzeichen autonomer Schulen. Geborgenheit im Wesen schenkt Sicherheit im Wissen, Sicherheit im Wissen schenkt Freiheit im Tun.

---

23 Erich Fried: Herrschaftsfreiheit, in *Gedichte*, Reclam Universal-Bibliothek, Stuttgart 1993.

24 Rainer Maria Rilke: *Die Gedichte*, Frankfurt, Insel-Verlag, 1986, S. 505.

25 Die Tritonen waren Meermenschen, Söhne und Begleiter von Poseidon und Amphitrite. In Ovids *Metamorphosen* rächt sich der getarnte Bacchus an den Seeleuten, die ihn in die Sklaverei verkaufen wollten: Ihr Schiff ist, weil mit Efeuseilen umrankt, bewegungsunfähig, und die Seeleute verwandeln sich allmählich in Delphine. Ovid, *Metamorphosen* I, 330–341.

## 2.4 Schafschulen

Eine vierte und eher kurze Tiergeschichte handelt von Schafen und Wölfen. Sie nimmt ihren Ausgang mit einem nur vordergründig rätselhaften, wundersamen Wort Goethes: „[...] freilich ist's auch kein Vorteil für die Herde, wenn der Schäfer ein Schaf ist.“<sup>26</sup> In einem fiktiven Brief schreibt Goethe seinem neuen Amtsbruder über dessen Verantwortung gegenüber seiner Gemeinde. Und nennt Tugenden, die wir heute als prototypisch für ein dialogisches Führungsverständnis kennzeichnend betrachten: friedfertig, ohne schwach zu sein; beflissen und dabei still; mit nicht mehr Eifer als nötig; ein Feind von Kontroversen.

Leidlich bekannt ist ja das Phänomen: Wer sich zum Schaf macht, den fressen die Wölfe. Und was nützt es dem Schaf, wenn ihm ein Wolf entgegnet: Du darfst mich ja auch fressen? Von Schulautonomie kann jedenfalls nicht die Rede sein, wenn sich Wölfe und Schafe darüber unterhalten, was es in der Ganztagschule mittags zum Essen gibt. Das Schaf im Alten Testament war ein Opferlamm. Im Neuen Testament ist es das *Agnus Dei* geworden, das Lamm Gottes als Symbol der Auferstehung.

Eine vielzitierte und vieldeutig interpretierte indianische Parabel von Wölfen und Schafen sei an dieser Stelle angefügt:

*Ein alter Indianer erzählt seinem Enkel von einer großen Tragödie, die sich vor langer Zeit in seinem Leben ereignet hat. Er sagt zu ihm: ‚Diese Tragödie beschäftigt mich heute noch, nach vielen Jahren.‘ Der Enkel fragt zurück: ‚Was fühlst du, Großvater, wenn du heute an diese Tragödie denkst?‘ Der Alte antwortet ihm: ‚Es ist, als ob zwei Wölfe in meinem Herzen miteinander ringen. Der eine Wolf ist rachsüchtig und gewalttätig, der andere ist großmütig und liebevoll.‘ Nun fragt ihn der Enkel: ‚Welcher Wolf wird den Kampf in deinem Herzen gewinnen?‘ Der Alte antwortet: ‚Der, den ich füttere!‘<sup>27</sup>*

Unverzichtbare Führungsaufgabe einer sich autonom entwickelnden Schule ist eine Führung, die Sachverhalte in positiver Sprache darstellt, positive Entwicklungen einleitet statt negative kritisiert, Lösungen anbietet statt Schwarzmalerei zu zeichnen: *good impact* statt *negative criticism* (Gyldensted, 2011). Personell orientiert, hat das zur Folge, dass die Summe der Einzelnen mehr wert ist als das Ganze. Zurecht gilt für Aristoteles:

*Das, was aus Bestandteilen so zusammengesetzt ist, dass es ein einheitliches Ganzes bildet, nicht nach Art eines Haufens, sondern wie eine Silbe, das ist offenbar mehr als bloß die Summe seiner Bestandteile.*  
(Aristoteles, *Metaphysik I, IV, 5*)

---

26 „Ihr treibt euer Amt still, und mit nicht mehr Eifer als nötig ist, und seid ein Feind von Kontroversen. Ich weiß nicht obs Euerm Verstand oder Euerm Herzen mehr Ehre macht, daß Ihr so jung und so friedfertig seid, ohne deswegen schwach zu sein; denn freilich ist's auch kein Vorteil für die Herde, wenn der Schäfer ein Schaf ist.“ Goethe, Brief des Pastors, Kurze religiöse Schriften, zitiert nach <https://www.projekt-gutenberg.org/goethe/religioe/religioe.html> [31.7.2018]

27 Die Quelle der an vielen Orten zitierte Metapher ist nicht auffindbar; hier zitiert nach <https://montags-impulse.de/2018/04/23/konstruktiver-journalismus-und-die-geschichte-der-zwei-woelfe/> [21.5.2016].

Das Wir-Gefühl aber soll sich nicht nur im CI-Denken der Schule insgesamt, sondern im kollaborativen Wir-Denken aller Einzelnen auswirken, wenn sie in aufgabenorientierten Teams zusammenarbeiten. Deshalb wäre es auch ein schulentwicklerischer Fehler, Teams für definierte Zeitspannen festzulegen, sie aber nicht für konkrete Aufgabenfelder zu bilden.<sup>28</sup>

## 2.5 Melonenschulen

Niemand braucht oder will heute noch einen Schulleiter als Big Boss oder gar als König Ubu<sup>29</sup> (Jarry, 1959). Schulleitung auf reine Organisationsentwicklung zu reduzieren und eine Schulleiterin nur als pragmatische Managerin anzusehen, ist nicht minder obsolet geworden.<sup>30</sup> Was im übertragenen Sinn einer Schule mit dem Ziel, ihr Schulleben autonom zu gestalten, not und gut tut, ist die ethische Verantwortung der Schulleitung gegenüber der Gesellschaft und ihre moralische Verantwortung gegenüber den Schulpartnern.

Reduziert man Autonomiesehnsüchte auf rein definitorische Begriffsbestimmungen und -deutungen, so resultiert daraus eine ähnliche Gefahr wie jene, Schulautonomie auf eine Wunsch- und Traumformel zu reduzieren.<sup>31</sup> Wie schnell man sich dabei in der Falle einer blinden Übernahme sich objektiv und definitorisch gegebener Texte verstricken kann, möge das dargestellte Beispiel zeigen: Unreflektiert besehen, klingt die folgende Formel direkt für die Schulleben nutzbar:

*In unserer westeuropäischen Gesellschaft wird Autonomie ein sehr hoher Stellenwert für die Führung eines guten Lebens zugeschrieben: Das eigene Leben soll so gestaltet werden, wie man es für gut, wichtig und richtig hält, ohne die Einmischung anderer (Dworkin, 1994, S. 311).*

Eine zweite und ähnlich annehmbare Formel lautet:

*Autonomie soll gefördert werden, indem eine [...] angenehme Umgebung geschaffen [wird (Oppenheimer, 2009, S. 422) [...] und die Betroffenen] soweit wie möglich in tägliche Entscheidungsprozesse einbezogen werden (Defanti, 2007, S. 219). Damit [sie] mitentscheiden können, ist es erforderlich, ihnen ihre Situation und ihre Optionen angemessen zu vermitteln und sie dabei nicht zu überfordern (Oppenheimer, 2009, S. 422).*

In einer dritten, ebenso analog klingenden Formel wird ...

---

28 In der Wirtschaft versucht man neuerdings Teambuilding-Erfahrungen mit Leadership-Kategorien aus der Wissenschaft zu verflechten und nennt den Weg dahin „Beyond Leadership“ (Möllene/Sachs, 2019).

29 Im aktuellen Spielplan 2019/20 des Berliner Ensembles findet sich mit UBU REX eine Neubearbeitung des von seinem Schöpfer mehrfach überarbeiteten Stücks, welche die Figur des Königs Ubu herrschsüchtig, tyrannisch und machtbesessen in unsere Zeit überträgt. Dieser versucht seine gesellschaftlichen Bedingungen gewissenlos zu seinem eigenen Vorteil zu missbrauchen: „Das Pathos der Vornehmheit und Distanz [...] einer höheren herrschenden Art im Verhältnis zu einer niederen Art, zu einem ‚Unten‘ – das ist der Ursprung des Gegensatzes ‚gut‘ und ‚schlecht‘.“ (Nietzsche, 1991, S. 20) Nicht der Beste oder der am meisten Kooperative kommt an die Macht, sondern der Herrschsüchtigste, weil er am schamlosesten und lautesten nach ihr schreit. Moral und Wirklichkeit werden zu einem Produkt des Herrschens und der Herrschenden im Rahmen einer Herrenmoral, wie sie Friedrich Nietzsche so plastisch darstellt.

30 „People need leadership. Things need management. It is dangerous to get it the other way round.“ Charles Handy, zitiert nach <http://www.druckerforum.org/home/> [2.3.2020]

31 Vgl. unter 1.2.

„[...] konstatiert, dass mit der Offenlegung der Diagnose dem Respekt der Autonomie [...] Rechnung getragen wird (Cornett/Hall, 2008, S. 254) [...] Dennoch ist es ... schwierig, die tatsächliche Selbstbestimmungsfähigkeit [...] richtig einzuschätzen. Diesbezüglich besteht das Risiko, [...] (sie) zu überfordern, zugunsten des Ziels, ihre Autonomie möglichst lange zu erhalten und zu fördern (Hughes/Baldwin, 2008, S. 716). [...] Aufgrund dieser Schwierigkeit, die Autonomie [...] richtig einzuschätzen, besteht ebenso das Risiko, die Fähigkeit zur Selbstbestimmung zu unterschätzen und sie zu entmündigen und zu paternalisieren“ (Oppenheimer, 2008, S. 412).

Vor einer unreflektierten definitorischen Übernahme solcher Formeln sei ihre Herkunft verraten: Sie stammt aus einer Studie des Salzburger Zentrums für Ethik und Armutforschung im Rahmen der Sozialethik, diese trägt den Titel: *Der Stellenwert von Autonomie für ein gutes Leben Demenzbetroffener*<sup>32</sup>.

Betrachtet man die Autonomisierung von Schule und Schulleben als Führungsaufgabe, so sei anstelle einer harten definitorischen Vorgabe eine Metapher verwendet – diesmal nicht aus dem Tierreich, sondern als gänzlich vegane Geschichte im Übergang von Führungsanspruch hin zu Führungsdiallog:

*Es war einmal ein Mann, der sich verirrt und in das Land der Narren kam. Auf seinem Weg sah er Leute, die voller Schrecken von einem Feld flohen, wo sie Weizen ernten wollten. „Im Feld ist ein Ungeheuer“, erzählten sie ihm. Er blickte hinüber und sah, dass es eine Wassermelone war. Er erbot sich, das Ungeheuer zu töten, schnitt die Frucht von ihrem Stiel und machte sich sogleich daran, sie zu verspeisen. Jetzt bekamen die Leute vor ihm noch größere Angst, als sie vor der Melone gehabt hatten. Sie schrien: „Als Nächstes wird er uns töten, wenn wir ihn nicht schnellstens loswerden“, und jagten ihn mit Heugabeln davon. Wieder verirrt sich eines Tages ein Mann ins Land der Narren, und auch er begegnete Leuten, die sich vor einem vermeintlichen Ungeheuer fürchteten. Aber statt ihnen seine Hilfe anzubieten, stimmte er ihnen zu, dass es wohl sehr gefährlich sei, stahl sich vorsichtig mit ihnen von dannen und gewann so ihr Vertrauen. Er lebte lange Zeit bei ihnen, bis er sie schließlich Schritt für Schritt jene einfachen Tatsachen lehren konnte, die sie befähigten, nicht nur ihre Angst vor Wassermelonen zu verlieren, sondern sie sogar selbst anzubauen (Shah, 1970, S. 207).*

---

32 Schmidhuber, Martina (2013): *Der Stellenwert von Autonomie für ein gutes Leben Demenzbetroffener*, Salzburger Beiträge zur Sozialethik, 5, Salzburg, S. 6f.

### 3 Unswelt zwischen Anthropozän und Corona

*„Wir leben in einer ‚Unswelt‘, der Begriff soll nicht heißen, dass die Welt uns gehört, sondern dass wir uns integrieren müssen, [...] dass wir das Erdsystem wie ein Stiftung betrachten [...] wenn eine Stiftung gut geführt ist [...], braucht es auch Regeln, dann kann man sehr gut von Überschüssen leben, aber wehe man geht an die Einlagen, und das machen wir eben gerade.“*

*(Reinhold Leinfelder)<sup>33</sup>*

*Ja, wir befinden uns in einer ernsten Situation. Die Corona-Krise betrifft uns alle. Und sie schneidet tief in unseren Alltag ein. Und wir alle können etwas tun. Ganz konkret.*

*(Alexander van der Bellen)<sup>34</sup>*

War Natur einst eine Kulisse in all ihrer Ursprünglichkeit, so ist sie heute nicht bloß eine solche, vor und innerhalb welcher der Mensch agiert, denn er greift ein, und zwar zunehmend radikal. So wird Lernen zum Mitverantworten-Lernen. Und Kreativität ist kein Selbstzweck – in der Schule soll sie eine Folge von Reflexion sein. Führung muss sich heute neuen Herausforderungen stellen: Migration, Inklusion, Digitalisierung, Anthropozän und last not least den aktuellen Entwicklungen, bedingt durch das Covid-19-Virus, die wohl bald Geschichte sein, aber die Schulwelt verändern werden wie kaum ein einzelnes gesellschaftliches Ereignis zuvor.

Migration kann nicht mehr isoliert am Rand der Gesellschaft konzipiert werden, wenn sie als konstitutiv für alle Bereiche unseres Lebens erkannt wird – für Kultur, Ökonomie, Recht, Politik, Grenzen, Stadt, Europa. Diese Blickverschiebung in Richtung Zentrum braucht auch für die Schule und ihre standortbewusste Führung neue Kategorien, neue Zuschnitte, neue Fragestellungen, neue Priorisierungen alter Werte.

Inklusion ist zu einer zentralen Herausforderung des Schullebens geworden; ihr Was und Wo ist eine Forderung an die Politik, ihr Wie eine an die Schulleitung und Schulgemeinschaft. Inklusion als Zielwert ist Resonanz auf die Selbstwirksamkeitserwartung jedes Kindes derart, dass es ermächtigt wird, die Qualität seiner ihm je eigenen Weltbeziehung positiv zu beeinflussen. Als Aufgabe der Schulleitung gilt dafür die Formel  $I^3 = \text{Informieren} - \text{Identifizieren} - \text{Implementieren}$ .<sup>35</sup> Inklusion

---

33 Reinhold Leinfelder: Der Mensch Der Mensch als geologischer Faktor. Deutschlandfunk-Sommerreihe ‚Wendepunkte: Vorher – Nachher‘, zitiert nach [https://www.deutschlandfunk.de/reinhold-leinfelder-ueber-das-anthropozaen-der-mensch-als.691.de.html?dram:article\\_id=453824](https://www.deutschlandfunk.de/reinhold-leinfelder-ueber-das-anthropozaen-der-mensch-als.691.de.html?dram:article_id=453824) [31.8.2019]

34 Rede an die Nation des österreichischen Bundespräsidenten im Österreichischen Rundfunk am 13. März 2020, zitiert nach <https://www.bundespraesident.at/aktuelles/detail/tv> [19.3.2020] Ähnliche positive Appelle formuliert in einer österlichen Fernsehansprache vom Schloss Bellevue aus der deutsche Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier: „Die Pandemie zeigt uns: Ja, wir sind verwundbar. Vielleicht haben wir zu lange geglaubt, dass wir unverwundbar sind, dass es immer nur schneller, höher, weiter geht. Aber das war ein Irrtum. Die Krise zeigt uns allerdings nicht nur das, sie zeigt uns auch, wie stark wir sind! Worauf wir bauen können!“ <http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Frank-Walter-Steinmeier/Reden/2020/04/200411-TV-Ansprache-Corona-Ostern.html> [13.4.2020]

35 Ausführlich vgl. Rauscher, 2017a, S. 85–93; Rauscher, 2017b.

braucht jedoch Beteiligung aller, Dialogbrücken zu und Dialog mit den Betroffenen, Nutzung ihres Expertenwissens am konkreten Fall: Denn Inklusion ist eine evolutionäre Transformation; sie braucht Freiwilligkeit als Preis der Freiheit, nicht Zwang aus Pflicht zum Gutmenschentum: Inklusion braucht Neigung, nicht Pflicht; Freiheit, nicht Zwang; Wollen, nicht Norm; Freiwilligkeit, nicht Grundsätze. Im Kontext von Migration und Schule ist es ihre Aufgabe, das Wir-gegen-die-anderen-Denken durch Bildung als Migrationspädagogik und als Entängstigung zu überwinden. Im Kontext der Digitalisierung die schulische Aufgabe der digitalen Aufbereitung für die analogen Aufgabenstellungen ihrer analogen abendländischen Tradition.

Digitalisierung bestimmt es unsere Gegenwart und will sich zunehmend in unsere Zukunft einmischen. Lebendiger Austausch im Unterricht ist kein Widerspruch zum optimierten Nutzen verfügbarer Technologie, sondern ihre Bedingung. Mehr denn je gilt es, in unserer digitalen Rationalität beim Lernen auch das Überflüssige zu bewahren. Digitale Bildung positioniert eben digitale Technik nicht als die einzig mögliche. Was man in der Schule vorgestern Redeübung und gestern Podcast nannte, wird heute zum Blog oder inzwischen zum Vlog. Aus sozialen Netzwerken aber dürfen keine Echokammern der Isolation oder gar der Radikalisierung werden, sondern Schleusen und ausgeschliffene Bahnen digitaler Ökologie. Was man früher Aufklärung nannte, wird heute zu Big Data. Wertschöpfung der Daten entsteht durch ihre Nutzung für neue Zwecke, selbst dann, wenn man ihr Warum längst nicht mehr vollständig kennt. Immanuel Kant hat vor 250 Jahren die Tiere als Sachen betrachtet, sich aber gegen Tierquälerei ausgesprochen, weil er eine Verrohung der menschlichen Sitten befürchtet hat.<sup>36</sup> Heute sprechen wir von Roboterethik: Wie sollen Roboter handeln, wenn es einen Gewissenskonflikt gibt? Wer ist für das Handeln von Robotern verantwortlich, und wie sollen Roboter behandelt werden? Spielen wir das Verhältnis zwischen Mensch und Maschine nicht gegeneinander aus. Versuchen wir es als eine neue Form der Kommunikation und Interaktion zu verstehen, weiterzuentwickeln, es nicht nur zweckhaft zu nutzen, sondern ihm Sinn und Wert zu geben. Initiieren wir in seinen neuen Kontexten kognitive und moralische Lernprozesse mit dem „Lernziel Menschlichkeit“ (Burow/Scherpp, 1981; Burow, 2019; Burow, 2018).

Die Schule braucht Antworten auf all diese gesellschaftlichen Veränderungen. Ungleich globaler aber braucht die Gesellschaft, ja die gesamte Menschheit, Antworten auf die Veränderungen in der Welt, die sich heute in den Codewörtern vom Klimawandel über Wasserknappheit und Eisschmelze bis hin zum Artensterben und zu anderen irreparablen Schäden der Natur zum neuen und summarischen Codewort *Anthropozän* widerspiegeln.

Während dieser Buchbeitrag finalisiert wird, steigt eine neue apokalyptische Bedrohung in Form eines mikroskopisch kleinen Virus auf, die einmal mehr nicht nur zur solidarischen Bekämpfung aufruft, die zudem paradoxerweise gepflegte menschliche Freiheiten extrem einschränkt und doch ein ungleich höheres Ausmaß an Solidarität abverlangt als jener freiheitsverliebte demokratische Lebensstil, der inzwischen zur Gewohnheit europäischer Gesellschaft geworden ist.

---

36 Zitiert nach Thomas Beschorner: Roboterethik – eine Schlüsselfrage des 21. Jahrhunderts, in Neue Züricher Zeitung vom 1.11.2018.

### 3.1 Weltempfang: Anthropozän

Alle Jahre wieder, von nach den Weihnachtsfeiertagen bis zum Epiphániasfest, erfreuen uns die Sternsinger und gehen von Haustür zu Haustür, um frohe Kunde zu bringen und einzuladen, diese weiterzutragen. Der Brauch mag antiquiert erscheinen, und ist doch eine Metapher für eine Aufgabe von Schule heute: sich auf den Weg zu machen und frohe Kunde zu bringen über die Gegenwart und die Welt. Ein prototypischer Ort dieser „Kundgebung“ ist – auch alle Jahre wieder – die Frankfurter Buchmesse. Einmal mehr hat diese weltgrößte Bücherschau mit mehr als 7000 Ausstellern aus mehr als hundert Ländern im Herbst 2019 ein Zeichen gesetzt, um die drängenden Fragen unserer Zeit aus ihrer Tradition und Geschichte heraus zu erkennen und zu stellen, wohl auch, um die Gegenwart und Wirklichkeit der Welt erst zu verstehen und dann zu verbessern.

Alljährlich präsentiert sich dort ein hervorgehobenes Gastland – anno 2019 war es Norwegen: Die norwegische Kronprinzessin hat die Messe mit einem Traum-Gedicht eröffnet, das von den Bürgern zum bedeutendsten norwegischen Gedicht aller Zeiten gewählt worden ist:

*Das ist der Traum, den wir tragen,  
dass etwas Wunderbares geschieht,  
geschehen muss –  
dass die Zeit sich öffnet,  
dass das Herz sich öffnet,  
dass Türen sich öffnen,  
dass der Berg sich öffnet,  
dass Quellen springen –  
dass der Traum sich öffnet,  
dass wir in einer Morgenstunde gleiten  
in eine Bucht, um die wir nicht wussten.<sup>37</sup>*

Auf dieser Buchmesse werden Bücher ausgestellt, anno 2019 wurden sogar mehr als je zuvor präsentiert, und dennoch waren sie diesmal nur die Nebendarsteller. Die Hauptbühne gehörte der Welt, ihren Anklägern und ihren Rettern. Wo man hinschauen und hinhören konnte, waren die Untergangspropheten und die Nothelfer im Einsatz, als würde gerade die Zeit ablaufen. In Frankfurt wurde der Planet begraben und gerettet zugleich, denn die Menschheit fühlt sich zugleich machtlos und einflussreich wie nie zuvor. Aber kümmert das die Welt?

Der alljährliche Weltempfang<sup>38</sup> auf dieser Buchmesse beansprucht seit vielen Jahren, ein Zentrum für Politik und Literatur, für offenen Austausch und den politischen Dialog zu sein und Antworten auf aktuelle gesellschaftliche Fragen und Debatten zu geben bzw. aus dem Mund von prominenten Referierenden und Diskutierenden anzubieten. Einst der Natur ausgeliefert, ist der Mensch inzwischen die verändernde Kraft auf dem Planeten. Anthropozän bezeichnet bekanntlich das Zeitalter, in dem der Mensch zu einem der wichtigsten Einflussfaktoren auf die Prozesse auf der Erde geworden ist.<sup>39</sup> Als geologisches und kulturelles Konzept bietet der gegenwärtige wissenschaftliche

---

37 Übersetzung von „Das ist der Traum“ („Det er den draumen“ von Dropar i austavind, Noregs boklag 1966) ins Deutsche von Klaus Anders.

38 Vgl. <https://www.buchmesse.de/highlights/weltempfang> [18.12 2019]

39 Für die aktuell ausufernde Vielzahl an Literatur vgl. exemplarisch die ständig wachsenden Materialien zum Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich unter <https://www.ph->

Diskurs um diesen Begriff auch einen „Denkrahmen für Bildungsprozesse“ (Sippl/Scheuch, 2019). Die interdisziplinäre Zugangsweise verbindet naturwissenschaftliche Methoden und kulturwissenschaftliche Konzepte und dient als fächerverbindendes Angebot für Schulen, um sich mit der Interaktion zwischen Mensch und Natur auseinanderzusetzen. Das Thema betrifft uns alle: Täglich werden wir mit Meldungen zu Klimawandel und Naturkatastrophen konfrontiert. Wir finden uns in einer Situation wieder, in der wir Menschen Verursacher zahlreicher Veränderungen auf der Erde sind. Andererseits steigt das gesellschaftliche Bewusstsein über komplexe Abhängigkeiten von und innerhalb der Natur, über die Empfindlichkeit ganzer Ökosysteme, über Verlorengegangenes und über nicht zu fassende, nicht zu kontrollierende Phänomene.

Wie müssen wir handeln? Und haben wir noch die Möglichkeit, eine ökologisch stabile und lebenswerte Zukunft auf den Weg zu bringen? Was sind die Folgen für die Schule? Wer trägt sie – und wie? Wie ändert sich dadurch das Verständnis autonomer Führungsverantwortlichkeit in Kindergarten, Schule und Lehrerbildung?

Lernen zu ermöglichen, ist eine zentrale Führungsaufgabe, nicht nur im Rahmen der Autonomiefrage für Schulen. Diese dürfen sich nicht als Inseln verstehen, sondern immer auch als Spiegel der Gesellschaft, vielleicht sogar als Wurzeln und Blüten der Zukunft zugleich. Das geflügelte Wort, der Unterricht müsse unsere Schüler/innen in der Schule von heute auf die Welt von morgen vorbereiten, ist falsch oder zumindest ungenau: Denn die Zukunft kommt nicht von selbst, sie wird von Menschen erzeugt. Deshalb ist es Aufgabe der Schule, die jungen Menschen zu befähigen, ihre Zukunft zu gestalten. Diese Herausforderung ist eine ungleich autonomere und auch umfangreicher. Deshalb ist es auch nicht Aufgabe der Schule, einzustimmen in das gebetsmühlenartige Bejammern des Klimawandels, verbunden mit moralisierenden Appellen. Vielmehr gilt es, kognitive Brücken anzulegen, mit deren Hilfe die aktuellen Themen der Medien sachgerecht und faktenorientiert – natürlich auch altersgemäß vom Kindergarten bis zur Matura und zum Studium oder Berufseinstieg – bedacht, reflektiert, vernetzt und beeinflusst werden können. Das neue schulische Pflichtwort dafür heißt *Anthropozän*.

Um die schulische Aufgabe zu illustrieren, sei ein Vergleich aus dem vorigen Jahrzehnt herangezogen: Damals war weit über Österreich hinaus der Konsumentenschutz ein großer Hype – in Österreich hat man sogar vielfach einen eigenen neuen Unterrichtsgegenstand dafür eingefordert. Die Aufgabe von Schule im gesellschaftlichen Diskurs aber war (und ist) nicht Konsumentenschutz, sondern Verbraucherbildung (Rauscher, 2008a). Es ging und geht zwar auch um die vielfältigen ökologischen und sozialen Folgewirkungen des Konsums – Stichwort: Handy in Schülerhand –, aber vorrangig um den/die ethisch verantwortlich handelnde/n Verbraucher/in, der/die als Einzelne/r ein Recht auf Schutz und die Möglichkeit zur Gegenwehr hat, sich der Konsequenzen seiner Konsumentscheidungen bewusst ist und damit auch Mitverantwortung übernimmt für künftige soziale und ökologische Entwicklungen, ob globaler oder lokaler Natur. Konsumentenschutz ist eine zusammenfassende Bezeichnung für gesetzliche Regelungen, die „von Schaden durch Übervorteilung beim Einkauf sowie durch unsichere und gesundheitsschädliche Produkte bewahren“ (Rauscher, 2008a, S. 12) sollen; Verbraucherbildung dagegen „umfasst sämtliche Maßnahmen, die zur Unterrichtung konsumentenrelevanter Inhalte und zur Einübung der Konsumentenrolle dienen“ (A.a.O., S. 13) – sie wird so zur Aufgabe und zum Ziel des Unterrichts.

## 3.2 Schulleitung im Anthropozän

Die schulischen Herausforderungen haben sich heute weiterentwickelt, von der Verbraucherbildung im Kontext von Fragen zu Schul- und Lerngesundheits, zu Schuldemokratie als Vereinbarungskultur, zu digitaler Bildung statt bloßer Digitalisierung, zu Inklusionspädagogik hin zu den Fragen nach Klimaschutz, Artensterben u.v.m. als neue Bildungsaufgaben. Stellt man die simple Frage: Was ist und wohin will eigentlich Schule, gestern, heute und morgen? Nicht Schule als Organisationsform, vielmehr als ein Ort und das Geschehen rund um Lehren und Lernen. Denn Schule sind wir alle, und es gilt nicht, nur besser von ihr zu wissen, es gilt, sie besser zu machen. Wo also befinden wir uns in unseren Gesprächen über Schule? Worauf ist heute von Seiten der Leitung immer wieder neu zu achten, um sie besser zu machen?

Die klassischen Antworten kennen wir alle:

- Schule ist Neugier – Sokrates: Unsere Schüler/innen sind neugierig darauf, die Erfahrungen ihres Erlebens mit den Geschehnissen des Lebens in Einklang zu bringen.
- Schule ist Ehrfurcht – Augustinus: Ehrfurcht vor der Schöpfung, Sorge um eine intakte Umwelt und Lebenswelt, Achtung voreinander und Wertschätzung füreinander.
- Schule bringt Freiheit – Immanuel Kant: Der vielzitierte Mut, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, sich selbst- und mitverantwortlich zu fühlen und danach auch zu handeln.
- Schule ist Emanzipation – Karl Marx: Nur geht es heute nicht um die klassenlose Gesellschaft, aber um frühe Mündigkeit, um Gleichberechtigung und Chancengerechtigkeit.
- Schule ist Dialog – Martin Buber, Comenius, von Hentig. Alte Lernkultur war: Der Lehrer weiß es; das Wissen fließt (ungegendert) vom Lehrer zum Schüler. Neue Lernkultur ist: Lehrer/in und Schüler/in stehen dem Wissen der Welt gegenüber – mit dem gemeinsamen Ziel, eigenverantwortlich zu handeln (Rauscher, 1998b, S. 172).
- Schule ist Unswelt – Reinhold Leinfelder: Die Wortschöpfung aus Umwelt und Mitwelt bringt der Schule die unverzichtbare Aufforderung und Aufgabe zur Mitverantwortungsübernahme. Leinfelder verwendet diese seine Wortschöpfung als Metapher, um die globale mit der persönlichen Verantwortung zu verflechten. Das kann heute jener Begriff tun, der nicht nur auf der Frankfurter Buchmesse, sondern quer durch die Wissenschaft einer der wohl meist diskutierten geworden ist, das Anthropozän.

Um die erschaffene Welt dreht sich das Denken und Lernen im Mittelalter, um die verstandene Welt in der Aufklärung, um die Unswelt als Mit- und Umwelt im Anthropozän. Der geflügelte Gedanke, dass, wer dem Übel nicht gewaltsam widersteht, für dessen Übernahme mitverantwortlich ist, gilt auch und besonders für Schulleiter/innen. Es ist zur unverzichtbaren Aufgabe geworden, das Anthropozän an die Schulen und in den Unterricht zu bringen.

Ein Grund dafür mag auch der Hype um Greta Thunberg sein: eine Schülerin, die nicht nur freitags die Schule schwänzt, sondern inzwischen die ganze Welt beeindruckt und beschäftigt: Die Pfingsttaube kommt aus Schweden und hat grünes Gefieder. Sie hat aus der vielgenannten Schülergeneration Z (Kring/Hurrelmann, 2019) die Generation Greta (Hurrelmann/Albrecht, 2020) geformt. Die einen nennen sie eine altkluge und verhaltensgestörte Marionette, und sie ergänzen und sagen: „Die Jugend von heute kauft Handys aus Korea, Skateboards aus China, Fahrräder aus Tunesien, Klamotten aus Bangladesch, lässt sich im Auto zur Schule fahren und geht zur Klimademo.“<sup>40</sup> Im

---

40 <https://mademyday.com/35668> [28.12.2019] – ein vielzitiertes Eintrag auf diversen e-Plattformen.

*Spiegel* ist zu lesen: „Viele Kinder wollen bedrohte Arten wie Orang-Utans und Elefanten retten, hatten aber noch nie einen Wurm auf der Hand und können heimische Bäume nicht auseinanderhalten.“<sup>41</sup> Für die anderen, wohl die überwiegende Mehrzahl unserer Schüler/innen ist sie die Jeanne d’Arc unseres Jahrhunderts. Florian Klenk, Chefredakteur des *Falter*, einer kritischen Wiener Zeitung, hat getwittert: „Erwachsene Wutmänner, die sich vor jedem Kebab-Standl und Kopftuch fürchten, weil sie die Islamisierung wittern, lachen jene Kinder und Greta Thunberg aus, nur weil die [...] so eindrucksvoll ihre Sorgen vor einer erhitzten Welt rausschreien. Das ist schon sehr lächerlich.“<sup>42</sup> Die deutsche Wochenzeitschrift ZEIT hat den Auftritt Gretas beim Klimagipfel der Vereinten Nationen mit jenem von Martin Luther vor dem Reichstag zu Worms verglichen.<sup>43</sup> Die Austria Presseagentur hat allein in österreichischen Tageszeitungen in den Monaten Jänner bis Oktober 2019 knapp 6000 Beiträge zum Begriff *Klimawandel* gezählt.

Wer an unseren Schulen kennt dagegen heute *Laudato si*<sup>44</sup>, die kaum fünf Jahre alte Öko-Enzyklika des Papstes Franziskus nach dem Lobgesang des Heiligen Franz von Assisi?! Unswelt statt bloß Klimaschutz bedeutet aber: Die schulische Aufgabe ist es nicht zu propagieren Klimaschutz statt Klassenzimmer, sondern zu vermitteln Klimaschutz ins Klassenzimmer, und zu reflektieren sowie zu altersgemäß beforschen Klimaschutz im Klassenzimmer.

### 3.3 Fakten und Kulturoptimismus

Das Anthropozän als Unterrichtsinhalt und Leadership-Herausforderung fordert kein Moralisieren, aber faktenrelevantes Informieren und gesellschaftlich wie kulturell mitverantwortliches Rezipieren wie Dialogisieren. Nicht erst die Tweets von Donald Trump, längst auch manipulierte Bilder, erfundene Geschichten als üble Gerüchte und der Permaregen an Information destabilisieren heute die faktischen Darstellungsformen der Wirklichkeit.

Zum Pseudofaktum wird, woran man selbst oder ein guter Freund glaubt. Immer schon hat der Folterer dem Gefolterten erklärt, dass es keine Wirklichkeit gibt außer jener des Mächtigen: Heute sind Folterer zu Spin-Doktoren geworden, die Experten genannt werden wollen. Was anderes ist die sittliche Aufgabe der Schule, als neutral zu sein und offen zugleich, als transparent und hinterfragend? Wer, wenn nicht die Schule, stellt die Stimmungsmache hinter die Leitplanken des Faktischen? Wer, wenn nicht die Schule, entlarvt Ideologie? Wer, wenn nicht die Schule, vermittelt Gefühle nicht via Twitter und Facebook, sondern durch Lyrik und Selbstoffenbarung? Verantwortung für das Gelingen von Bildung und Tradition durch Reflexion zu übernehmen, neutral und offen zugleich, transparent und hinterfragend, das bewirtschaftet nicht Launen und Fakes, sondern Fakten und Wirklichkeit. Eine solche Einrichtung ist die Schule! Wer nach den Gründen fragt, folgt nicht nur blind den Inhalten.

Medien brauchen den Skandal, suchen das Spiel mit der Angst und dem Voyeurismus. Sie üben sich – immer öfter im Schatten Greta Thunbergs – im sozialen Kulturpessimismus über die Gesellschaft, über die Kirche, über die Schule: Finanzkrise, Donald Trump, Datenklau, Klimakatastrophe,

---

41 Karola Braun-Wanke im Spiegel-Interview von Heike Klovert: Spiegel-Online vom 22.9.2019.

42 Florian Klenk im Mai 2019, zitiert nach <https://futter.kleinezeitung.at/greta-thunberg-in-wien-ein-rueckblick-in-postings> [23.9.2019]

43 Peter Dausend, Anna Mayr, Petra Pinzler und Bernd Ulrich: Wut!, in Die ZEIT, 25.9.2019.

44 Papst Franziskus: *Laudato si*. Die Umwelt-Enzyklika des Papstes, Herder, Freiburg im Breisgau 2015.

Luftverschmutzung, Artensterben, Islamisierung, Terror, Flüchtlingsdrama, Migration, Missbrauch durch katholische Priester, Kopftuchverbot an österreichischen Schulen usw. Ihre hofierten Protagonisten sind die medialen Experten des Boulevards in ihrem hochbezahlten Lamentieren über die Apokalypse. Nicht nur *sex sells*, sondern auch Angst.

Bestsellerautor Marc Elsberg untertitelt seinen realutopischen Kriminalroman *Blackout* mit *Morgen ist es zu spät* (Elsberg, 2012). Melodramatisch schildert er, wie ein Stromausfall die europäische Bevölkerung (und die Menschheit darüber hinaus) in apokalyptische Zustände versetzt. Auf dem Cover seines Bestsellers ist zu lesen: „Unterdessen liegt ganz Europa im Dunkeln, und der Kampf ums Überleben beginnt.“ Gerüchte, Fake-News-Panik, Skandale, Spektakel in Echtzeit – Livestream statt Leben? Die vernetzte Welt existiert in einer Stimmung zunehmender Nervosität und einer „großen Gereiztheit“ (Pörksen, 2018). Zahlreiche weitere über Die *Klimakatastrophe* (Ratgeber, 2019) purzeln über die verschreckte Gesellschaft – von der *Generation Weltuntergang* (Bonner/Weiss, 2019) über *Die unbewohnbare Erde* (Wallace-Wells, 2019), die *Zukunft für Mutter Erde: Warum wir als Krone der Schöpfung abdanken müssen* (Boff, 2012) bis zur bedrohlichen Prognose *Die Menschheit schafft sich ab* (Lesch, 2017) und schließlich zum *Ich will, dass ihr in Panik geratet* (Thunberg, 2019). U.v.m.

Dagegen sei als These formuliert: Schulautonom handelt, wer Kulturoptimismus lebt und lehrt: Veränderung mit dem festen und gemeinsamen Bestreben nach Verbesserung und dem Glauben ans Gelingen, wenn man sich darum bemüht. Gegen die medialen Expertisen der Angst lässt sich zunächst zynisch überspitzt ein Vortragstitel Peter Turrinis nennen: *Was uns bedroht, sind nicht die Ozonlöcher, sondern die Arschlöcher.*<sup>45</sup> Damit aber wäre eher das Kind mit dem Bad ausgeschüttet. Was also ist heute die pädagogische Antwort auf die digitale und medial hypostasierte Pubertät? Bevormundung wäre Arroganz. Regulieren wäre Unlogik. Überzeugen wäre Hybris. Verbieten wäre Illusion. Lenken wäre Utopie. Resignieren aber wäre das Waterloo der Pädagogik! Deshalb ist eine nicht einmal mehr neue Aufgabe für Schule und Unterricht: Lehrer/innen machen für ihre Schüler/innen das Ereignis zum Erlebnis, indem sie es vom Spektakel trennen: Entdramatisieren durch Fakten. Autonomisieren durch Begegnung. Reflektieren durch Dialog. Als Botschaften gelten: Raunze nicht, lerne. Sorge dich nicht, forsche. Ängstige dich nicht, teile. Empöre dich nicht, engagiere dich.

Es gilt, die Fakten und Tatsachen des Lebens, wie sie an unseren Schulen vermittelt und erarbeitet werden, gegen jede Stimmungsmache jener Boulevard-Medien zu stellen, für die *bad news* als Einzige die *good news* sind, welche sie transportieren. Und die Botschaften der Schule gegen die Negativitätsverzerrer in den Medien zu verteidigen, auch und besonders in jenen so benannten „neuen“. Aufklärerisch sich für Schule einzusetzen, ist ein Kennzeichen autonomer Führungskultur.

### 3.4 Wertschätzung und Achtsamkeit

Die kompromisslose Wertschätzung des Faktischen ist eine Aufforderung an die Schule als Ort des

---

45 Peter Turrini hat seiner Rede zum 100-jährigen Republikjubiläum am 30.10. 2018 im Palais Epstein den Titel gegeben: „Von der Niedertracht als Staatsgewand. Von der Sehnsucht nach autoritären Verhältnissen. Von der Konjunktur des Schlechtmenschentums. Was uns bedroht, sind nicht die Ozonlöcher, sondern die Arschlöcher: Nachrichten aus Österreich.“ Die Rede mit gleichem Titel hat er am 1.12.2018 für die „Schule des Ungehorsams“ in der Tabaktrafik Linz wiederholt. <https://www.schuledesungehorsams.at/veranstaltungen/peterturrini> [2.2.2019]

inhaltlichen Transfers. Die nicht minder konsequente Wertschätzung der Personenwürde ist ein Kennzeichen des autonomen Selbstverständnisses von Führung.

In diesem Kontext gilt es, einer nicht nur im schulischen Umgang, sondern vor allem in Management-Lehrgängen und -Seminaren, die man zeitgeistig als Politik- und Management-Trainings benennt, weit verbreiteten und unkritisch übernommenen Empfehlung zu widersprechen: der Motivation von Mitarbeitenden, indem man sie und ihr Arbeiten öffentlich lobt und sich bei ihnen bedankt. Selbstverständlich gibt es für Lob und Dank konkrete Anlässe, die auch benannt werden mögen. Aber Lob und Dank als Allheilmittel, Kommunikationstool und generelles Anspracheelement zu nutzen, festigt Hierarchie und reduziert Autonomie. Was beim flüchtigen Hinblicken wie ein Paradoxon klingt, möge sensitiv überlegt werden: Führungspersonen mögen ihre Mitarbeitenden nicht ständig loben! Denn Lob macht die Gelobten klein. Der Lobende will ein Gönner sein, nach dem Motto: „Die Eule sagt dem Spatzen, er habe einen großen Kopf.“<sup>46</sup> Wer lobt, der blickt herab. Wenn er dann auch noch Gunst spendet statt Anerkennung, sollte man wegblicken. Wenn Lob aus Absicht zur Methode wird, verkümmert die Idee seiner Ursache oder seines Anlasses.

Gegen das Lob sei als Unterscheidung die Wertschätzung gestellt: Sie nämlich geschieht von unten nach oben oder zumindest auf Augenhöhe! Wertschätzung ist eine Metapher für Achtung und Geltung. Berechnende Menschen versprühen Lob: Sie kennen keine Wertschätzung. Sie gebrauchen nur, sie begegnen nicht. Wertschätzung des Unnützlichen wird zu Kultur. Wertschätzung des Menschlichen wird zu Begegnung. Erst durch Begegnung öffnet sich Kultur. Und ohne Kultur wäre Bildung bloßes Anwenden und Gebrauchen.

Menschsein ist doch eine Mischung unterschiedlicher Identifikationen: Musikgeschmack, Kleidung, Bildung, Religion werden zu einer Summe von Eigenschaften, aus denen sich unverwechselbare Identität erst bildet. Der Mensch ist keine Schnittmenge von einzelnen biologischen oder kulturellen Eigenschaften, sondern eine Gruppe übereinander liegender Schichten, die sich durchdringen (Garcia, 2018)<sup>47</sup>. Gilt es für Lehrer/innen nicht, immer wieder neu zu erkennen und zu bewahren, dass jedes menschliche Leben wie eine Bibliothek ist, ein Inventar verschiedener Objekte, eine Kollektion verschiedener Stile? Alles wird ständig neu gemischt und wieder geordnet. Wer wir sind, hängt auch davon ab, wem wir begegnen. Deshalb gilt es an unseren Schulen nachzudenken über Solidarität und Subsidiarität als Herausforderungen des demokratischen, gesellschaftlichen Lebens, über Identität als Prozess der Selbstentwicklung und Selbstgestaltung:

- Solidarität ist: Helfen statt bloß Erklären.
- Subsidiarität ist: Vertrauen statt bloß Kontrollieren.
- Identität ist: Wir alle gemeinsam statt nur Ich und Du und die anderen.

In einer gewissen Analogie dazu steht die mitunter im Leadership-Kontext missbräuchliche Nutzung des gegenwärtigen Achtsamkeitshypes im Sinn von Mindfulness als Antwortversuch auf Stress und Depression, als Antipode zum Burnout, als Wellness der Seele, um zur Ruhe zu kommen und zu sich selbst finden, als *mindfulness-based stress reduction* gegen die „kleine Gewalt“ (Olweus 1995) der Schule. Wenn Achtsamkeit nur bedeutet, im Hier und Jetzt zu sein, Ängste, Unsicher-

---

46 Frei zitiertes Sprichwort aus Ungarn – im Original: „Bagoly mondja verébnék, hogy nagyfejű.“ Vgl. <https://mek.oszkhu/00200/00243/00243.htm> [10.1.2020]

47 Für Garcia gibt es kein isoliertes Ich. Jeder Mensch ist für ihn kein abgeschlossenes Subjekt, sondern eine Anhäufung von Elementen des Wir. Vgl. auch Maja Beckers: Mitten im Wir-gegen-Wir-Krieg, in Die ZEIT Nr. 52 vom 13.12.2018.

heiten, Ecken und Kanten in Milde, Geduld und Mitgefühl anzunehmen und einzunehmen wie Globuli, als „Globukalyse now“ (Lübbers, 2019), dann mag es eine (wenn auch ein wenig esoterische Form von) Selbsttherapie sein, um sich von Zukunftsängsten, Glaubenssätzen und anderen Vorurteilen zu befreien, ohne sich in einem buddhistischen Kloster zu kasernieren (Braun, 2018). Pädagogisch näher kommt man einem Achtsamkeitsideal der vielzitierten Botschaft ihres Doyens, Jon Kabat-Zinn: „Du kannst die Wellen nicht stoppen, aber du kannst lernen zu surfen“<sup>48</sup> (Lehrhaupt, 2012). Neben *mindfulness* leuchtet darin ein weiterer Zugang zur Achtsamkeit auf, nämlich *care*. Als *attentiveness and regardfulness* steht es für Aufmerksamkeit, Fürsorge, Helfen, Rücksichtnahme. Damit aber lassen sich drei weitere Führungsperspektiven illustrieren, nämlich Prävention, Resilienz und Kohärenz.

- Prävention apostrophiert schulisches Umdenken: weg von Sanktionen, weg von jeder Abschreckungs- und hin zur Anstiftungspädagogik; weg vom Übereinander-Bestimmen und hin zum Miteinander-Vereinbaren; Abschreckungspädagogik reduzieren, Delegationspädagogik überwinden, Mitverantwortungspädagogik stärken.
- Resilienz formt sich als Konfliktresilienz zum aktiven Widerstandswillen gegen Störungen, indem man Lernenden wie Lehrenden begegnet, nicht sie behandelt; indem man Schulräume als Räume des Miteinander-Lernens ansieht, von funktionalen Lernwerkstätten bis zu sozialen Antiräumen; Lernzeit und -szenarios nach Inhalt, Methode und Lernziel taktet; die Beschämung in jeder Leistungsrückmeldung reduziert, ohne auf den Anspruch auf die Selbstwerterfahrung durch Leistung zu verzichten; im Elterndialog das Gärtner- jedem Feuerwehrprinzip vorzieht; Vereinbaungs- vor jeder Anbahnungs- und Aushandlungskultur (Rauscher, 2004) anstrebt.
- Kohärenz<sup>49</sup> als Lerngesundheits fördert Engagement; bevorzugt Daily for Freedom gegenüber bloßem Friday for Future; empfindet Veränderungen als Herausforderungen, nicht als Bedrohungen; forciert sokratische Neugier beim Lernen gegenüber jeder Art von Oberkellnergedächtnis<sup>50</sup>. Gewalt ist der Analphabetismus von Schule, Lerngesundheits ihre Alphabetisierung.

Die Mutter dieser Attribuierungen der Achtsamkeit ist Würde. Schulische Achtsamkeit mutiert zu einer Form der Pädagogischen Liebe (Rauscher, 1991, S. 216): in Distanz; durch Achtung und Geltung; aus Güte.

### 3.5 Führung nach Corona

„Erfahrene Propheten warten die Ereignisse ab“, mahnt eine vielzitierte, vielfach dem britischen Schriftsteller Horace Walpole zugeschriebene Metapher. Die Irrtümer der Propheten nennt man Prognosen. Aber die letzten Zeilen dieses Buchbeitrags stolpern buchstäblich in jene absolut unvorhergesehene Renaissance der Apokalypse, die als Corona- oder Covid-19-Zeit wohl in die Ge-

---

48 In einer Sequenz erzählt der emeritierte Professor an der University of Massachusetts von einem 70jährigen Yogi, der in Hawaii auf seinem Surfbrett auf der Welle reitet; die Geschichte ist überschrieben mit: „Du kannst die Wellen nicht stoppen, aber Du kannst lernen, sie zu reiten.“ Im englischen Original: „You can't stop the waves, but you can learn to surf.“ Seeking the heart of wisdom: the path of insight meditation, Shambhala Publications: Boston (USA) 1987

49 Der Begriff in diesem Kontext stammt eigentlich vom israelisch-amerikanischen Soziologen Aaron Antonovsky; Rotraud Perner hat ihn als Salutogenese bekanntgemacht. Vgl. dies.: Hand – Herz – Hirn. Zur Salutogenese mentaler Gesundheit, Krems 2011.

50 Die im Zuge der Bologna-Diskussion vielfach strapazierte Metapher hat Christoph Winder als „eine berufsbedingte Geistesbeschaffenheit“ näher beschrieben – in Der Standard, 22.9.2009

schichte eingehen wird. Und man muss kein Prophet sein, um bereits zum (jetzigen) Zeitpunkt<sup>51</sup>, der aktuell als Höhepunkt an Sterberaten und gesellschaftlichen Einschränkungen angesehen wird, schlussfolgern zu können, dass sich das gesamte Schulleben nach diesem Sprung ins digitale kalte Wasser ändern wird. Dies aber kann für ein „Leadership auf der Höhe der Zeit“<sup>52</sup> nicht folgenlos bleiben.

„Wo aber Gefahr ist, wächst das Rettende auch“, mahnt Friedrich Hölderlin in der ersten Strophe seiner 1803 geschriebenen Hymne Patmos, benannt nach jener griechischen Insel der südlichen Sporaden, auf der der Apostel Johannes die Apokalypse (als Offenbarung des Johannes) in seiner Verbannung geschrieben hat (Apk 1,9). Der Vers illustriert die primäre Aufgabe von Führung in Krisen ebenso wie in Change-Prozessen: Ermutigung vermitteln, Hoffnung schenken, Lösungen anbieten, Neuorientierung unterstützen, mutige Ideen fördern, Versuche absichern, Irrtümer tolerieren und Schwarmintelligenz nutzen.

Für Schwarmintelligenz, auch als Zugvogelprinzip (Straub/Kuhnecke/Kirchmann, 2013) benannt, gilt: Wenn eine Gruppe von Menschen die Anzahl von Gummibärchen in einem Glas schätzt, dann erzielt sie als Ganzes immer ein besseres Ergebnis als die Mehrheit jedes einzelnen Mitglieds. Anders gesagt: Wenn Menschenströme aus unterschiedlichen Richtungen aufeinander zukommen und durch einen Engpass gehen müssen, aktuell etwa den des für die Schulen über Nacht verordneten *Distance Learnings*, dann organisieren sie sich so, dass sie jenes Nadelöhr möglichst effizient passieren. Gruppenverhalten wird zu kollektiver Intelligenz mit den bekannten Schwarmgesetzen: Nicht zusammenstoßen, die durchschnittliche Richtung der Nachbarn achten, die Mitte suchen und nicht den Rand. Wer Richtung geben will, stellt das Wohl des Schwarms über das eigene Profil und über den eigenen Profit. Wissenschaftliche Netzwerke sind wie jene von Bienen nicht hierarchisch organisiert, sondern sie stellen Bedingungen bereit, unter denen die Zusammenarbeit von selbst wächst und die sich in lokalen Interaktionen an die Veränderungen in ihrer Umwelt anpassen: Aus Abstoßung wird durch Ausrichtung Anziehung. Das möge als Muster für ein autonomes Führungsverhalten in und nach der Corona-Zeit gelten.

Eine eher neue Herausforderung stellt ein Corona-bedingt, vielfach nötig gewordenes *Distance Leadership* dar. Videokonferenzen, Telefonate, Mailings und Scans sind über Nacht zur Regel geworden. Und schon haben neue Ratgeber Hochsaison<sup>53</sup>, in denen sich selbstverständliche no-named-Tipps sonder Zahl finden, die vorrangig darauf abzielen, Medien so einzusetzen bzw. zu nutzen, dass Kommunikation, Koordination und Kollaboration situationsgerecht und situationsflexibel zugleich im Kollegium über die Entfernung hinweg bestmöglich funktionieren und dass die Zielsetzungen, die Menschen und die Führungsperson selbst als die wesentlichen Dimensionen zu beach-

---

51 Dieses Unterkapitel entsteht im April 2020 in Anbetracht der Corona-Ereignisse als verspätete Einfügung, weil dermaßen elementare und universale gesellschaftliche Folgen nicht ohne Konsequenzen für die Schulleitungen sein können.

52 So titelt Richard Straub einen Beitrag in der Furche Nr. 16 im April 2020. Vgl. auch die Ankündigung des Global Peter Drucker Forums am 29/30. Oktober 2020 in der Wiener Hofburg, das den Titel tragen wird: „Leadership everywhere. A fresh Perspektive on Management“.

53 Vgl. exemplarisch unter einer magisch wachsenden Anzahl von Ratgeber-Büchern ... Barbara Fett: Praxisguide Home-Office: Was Arbeitgeber wissen sollten – Organisation, Arbeitszeiterfassung, Fallstricke und mehr, München 2020; Andreas & Ulrike Dolle: Von Null auf Homeoffice: Masterplan zum kollaborativen Arbeiten von überall, kindle-unlimited 2020; Nora Schareika: Wem Homeoffice leicht fällt – und wem nicht, in Die ZEIT online, 16. April 2020. Die ZEIT selbst titelt ihre Ausgabe 17/2020: Das neue Normal.

ten sind. Kaum einer dieser Ratgeber vergisst dabei die ebenso üblichen wie platten Warnungen, dass Telefonate mitgeschnitten, verschriftlichter Mailverkehr und Text-Chats rasch dahingeschrieben sind, aber nicht mehr korrigiert werden können, ohne überhaupt noch zu wissen, dass das Pilatus-Wort *Quod scripsi scripsi* schon im Johannesevangelium<sup>54</sup> zu finden ist.

An dieser Stelle werden keine Ratschläge erteilt, aber doch wird hingewiesen auf Elemente, die darauf abzielen, dass Führung mehr denn je als eine Form von Kultur anzusehen ist, die es zu vermitteln, zu stimulieren, vorzuleben und konkret anzustiften ist durch anzubietende Gelegenheiten, um neue reale oder realisierbare Wirklichkeit zu schaffen.

- Ein Führungsideal ist, einem Realitätsschock (Lobo, 2019), als dessen Folge man erkennt, dass die Welt anders ist als gedacht<sup>55</sup>, mit nüchterner Objektivität im Sachgeschehen und mit sensibler Subjektivität im virtuellen personalen Gegenüber zu begegnen, darin Polarisierung erkennbar zu machen und in vielen Fällen die Aristotelische Mitte<sup>56</sup> zu suchen und aufzuzeigen.
- Wer Kultur weiterträgt, prägt sie (und darin seine Schulgemeinschaft und schließlich auch sich selbst). Deshalb ist es gemeinschaftsfördernd, ohne vereinnahmend zu sein, im regelmäßigen Dialog (z. B. durch wöchentlich versendete Serienmails) nicht ausschließlich pädagogische Todos, Termine, Dankesworte, Dokumente u.Ä. weiterzuleiten, sondern auch persönliche Präferenzen für kulturelle Aktualitäten (beachtenswerte Theater- und Musik-Aufführungen, unterrichtsnutzbare Datenbanken und Beispielsammlungen, bildungsaffine Freizeitideen u.v.m.) weiterzugeben und anzubieten.
- Eine der dafür nutzbaren Aufgaben stellt jene dar, ein *Dataskop* für das Kollegium wenn schon nicht zu sein, so doch in Wort und Schrift anzubieten.<sup>57</sup> Die Wortschöpfung setzt sich zusammen aus dem englischen *data* im Verständnis wesentlicher Daten und aus dem altgriechischen *σκοπεῖν* im Sinn, diese multiperspektivisch zu beobachten und gegebenenfalls daraus Handlungsoptionen zu folgern.

Dieser Wandel in den Führungsaufgaben hat einen kulturellen Fokus, der nachfolgend illustriert wird. Verdeutlicht werden kann er aber vorab in einer ebenso einfachen wie eindeutigen Parabel:

*Ein Mann schiebt jeden Tag einen Schubkarren voller Sand über die Staatsgrenze. Die Zöllner sind überzeugt, dass dieser Mann irgendetwas schmuggelt. Sie durchwühlen den Sand immer und immer wieder. Sie finden nichts. In ihrer professionellen Ehre gekränkt, aber immer noch überzeugt, dass sie es mit einem Schmuggler zu tun haben, beschließen sie, dem Mann Straffreiheit zuzusichern, wenn er ihnen sagt, was er schmuggelt. Seine Antwort: „Schubkarren.“*

*(Simon, 1999, S. 153f.)*

---

54 Joh 19,22.

55 Dies gilt nicht nur für die Folgen der Covid-19-Pandemie, sondern auch für vergleichbar bewegende Ereignisse und Geschehnisse im Kontext von Klimawandel, Migration, Künstlicher Intelligenz, Big Data, Populismus (besonders von und nach rechts außen), Genetik u.a.m.

56 „Daher ist die Tugend ihrem Wesen nach, das heißt nach der Definition, die angibt, was es heißt, dies zu sein, eine Mitte; im Hinblick darauf aber, was das Beste und das gute Handeln ist, ist sie ein Extrem.“ Aristoteles. Nikomachische Ethik, 2. Buch, Abschnitt 6 (1106b–1107a).

57 Ein beachtenswertes Beispiel setzt gegenwärtig das Land Niederösterreich: Im Projekt „Dataskop – Sensor-Based Data Economy in Niederösterreich“ werden nicht sichtbare Daten in deren realer Umgebung anschaulich für die ländliche Bevölkerung gemacht. Im Rahmen des Projektes kooperieren die Fachhochschule St. Pölten, die IMC Fachhochschule Krets, die FOTEC Forschungs- und Technologietransfer GmbH in Wiener Neustadt und das ebenfalls in Wiener Neustadt ansässige Department für integrierte Sensorsystem der Donau-Universität Krets. Die Landesregierung investiert dafür 823000 €.

## 4 Yes, we KANT<sup>58</sup>

*Autonomie ist der Ausgang der Schule aus ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines andern zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht im Mangel des Verstandes, sondern der EntschlieÙung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. **„Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“** ist also der Wahlspruch der Autonomie.*

*Nach Immanuel Kant, transformiert von E. R.<sup>59</sup>*

Schulautonome Herausforderungen bestehen heute in effizient und effektiv zu erbringenden Dienstleistungen, besserer Ressourcennutzung, in der zeitgerechten und alterskonformen Einführung neuer Technologien, im Ergreifen lokaler Chancen und im Eingehen von Kooperationen in Schulverbänden, im Realisieren von Evaluierungen als Kennzeichen von Qualitätsmanagement u.v.m. Darüber hinaus aber seien Eigenschaften und Indikatoren für Schulautonomie benannt, die in diesem Kontext vermutlich selten beachtet werden, aber an einer autonomen Schule als Tugenden und Leitziele für Schulleiter/innen und für die Schulgemeinschaft als unentbehrlich erscheinen. Sie sind fast banal benennbar, wir alle kennen sie längst. Deshalb seien sie in illustrierende Geschichten gekleidet. Schulautonomie braucht Güte – besonders gegenüber allen unseren Schülern/Schülerinnen. Schulautonomie schenkt Würde, jedem und jeder einzelnen von ihnen. Schulautonomie fördert Ermächtigung – besonders jüngeren Lehrern/Lehrerinnen gegenüber. Schulautonomie hat Mut, besonders den Schulbehörden und der Gesellschaft gegenüber. Schulautonomie spendet Vertrauen, das als Zutrauen wirkräftig wird. Mit solchen Zuordnungen aber wird schulisches Führen zu einer kulturellen Herausforderung.

### 4.1 Führung als Kultur?!

Was bedeutet und wofür steht Führung im pädagogischen Verständnis von heute? Warum Führung als Kultur? Kultur dabei verstanden als zentraler Faktor für unsere Gesellschaft und ihre Debatten.

Führung als hierarchische Machtausübung nach dem Motto „Ich führe an, die anderen führen aus“ ist nicht nur Vergangenheit, sondern war wohl immer ohne inhaltliche Legitimation. Denn Hierarchie ist kein Naturgesetz in der Schule aus bloßer Begründung, es gäbe überall in der Natur soziale

---

58 Das satirische Wortspiel ist einer Tagung des Centre for Critical Philosophy der Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde (= KANTL) vom Mai 2010 in Gent entnommen, deren Titel war: Yes we Kant! Critical reflections on objectivity: its meaning, its limitations, its fateful omissions. das programm vgl. im Booklet [https://www.criticalphilosophy.ugent.be/wp-content/uploads/2010/03/Yes\\_we\\_Kant\\_booklet.pdf](https://www.criticalphilosophy.ugent.be/wp-content/uploads/2010/03/Yes_we_Kant_booklet.pdf) [2.2.2020]

59 Immanuel Kant: Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung, Berliner Monatsschrift 1784. Die Termini „Aufklärung“ und „Mensch“ wurden in einem Gedankenexperiment vom Autor in „Autonomie“ und „Schule“ transponiert (Rauscher, 2019, S. 12).

Rangordnungen. Wer heute glaubt, anführen zu können, ohne ausführen zu müssen, den sollte man wegführen, denn er vermag vielleicht zu verführen, nicht aber zu führen. Bloße Anordnung ist ein Widerspruch zu Ordnung. Mitarbeiter/innen sind keine Abarbeiter/innen, sondern Hinarbeiter/innen. Die Schule braucht keinen Richter Gott, vor dem man sich am Ende verantworten muss. Und sie braucht auch keinen „Beobachter Gott“ (Luhmann, 2002, S. 163), der durch Mark und Bein blickt. Und Nietzsche ergänzt: „Einer hat immer Unrecht, mit zweien beginnt die Wahrheit.“<sup>60</sup> Im Gegenteil braucht ein/e Schulleiter/in braucht, soll und sogar darf gar nicht alles wissen. Aber er/sie hat die Pflicht, alle Information weiterzugeben und eben nicht für sich zu behalten als Instrument von Machtausübung: Das Zurückhalten von Information ist nichts anderes als ausgelebte Macht.

Führung, maßgeblich verstanden als Managementaufgabe, ist aber auch inzwischen eine Zuordnung „vom heutigen Gestern“<sup>61</sup> (Celan, 1970, S. 163), auch wenn sie nonhierarchisch Belohnung und Anerkennung gegen Loyalität und Gehorsam bevorzugt oder Leistung mit Gegenleistung aufrechnet. Die Schule ist kein groß angelegter Animierbetrieb, und kalkulierbare Prozeduren, durchgeplante Verfahren, garantierbare Ergebnisse und kontrollierbare Wirkungen der pädagogischen Einflussnahme sind Wunschziele eines oft wirkungsvollen, aber verschulten und determinierenden, nicht aber autonomen Führung. Die beste Gebrauchsanweisung ist durch Verantwortungsübernahme zu ersetzen oder wenigstens zu ergänzen.

Führung als Kultur zu überschreiben und dafür die Vokabel autonom in Anspruch zu nehmen, belässt die Schule als einen Ort des Aufeinandertreffens von Lernen und Macht. Und Bildung – als Ziel von Schule – bleibt auch hier ein Prozess zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Deshalb verträgt Schule keine Disziplinlosigkeit. Aber Disziplin in der Schule ist ein Ziel, nicht aber ein Mittel von Erziehung.

Für die Abgrenzung von Management und Kultur als Führungsaufgaben sei ein Vergleich herangezogen, der in der weißen Stadt, der Porzellanstadt Meißen, seinen Ausgang findet. Vor der Erfindung des Porzellans (in Dresden anno 1708) wurden festliche Tafeln an Fürstenhöfen mit vergänglichen und essbaren Kunstwerken aus Zuckerwerk, Karamell oder Marzipan geschmückt. Das liefert die Unterscheidung: Management ist wie Marzipan – wohlmundig und süß, aber auch klebrig, und es fördert Karies. Kultur ist wie Porzellan – ziseliert, zerbrechlich, aber einfach schön.

Auf Führung von Schülern/Schülerinnen bezogen, gilt für ihre Lehrer/innen: Sie agieren doch auch als Töpfer, in deren vollen Händen Ton steckt, als das Geheimnis einer Hoffnung: Nur in richtiger Mischung überlebt dieses Geheimnis das Feuer des Brennofens und verschmilzt zu Porzellan – lichtdurchlässig, selbstleuchtend, ein weißes Gold. Unser Brennofen ist die Schule. Unser Feuer ist die Kultur. Kultur in Schule ist zu wissen, was einen angeht, und zu wissen, was einen zu wissen angeht. Kultur kennt keine monokausalen Rezepte, vielmehr offene Konzepte. Wozu und Wofür werden durch Wohin und Warum ersetzt: Wo Wissen ein Wozu benötigt, wird es zum Anwenden.

Wo Wissen kein Wofür braucht, nenne man es Bildung. Wo Wissen sein Woher kennt, ist es geprägt von Kultur. Also wird das Wissen erst durch Kultur zu Bildung. Bildung ist ein Sieg der Kultur

---

60 Friedrich Nietzsche: Die fröhliche Wissenschaft, in Werke in drei Bänden, Drittes Buch, Einmaleins, S. 158

61 Dieses Vers-Zitat ist Paul Celan geschuldet, dessen 50. Todestag man eben heute, 20. April 2020, am Tag der Niederschrift dieser Zeilen, feiert: Im Gedicht „Sperriges Morgen“ liest man: „[...] pastos | vertropfen die Ewigkeitsklänge, | durchquäkt | vom heutigen | Gestern [...]“

über den Boulevard. Pädagogische Kulturarbeit in der und für die Schule ist Feelgood-Management: Sie erstrebt Schulgesundheit im Ganzen und Lerngesundheit im Einzelnen. Ein/e Schulleiter/in als Kulturträger/in wird zum/zur Kulturpräger/in – er/sie steht in Widerspruch zur Kulturträglichkeit. Denn Kultur beginnt dort, wo Menschen nicht um Beute kämpfen, sondern um Gehör.<sup>62</sup>

Eine Führung, die sich als Kulturaufgabe versteht, geht es um die Bewahrung und Wertschätzung des Überflüssigen, des Inutiles, des Unnotwendigen als eines Bestandteils von Kultur: Kultur nicht als *way of life*, Kultur wird zum *why of life*. Leadership als Auftrag zum Prägen von Schulkultur ist deshalb weder bloß ein Bespaßungsauftrag noch ein Auftrag nur zur Legalität. Es geht längst nicht nur um legales Handeln, es braucht ethisches und moralisches Handeln: moralisch gegenüber der Mitwelt – dem Kollegium, den Schülern/Schülerinnen, den Eltern und den Stakeholdern der Schule; ethisch gegenüber der Umwelt – der Gesellschaft als Ganzen, der Welt, in der wir leben und die wir mitgestalten.

- Autonomes Führungshandeln ist, Bedingungen zu schaffen, die ethisches Handeln ermöglichen. Und zwar im Dialog mit allen, die durch das Wirken der Schulleitung betroffen sind. Und diese Betroffenen zu beteiligen (im Englischen gibt es den Begriff der *person responsible*). Kultur im Kontext von Schulleitung auf dem Weg der Autonomie ist ein bewusstes und gerichtetes Anstiften von Menschen, ihr Handeln auf an sich gute Ziele hin zu fokussieren – theologisch gesprochen: christliche Ethik. Es geht um die Vielfalt in Freiheit und um Vielfalt von Freiheit. These 1: *Führung als Kultur ist Freiheit!*
- Der Terminus von der Willkommenskultur hat in jüngster Zeit eine ambivalente Bedeutung samt ihrem Wandel erlebt – nicht zuletzt zwischen „Wir schaffen das“ und „Das Boot ist voll“. Wer freilich etwas mitbringt, ist überall willkommen, Dichter und Denker etwa. Andersdenker sind es eher wo anders. These 2: *Führung als Kultur ist ein Willkommensgeschenk!*
- In der Schule ist Abwechslung willkommen, Veränderung dagegen wird gefürchtet: Doch nur den faulen Fischen ist das Netz willkommen. Und gar manchen macht die Begrüßungskultur eine Weile lang Spaß. Aber dort, wo aus der Anerkennungskultur Inklusion werden soll, haben sie bereits ihre Bühne verlassen. Das erinnert an jenen Schuldirektor, der immer an der Eingangstür steht und noch Grüß Gott sagen will, als schon längst keiner mehr dageblieben ist. Führungskultur dagegen ist etwas, das in der Schule bleiben will und an der Schule bleiben soll. Pädagogisch formuliert als These 3: *Führung als Kultur ist nachhaltig!*
- Kultur ist der Nachhall, der Schatten von Bildung. Doch die einzig wirkliche Nachhaltigkeit von Kultur – vielleicht auch beim schulischen Lernen und gewiss auch in der Liebe – ist, das Gelernte durch sein Tun zu bezeugen. Nicht wer kennt oder bekennt, nicht wer willkommen heißt und anerkennt: Nur wer tut, gibt wirklich. Das gilt nicht nur für Schulleitung: So ist es auch in der Liebe. Die Liebe ist ein Tun. Führungskultur ist kein bloßes Schauen. Als Kulturraum, als Ort für ästhetische Besinnung und Orientierung, ist die Schule keine Lernwerkstätte, in der ausgeteilt und eingepaukt wird. Schule ist vielmehr ein Lebensraum mit Bleistiften zwischen Menschen. Schule hat den Auftrag, Seelen mitzuformen, Worte nachzudenken und aufzubereiten, Körper geschmeidig und Geister neugierig zu machen auf die Bilder des Lebens. Daraus als These 4: *Führung als Kultur ist ein Tun!*
- Politik ist Tun. Politische Bildung ist Lernen. Politik ist Entscheiden. Politische Bildung ist Unterscheiden. Politik ist Steuern. Politische Bildung ist Mündigmachen. Politik ist verantwortlich

---

62 Ein Gedanke Platons, frei zitiert

handeln. Politische Bildung ist Verantwortung erkennen. Politik ist Urteilsmacht. Politische Bildung ist Urteilsfähigkeit. Politische Bildung – als die Pädagogik der Politikwissenschaft – ist, ganz praktisch, ein Übungsfeld der Schule für Menschlichkeit, als Absage an Macht und Ohnmacht im pädagogischen wie im politischen Geschehen. Auf dass die Schule ein verschwenderischer Ort von Freiheit und Würde bleibt und wird. Politische Bildung ist Lernen – als Akt, sich auszusetzen der Welt, um sie zu begreifen und daraus befähigt zu sein, sie zu verbessern! Politische Bildung ist ein Schul-Weg der Politik zur Freiheit durch Bildung. Zur Weltbestimmung durch Können. Zur Selbstbestimmung durch Wissen. These 5: *Führung als Kultur ist politisch!*

- Migrationspädagogik ist heute zu einem Inhalt für Führungsverantwortung geworden. Führung als Kultur ist die Feuerwehr gegen die Gleichgültigkeit. Die Polizei gegen die Indoktrination. Die Rettung vor dem Opportunismus. Führungskultur kennt keine Rassen. Kulturträger können nicht hassen. Wer nie über seine Grenzen geht, bleibt immer unter seinen Möglichkeiten. Die Grenzgänger von gestern tummeln sich an den Schamgrenzen von heute: Wer ihnen auf den Leim und mit ihnen zu weit geht, der kommt morgen zu kurz. Führung als Kultur schafft selbst- und mitverantwortliche Entängstigung: Fremdsein entmündigt. Fremdsein erschöpft. Fremdsein entwaffnet. Was entfremdet das Fremdsein, wenn nicht interkulturelle Bildung?! Kultur entgrenzt: „Ländergrenzen? Nicht, dass ich wüsste“, sagte der Storch. These 6: *Führung als Kultur ist grenzenlos!*
- Wer den Weg nicht selbst wählen kann, der wird bloß mitgeschliffen. Und wer glaubt, der verlorene Weg können nur über den Umweg durch Macht wiedergewonnen werden, der beachte Hans Blumenberg:

*Gingen alle den kürzesten Weg, würde nur einer ankommen. Von einem Ausgangspunkt zu einem Zielpunkt gibt es nur einen kürzesten Weg, aber unendlich viele Umwege. Kultur besteht in der Auffindung und Anlage, der Beschreibung und Empfehlung, der Aufwertung und Prämierung der Umwege. Daher hat die Kultur einerseits den Anschein mangelnder Rationalität: denn im strengsten Sinne erhält nur der kürzeste Weg das Gütesiegel der Vernunft, und alles rechts und links daran entlang und vorbei ist das der Stringenz nach Überflüssige, das sich der Frage nach seiner Existenzberechtigung so schwer zu stellen vermag. Die Umwege sind es aber, die der Kultur die Funktion der Humanisierung des Lebens geben. Die vermeintliche ‚Lebenskunst‘ der kürzesten Wege ist in der Konsequenz ihrer Ausschlüsse Barbarei*  
(Blumenberg, 1987, S. 137).

- Utopie will das Unsichtbare sehen. Vision will es sichtbar machen. Nach Federico Fellini frei zitiert: „Der einzig wahre Realist ist der Visionär.“ Führung als Kultur ist also auch, Ermöglicher des Lernens als Auswählen zu sein, um die Welt mit anderen Augen sehen zu lehren, mit aufgerissenen Augen. Die Tugenden dafür sind: entbergen – entwickeln – entfachen – entflammen – entbrennen – entdecken – und wohl auch entfremden. These 7: *Führung als Kultur hat und ist Vision!*

## 4.2 Güte

Schulautonome Führung braucht Güte.

Würde erkennt, Güte bekennt. Für Paulus im Galaterbrief ist die Güte eine Frucht des Heiligen Geistes (Gal 5,22).

Für Hegel ist es falsch, „die Geduld und Arbeit des Negativen“<sup>63</sup> aus dem Absoluten, aus dem Wahren auszuschließen. Für Schopenhauer entsteht die Güte ...

*[...] dadurch, dass das bloß erkannte Leiden anderer unser Tun mehr bestimmt als der eigene Wille und sein unmittelbares Genügen. [...] Die Großmut, die Clementia, das Vergeben, das Erwidern des Bösen mit Gutem zwingt uns deshalb so ungemessenes Lob und Bewunderung ab, weil der es übt, sein eignes Wesen wiedererkennt auch in dem, welcher in ihm das seinige verkannte: und zugleich ihn von seinem Irrtum zurückbringt auf dem Wege, welcher der sanfteste und zugleich der allein sichere ist: denn dieser ist genötigt zu sich (im innersten Gefühl) zu sagen: ‚Das Wesen, das ich verletzte, war ich selbst, denn es behandelt mich wie sich selbst.‘ – Wie wenig vermag dagegen der unsichere Weg der Vorwürfe.<sup>64</sup>*

Auch um im Anthropozän<sup>65</sup> und trotz Corona-Pandemie Kulturoptimismus nicht nur zu vermitteln, sondern erlebbar und lebbar zu machen, braucht es keine anderen Methoden als die in der pädagogischen Literatur zahlreich beschriebenen, dafür aber ein klares Bewusstsein und konkretes Gespür für die menschliche Würde im Geschehen des Unterrichts. Dafür sei ein weltbekanntes Beispiel aus der Literatur benannt: Wer kennt nicht Bertolt Brechts *Kaukasischen Kreidekreis*, das pädagogische Paradelehrstück: Es ist die Geschichte einer Magd, die das weggelegte Kind ihrer Herrin aufzieht und, als diese es wiederhaben will, vor den Richter tritt, der das Kind in den Kreis stellt und zerteilen will, um beiden gerecht zu werden. Doch die Magd lässt los, sie will das Kind nicht aufgeteilt in seine Eigenschaften, sondern ganz behalten. Und dafür gibt sie es her. Es ist die Geschichte vom salomonischen Urteil noch vor aller Pädagogik der Prüfungskultur. Sie wird von einem Sänger erzählt, der sie mit einem seltsamen Wort beginnt: „Schrecklich ist die Verführung zur Güte.“<sup>66</sup>

An unseren Schulen, mitunter weit diesseits der Modewörter pädagogischer Lehrerbildung von Kompetenzorientierung bis Schulautonomie, aber nahe bei den uns anvertrauten Kindern, könnte jener Sänger unseren Lehrpersonen das unzeitgemäße Wort Brechts zurufen: „Es verläuft das Kälbchen sich, wenn der Hirte schläft.“<sup>67</sup> Manche Lehrkraft mag mit Ernst und Güte an jene Aufgaben denken, die sich Bert Brecht vielleicht gerade auch für unsere Welt der Schule und des täglichen Unterrichtens wünscht:

*Dass da gehören soll, was da ist,  
Denen, die für es gut sind, also  
Die Kinder den Mütterlichen, damit sie gedeihen,  
Die Wagen den gute Fahrern, damit gut gefahren wird,  
Und das Tal den Bewässerern, damit es Frucht bringt.<sup>68</sup>*

Diesseits aller Pädagogik der Schlagworte und ihrer Methodologien reduziert es die schulpädagogische Aufgabe auf das Eigentliche: die Kinder, auf dass sie gedeihen; die Lehrer/innen, auf dass sie

---

63 G.W.F. Hegel. Vorrede zur Phänomenologie des Geistes, zitiert nach <https://www.marxists.org/deutsch/philosophie/hegel/phaenom/vorrede.htm> [28.12.2019]

64 Arthur Schopenhauer: Über Güte und Großmut, zitiert nach Wickert, 1995, S. 449.

65 Vgl. 3.3.

66 Bertolt Brecht: Der kaukasische Kreidekreis, 2. Akt

67 A.a.O., 4. Akt

68 A.a.O., 6. Akt

mit den Wägelchen ihrer Handwerkszeuge gut fahren; die Lehrerbildner/innen, auf dass sie nicht von den Bergen herabschreien, sondern im Tal säen, damit die Ernte gut sei. Eine gute Lehrkraft ist kein flammender Revolutionär: Sie tut, was das Herz ihr befiehlt. Der betrunkene Richter fragt die Magd Grusche, auf den Buben zeigend: „Was für ein Kind ist es? So ein verlumpfter Straßenbankert oder ein feines, aus einer vermögenden Familie?“ Und Grusche antwortet: „Es ist ein gewöhnliches.“<sup>69</sup>

Güte, Würde, Ermächtigung, Mut, Vertrauen, ebenso Liebe, Zuneigung, Fürsorge und Solidarität sind gewöhnlich. Sie sind Zeichen der Vernunft, sie leben in jedem vernünftigen Menschen. Es sind jene Soft Skills, die eine schulische Führungskraft vor Ort allemal besser spürt als jede/r Erziehungswissenschaftler/in, nämlich täglich in der Klasse. Mitten in der Gerichtsverhandlung bittet die Magd den Richter Azdak: „Wenn ich’s [das Kind] nur behalten könnt, bis es alle Wörter kann. Es kann erst ein paar.“<sup>70</sup>

### 4.3 Würde

Schulautonome Führung schenkt Würde.

Vordergründig mag das moralisierend oder nostalgisch klingen. Und das, obwohl dieser Begriff nicht nur uralt ist, sondern nach den Schrecken des Dritten Reichs im Deutschen Grundgesetz den ersten Platz einnimmt: „Die Würde des Menschen ist unantastbar.“<sup>71</sup> Heute aber wird die Vokabel heute recht vieldeutig gebraucht, obwohl sie seltsamerweise keinen eigenen Mundartausdruck hat. Im Mittelalter ist sie eine eher bombastische Zuschreibung des (Ritter-)Standes – die Mächtigen „oben“ haben Würde und werden gewürdigt, das Volk „unten“ ist eher namen- und würdelos.

Mit der Aufklärung wandelt sich erneut das Verständnis; aus vertikalem Feudalismus tritt zunehmend und quasi horizontal das Individuum hervor. Friedrich Schiller bringt es auf den Punkt:

*Wie die Säule des Lichts auf des Baches Welle sich spiegelt,  
Hell wie von eigener Glut flammt der vergoldete Saum,  
Aber die Welle flieht mit dem Strom, durch die glänzende Straße  
Drängt eine andre sich schon, schnell wie die erste zu fliehn,  
So beleuchtet der Würden Glanz den sterblichen Menschen,  
Nicht der Mensch, nur der Platz, den er durchwandelte, glänzt.*<sup>72</sup>

Würde ist kein Privileg, verleiht keine Amtsgewalt mehr. Bei Kant liegt die Dignität in der Fähigkeit zur Selbstbestimmung nach Normen der Vernunft: „Sittlichkeit und die Menschheit [...] ist dasjenige, was allein Würde hat.“<sup>73</sup> Und Schiller schreibt als literarisches Echo dafür in seinem Gedicht an „Die Künstler“ den wunderbar hinweisenden Leadership-Vers der Aufklärung:

---

69 Ebd.

70 Ebd.

71 Aus zahlloser Literatur vgl. exemplarisch Ernst-Wolfgang Böckenförde: Die Würde des Menschen war unantastbar. Abschied von den Verfassungsvätern: Die Neukommentierung von Artikel 1 des Grundgesetzes markiert einen Epochenbruch, in FAZ Nr. 204, Sept. 2003, S. 33.

72 Friedrich Schiller: Würden, in Musenalmanach 1796.

73 Immanuel Kant: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, in Gesammelte Schriften, Berlin 1902–1923, AA, Band IV, S. 435. Vgl. die kritische Auseinandersetzung in Thomas Gutmann: Würde und Autonomie. Überlegungen zur

*Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben,  
Bewahret sie!  
Sie sinkt mit euch! Mit euch wird sie sich heben!*<sup>74</sup>

Würde erhält somit die Kennzeichnung persönlicher Einzigartigkeit und Ausstrahlung, wird jedoch gleichzeitig mitunter eher als Dekoration verwendet: der würdige Greis, Hochwürden usw. Die Würde wird von Ehre und Ruhm als äußere Etikettierungen eines Menschen unterschieden und als innere Wertigkeit erkannt. Bert Brecht formuliert entsprechend:

*Und besser als das Wort Ehre ist das Wort Menschenwürde. Dabei verschwindet der Einzelne nicht so leicht aus dem Gesichtsfeld. Weiß man doch, was für ein Gesindel sich herandrängt, die Ehre eines Volkes verteidigen zu dürfen!*<sup>75</sup>

Die philosophischen Begründungen ließen sich fortsetzen, doch ein Kinderbuch, das seit Jahrzehnten weder aus Schulstuben noch aus Familiensammlungen wegzudenken ist, weist einen noch deutlich klareren Weg, der bezeugt, wie unverzichtbar es, in Führungsverantwortung die Würde eines Menschen nicht an sein aposteriorisches Tun, sondern an sein apriorisches Sein zu knüpfen und wertzuschätzen:

*Auf der bunten Blumenwiese  
geht ein kleines Tier spazieren,  
wandert zwischen grünen Halmen,  
wandert unter großen Palmen,  
freut sich, dass die Vögel singen,  
freut sich an den Schmetterlingen,  
freut sich, dass sich's freuen kann.  
Aber dann ...  
Aber dann stört ein Laubfrosch seine Ruh  
und fragt das Tier: ‚Wer bist denn du?‘  
Da steht es und stutzt und guckt ganz verduzt  
dem Frosch ins Gesicht: ‚Das weiß ich nicht.‘  
Der Laubfrosch quakt und fragt: ‚Nanu?  
Ein namenloses Tier bist du?  
Wer nicht weiß, wie er heißt, der ist dumm!‘  
Bumm. (Mira Lobe, 1972, S. 5f.)*

Verzweifelt fragt es nun andere Tiere – Pferde, Fische, weiße Vögel, Nilpferde, Papageien, Hunde – ob jemand weiß, wer es sei. Aber keiner weiß es.

*Durch die Stadt und durch die Straßen  
geht das bunte Tier spazieren;  
geht und denkt so vor sich hin:  
‚Stimmt es, dass ich gar nichts bin?  
Alle sagen, ich bin keiner, nur ein kleiner irgendeiner ...*

---

Kantischen Tradition, Preprints of the Centre for Advanced Study in Bioethics, Münster 2010/2.

74 Friedrich Schiller: Die Künstler, in Sämtliche Werke, München 1962, Band 1, S. 178.

75 Bert Brecht: Fünf Schwierigkeiten beim Schreiben der Wahrheit, <https://www.gleichsatz.de/b-u-t/spdk/brecht2.html> [18.12.2019].

*Ob es mich etwa gar nicht gibt?  
Und das kleine bunte Tier,  
das sich nicht mehr helfen kann,  
fängt beinah zu weinen an.  
Aber dann ...  
Aber dann bleibt das Tier mit einem Ruck,  
mitten im Spaziergehen, mitten auf der Straße stehen  
und es sagt ganz laut zu sich:  
,Sicherlich gibt es mich: ICH BIN ICH!' (A. a. O., S 28)*

Das kleine Ich-bin-ich freut sich – und es gibt seine Erkenntnis sogleich an alle anderen Lebewesen weiter. Entdeckungslust des Kindes, vor allem aber ein Loblied auf die Individualität jedes Einzelnen. Der Frosch will es anfänglich nicht einordnen und schließt sich damit selbst aus: Indem er exklusiv festlegt, dass derjenige dumm sei, der nicht weiß, wohin er gehört und wer er ist. Unser kugeliges Tier aber überwindet seine Existenzkrise, indem es die ontologische Frage, ob es denn niemand sei, mit seiner Selbsterkenntnis beantwortet, auf die genau ihm zugehörigen Eigenschaften und Seinsweisen zurückgreift und so die Lösung findet. Das stößt bei den anderen Tieren auf Akzeptanz – auch durch den Frosch wird es rehabilitiert. Nicht länger namenlos, voller Selbstbewusstsein, akzeptiert und integriert, nicht länger ausgeschlossen. Es bekommt es zur Antwort:

*,Du bist du!' (A. a. O., S. 32)*

Mit sich selbst zufrieden, stellt sich auch die Harmonie mit der Natur wieder her: Es ...

*[...] freut sich an der schönen Welt, die ihm wieder gut gefällt. (A. a. O., S. 30)*

Wenn umgekehrt ein Kind vergeblich versucht, ein gestecktes Ziel zu erreichen, sich nicht helfen lässt, Enttäuschungen aber lautstark kundtut, so zeigt sich sein Wollen, größer und selbstständiger zu werden, sein Angewiesensein auf helfende Hände zu überwinden. Es ist sein eigenes Ich, es selbst. Sein Schreien zeigt an: „Ich melde mich, wie und wann ich es will; ich habe Bedürfnisse; ich will nicht nur sein, wie ihr es wollt, sondern auch wie ich bin.“ Es braucht Gelegenheiten, selbst jemand werden zu können. Es braucht Eltern und Lehrpersonen, die ihm anratend, beratend und helfend zur Seite stehen, an der Seite seines eigenen Werdens zum Sein:

*Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen;  
So wie Gott sie uns gab, so muss man sie haben und lieben,  
Sie erziehen aufs Beste und jeglichen lassen gewähren.  
Denn der eine hat die, die anderen andere Gaben;  
Jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise  
Gut und glücklich. (J. W. v. Goethe: Hermann und Dorothea, III Thalia)*

Wenn sich ein Kind als sozial unerwünscht erlebt, als *last preferred co-worker*, als eines, das aufhält, anstatt gebraucht zu werden, dann wird dieses Kind aus der verlorenen Sicherheit, für andere Menschen wichtig zu sein oder nur so viel zu gelten, wie es kann, und nicht so viel, wie es ist, entweder selbst kränkeln oder andere kränken, wenn nicht sogar beides: Kinder, die gehorchen müssen, aber nicht geachtet werden: Sie kränkeln selbst, und sie kränken andere. Es braucht Achtung und Wertschätzung, unabhängig von Leistung; Würde und Güte, unabhängig von Disziplin.

Sachlich präzise analysiert der Soziologe Hartmut Rosa in seinem neuen Buch *Resonanz* in einer völlig unterschiedlichen Umwelt – fiktiven Geschichte zweier Frauen Anna und Hannah, die an ei-

nem Morgen nahezu dasselbe erleben, jedoch mit gegensätzlichen Begleitumständen in ihrem unmittelbaren Umfeld. So erlebt Anna einen gelingenden, Hannah dagegen einen verpatzten Tag, obwohl ihre Tagesabläufe sich nicht unterscheiden. Die Beziehung zur Welt ist different und polarisiert zwischen Frohsinn und Verbitterung, zwischen Urvertrauen und apriorischem Misstrauen, zwischen Offenheit und Abwehr. Rosa resümiert:

*Die Ausbildung von Selbstwirksamkeitserwartungen und von intrinsischen Interessen ... korreliert mit der Erfahrung sozialer Anerkennung – hier liegt eine offensichtliche Brücke zum Ressourcenansatz: Ohne Liebe, Achtung und Wertschätzung bleibt der Draht zur Welt – bleiben die Resonanzachsen – starr und stumm (Rosa, 2016, S. 25).*

Führungskultur also ist auch, die Resonanzachsen aller Personen der Schulgemeinschaft dahingehend zu stärken, dass jede/r Einzelne im Sein a priori wertgeschätzt, a posteriori möglichst in all seinem/ihrem Tun (ohne zu bevorzugen) befördert, (ohne zu indoktrinieren) stimuliert, (ohne zu beschleunigen) aktiviert wird, und dass Anreize geschaffen werden, ohne zu bevorzugen oder mit Gehaltserhöhungen<sup>76</sup> zu winken (Bahall, 2019).

## 4.4 Ermächtigung

Schulautonome Führung fördert Ermächtigung. In der pädagogischen Fachsprache wurde dafür der Begriff *Mentoring* entwickelt. Der historische Kontext ist bekannt, die Symbolfiguren stammen aus der *Odyssee* von Homer: Telemachos war noch ein Kind, als Odysseus, sein Vater, in den Trojanischen Krieg zog.<sup>77</sup> Dieses Kind hatte einen älteren Freund, der ihm zur Seite stand mit Rat und Tat, wenn es Hilfe brauchte. Der Name jenes Freundes war Mentor.<sup>78</sup> Hinter diesem stand niemand geringerer als Pallas Athene – die Göttin der Weisheit, der Strategie, des Kampfes, der Kunst, des Handwerks und der Handarbeit.

Mentoring als Führen heißt nicht, von den eigenen Erfolgen berichten. Denn Mentoring ist: andere erfolgreich machen. Nicht: Fördere die Guten. Sondern: Fördere das Gute in allen! Führung in der Form des Mentoring ist deshalb keine Besserwisserei, aber soll zum Bessermachen führen. Ein/e gute/r Mentor/in teilt Hoffnung aus. Noch viel schöner sagt das Goethe in seinen Wilhelm Meisters Lehrjahren:

*Wenn wir [...] die Menschen nur nehmen, wie sie sind, so machen wir sie schlechter; wenn wir*

---

76 *Pecunia non olet* – Geld stinkt nicht –, soll der römische Kaiser Vespasian angesichts der von ihm neu eingehobenen Latrinensteuer gemeint haben. Doch im Gegensatz zu weiten Bereichen in der Wirtschaft sind finanzielle Belohnungsmöglichkeiten an Schulen die extreme Ausnahme. Deshalb braucht es andere Anreize für die Belohnung von Arbeitsqualität. Öffentliche Wertschätzung nach dem Motto: Wer Gutes tut, über den wird gesprochen, mag ein Kalkül sein, doch es widerspricht mitunter dem Mythos der Gleichheit im Lehrkörper. Eine Konsequenz für die Schulleitung ist es darum, nicht Personen, auch nicht nur Ergebnisse, sondern die geleistete Arbeit selbst besonders zu kennzeichnen, hervorzuheben und als Wert im Ganzen der Schule zu vermitteln.

77 Als Telemachos in den Krieg ziehen will, verspricht ihm Athene in Mentors Gestalt Schiff und Begleitung: „Ihm nahte sich Pallas Athene, | Mentorn gleich in allem, sowohl an Gestalt wie an Stimme. | Und sie redet' ihn an, und sprach die geflügelten Worte: | Jüngling, du musst dich hinfort nicht feige betragen noch töricht! | Hast du von deinem Vater die hohe Seele geerbet, | Bist du, wie jener einst, gewaltig in Taten und Worten; | Dann wird keiner die Reise dir hindern oder vereiteln.“ Homer, *Odyssee*, 2. Gesang, 267–274.

78 „Mentor, ein alter Freund des tadellosen Odysseus, | Dem er, von Ithaka schiffend, des Hauses Sorge vertrauet, | Dass er dem Greise gehorcht', und alles in Ordnung erhalte. | Dieser erhob im Volk die Stimme der Weisheit, und sagte: | Höret mich jetzt, ihr Männer von Ithaka, was ich euch sage!“ A.a.O. 2. Gesang, 225–229.

*sie behandeln, als wären sie, was sie sein sollten, so bringen wir sie dahin, wohin sie zu bringen sind.*<sup>79</sup>

Mentoring ist nicht bloß Unterrichtsbegleitung. Und Mentoring ist eher das Gegenteil von Meisterlehre<sup>80</sup>, mit deren Hilfe der Beschützer den Beschützten nachahmen lässt! Mentoring ist bipolar: Es gibt Ideen und Impulse, öffnet Gesprächskultur und Networking.

Mentoring steht im reinen Widerspruch zu einer hierarchisch-destruktiven Kain-und-Abel-Führungskultur.

*kain erwarb ein schloss,  
abel's erdgeschoss.*

*kain fuhr mit dem bus,  
abel ging zu fuß.*

*kain die nacht durchwachte,  
abel's tagwerk machte.*

*kain schlief mit den schwestern,  
abel war von gestern.*

*kain aß hirsch und has',  
abel kaute gras.*

*kain trank bier und wein,  
abel wässerlein.*

*kain zog an zigarren,  
abel schwere karren.*

*kain nahm kokain,  
abel sah man knien.*

*kain zu lachen wusste,  
abel weinen musste.*

*kain ward alt, uralt,  
abel starb schon bald*<sup>81</sup>

Diese ist gleichsam ein Komparativ von Kain-und-Abel-Lernkultur, die postuliert: Der/Die Lehrer/in weiß es und gibt es weiter, der/die Schüler/in meldet es im Echolernen zurück – die Rückmeldung nennt man Prüfung, und je vollständiger das Echo, umso besser die Note. Manche machen bis heute den Unterricht zur Prüfung, viele andere aber längst die Prüfung zum Unterricht.

Lern- als Führungskultur im Mentoring ist es, Materialien aufzubereiten, Ideen anzubieten und als *critical friend* entgegenzunehmen, um auf dieses Weltwissen Neugierde zu schüren, sie auch zu sättigen und vor allem zu vernetzen mit dem Sitz im Leben. Daraus entsteht gleichsam ein Peer-to-Peer-Mentoring als Dialogform, in welcher die Hierarchie nicht erst neben dem Konferenzzimmer in der Kaffeeküche nach dem dritten Glas Wein zusammenbricht, sondern wo eine hierarchisch-gleichrangige Ebene selbst dann nicht zerbricht, wenn Erfahrungsunterschiede erkennbar werden, wenn sie auch bestehen bleiben und dennoch nicht als Komparativ von Besser oder Schlechter erlebt werden.

*Worte eines „alten“ an die „jungen“ Lehrer (gesprochen zum Schulbeginn)*

1 *Tun Sie nicht, was Sie sollen, weil es Ihnen irgendjemand vorschreibt – ein Fremder, ein Vorgesetzter, ein Lehrplan – sondern tun Sie bitte, was Sie selber wollen, aber tun Sie es auch wirklich.*

2 *Was Sie auch tun, tun Sie es nicht allein, sondern mit jenen gemeinsam, die es betrifft und die betroffen sind. Fragen Sie dafür bzw. darum nicht Ihren Schulleiter, sondern jene, von*

---

79 Johann Wolfgang Goethe: Wilhelm Meisters Lehrjahre. Vollständige Ausgabe der 8. Bücher, Neuausgabe Berlin 2016, 8. Buch, S. 454.

80 Vgl. Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453–494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

81 Gerhard Rühm, aus: Unveröffentlichtes Manuskript. Audioproduktion: 2001 M. Mechner, literaturWERKstatt Berlin

denen Sie wirklich Antworten wünschen, die kompetent sind, die Sie in Ihrem inhaltlichen Tun befördern können – Ermächtigung statt Erlaubnis!

- 3 Wenn Sie in unserer Schule das Säbelrasseln von schulinternen Konflikten hören, sehen oder spüren, dann denken Sie daran, dass diese Konflikte bei uns an der Oberfläche ausgetragen werden, also hohe Wellen schlagen, bevor sich das ruhige blaue Wasser glättet, und dafür nicht als Unterwasserbomben im Verborgenen ticken.
- 4 Erfinden Sie bitte das Rad nicht neu. Nutzen Sie den Erfahrungs- und Praxisschatz unseres Hauses. Aber nutzen Sie ihn nicht aus, sondern bereichern Sie ihn.
- 5 Aber scheuen Sie sich nicht und korrigieren Sie, ja helfen Sie auch älteren Kollegen und Professionals in diesem Haus, wenn diese neue Herausforderungen in die verstaubten Schubladen alter Probleme stecken.
- 6 Bleiben Sie nicht gleichgültig gegenüber Veränderung, auch dann nicht, wenn diese Gleichgültigkeit folgenlos zu bleiben scheint. Verborgenen im Kornfeld sitzen und fressen werden nur jene Hasen, die gegen den Igel den Wettlauf verlieren.
- 7 Fühlen Sie sich nicht nur für ihre Fächer angestellt und bezahlt, sondern auch für das Ganze und den Geist unserer Schule.
- 8 Lehren Sie Ihre Schüler nicht alles, was sie wissen sollen, aber lehren Sie sie zu lernen und helfen Sie ihnen, wissen zu wollen.
- 9 Haben Sie die Kinder lieb, wenn Sie sie lehren – nicht nur die Vorzugsschüler, sondern auch die „last preferred coworkers“ jeder Klasse – und lehren Sie sie, weil Sie sie lieb haben.

(Rauscher, 1998b, S. 82)

Was man terminologisch in der Pädagogik dann Professionalität nennt, bedeutet doch einfach nur: Ideenreichtum teilen statt Eskalationsprozess; gemeinsam Perspektiven entwickeln statt nur Erfahrung teilen, Flash- und Tandem-Mentoring (Edelkraut/Graf, 2011; Beller/Hoffmeister-Schönfelder, 2016; Liebhart/Stein, 2016).

## 4.5 Mut

Schulautonome Führung hat Mut.

Mut ist ein Bemühen des Willens, die eigene Denkkraft auf sittlich gute Ziele zu fokussieren und diese Ziele zu approximieren; in komplexen Situationen Durchhaltevermögen auszuweisen; Risiken mit Risikointelligenz (Witzer, 2011) auszuloten und einzugehen; Lösungsorientierung gegenüber Gewöhnung und Annehmlichkeit zu präferieren; Handlungen besonnen vorzubereiten und zu setzen; selbst zuversichtlich zu sein und diese Zuversicht zu vermitteln; faktenbasierte und umsichtige Entscheidungen beziehungsnahe und menschenfreundlich zu treffen. Mut generiert Nächsten-Hilfe (Rauscher, 2008b, S. 78f.). Nächsten-Hilfe ist Nächstenliebe als unterstützendes Tun.

Dieser Mut lässt sich nachweisen in einem der wohl berühmtesten Worte der Weltliteratur, dem *sapere aude*. Es aus den *Epistulae* des Horaz, ist 20 v. Chr. geschrieben (Horaz, *Epistulae* 1,2,40f.) und lautet im lateinischen Volltext: „Dimidium facti, qui coepit, habet: sapere aude, incipe.“ Der erste Vers ist uns zum Sprichwort geworden mit „Frisch gewagt ist halb gewonnen“. Der zweite Vers wird häufig übersetzt mit „Wage es, weise zu sein!“ Hier ist *aude* der Imperativ von *audere* (d.h. wagen, wollen, begierig sein); *sapere* steht im Infinitiv, bedeutet eigentlich „schmecken“, lässt sich aber im übertragenen Sinne mit „verstehen“ oder auch „Weisheit erlangen“ übersetzen. Das *incipe* im letzten Vers ist auch ein Imperativ und bedeutet: „Fang an!“ Berühmt geworden

aber ist die Textstelle durch Immanuel Kant. Er übernimmt die Wortfolge in seinem Essay zur Beantwortung der Frage: „Was ist Aufklärung?“ und erklärt sie zu deren Leitspruch.

Aufklärung beruht auf Fortschritt, auf Humanismus, auf Glauben an wissenschaftliche Erkenntnis und auf Überwindung des Aberglaubens und des dunklen Mittelalters durch die Vernunft. An den Universitäten gibt es zu jener Zeit nicht mehr nur Theologie, Jura, Medizin und Philosophie, vielmehr hält die Technik Einzug. Die Naturwissenschaften und die Geisteswissenschaften werden als Begriff geprägt, die Sozialwissenschaften kommen erstmals hinzu. Die neuen Leitziele sind Gesundheit, Bildung, Freiheit, Selbstbestimmung, Kultur und Demokratie.

Sie sind nicht mehr weit entfernt von dem, was wir heute als Leitziele von Autonomie ansehen. Ein Gedankenexperiment zu Immanuel Kant lautet deshalb: Ersetzen wir „Mensch“ durch „Schule“ und „Aufklärung“ durch „Autonomie“.<sup>82</sup> Diesen Mut zu leben, das ist Führungskultur in unserer Welt und für unsere Gesellschaft – natürlich allen voran für das immer wieder beschworene Gelingen des Lebens unserer Kinder und Schüler/innen.

Wird heute Autonomie zur Aufklärung 5.0? Ist das nicht eine unreflektiert zeithörige Phrase, die inhaltlos um Aufmerksamkeit heischt? Gegenwärtig wird ja bereits bis zur Ziffer Fünf genullpunktet:

- Lernen 1.0 war Sammeln: Brockhaus, Enzyklopädien, tabellarisches Wissen speichern, Wissen per se.
- Lernen 2.0 war selbstorganisiert: Self Organized Learning, eigeninitiativ und selbstlernkompetent, lernseitige Didaktik, User Generated Content, Blended Learning.
- Lernen 3.0 war eine Antwort auf das Web 3.0: Auswählen, Vernetzen: Informationen, miteinander vernetzt, ergeben Wissen. Wissen mit Anwendungsbezug ergibt Können. Können mit Wollen verbunden ergibt Handeln.
- Lernen 4.0 hat neue Formen der Reflexion und Solidarität gebracht: Lesson and Learning Studies, Inverted Classroom u.v.m.

Immanuel Kant beschreibt, was uns Menschen unmündig macht und wovon wir uns befreien können, indem wir selbst denkend, aufgeklärt autonom Schule leben. Die Parameter mögen heute, 236 Jahre später, längst nicht ident sein, sie bleiben doch vergleichbar. Auch und gerade in einer freien Gesellschaft ist Freiheit bedroht – und mit ihr das selbstständige Denken und das mitverantwortliche Handeln. Deren größter Feind ist die Gewöhnung, und es gibt ihrer viele Formen: Hörigkeit gegenüber Social Media, Political Correctness, Gruppendruck, blinde Regelbefolgung, Bequemlichkeit, Obrigkeitsgehorsam, Nur-nicht-auffallen-Wollen, Gleichgültigkeit und Resignation, Mutlosigkeit u.v.m. Mag Aufklärung heute auch längst Geschichte sein: Beginnen wir sie als Autonomie neu zu leben, als Führungs- und Gestaltungskultur von Schule. Autonomie ist mitverantwortlich gelebte Freiheit.

Aufklärerisches Handeln im Sinne Kants stellt – ebenso wie autonomes Tun im Kontext von Schulentwicklung – das Gewissen über das Recht, die Vision über die Gewöhnung, Freude und Geist über Neigung und Buchstaben, Ermöglichung, Anstiftung, Impulsgebung über Kontrolle und Regelbefolgung, Gelassenheit über Macht und ihre Ausübung, Toleranz über Pflichtbewusstsein, Präzision in der Sache über Formalismen auf Papieren, Freiheitsmut über Obrigkeitsgehorsam und Dialog über Anweisung oder gar Weisung.

---

82 Vgl. im videtur-quod-Leitzitat des vierten Kapitels und ausführlich bei Rauscher, 2019.

Denken als Wurzel, Gespräch als Medium, Verantworten als Grund, Entscheiden als Folge und Verbessern als Ziel sind die Aktionsformen gelebter Autonomie.

## 4.6 Vertrauen

Schulautonome Führung spendet Vertrauen.

Schon Demokrit hat eingefordert, nicht allen in allem, sondern im Jeweiligen den Zuständigen zu vertrauen.

*Trau nicht allen, sondern den Bewährten.  
Denn jenes ist einfältig, dies verständig.*<sup>83</sup>

Blindes Vertrauen ist Schwäche, bedachtes ist Führungsstärke. Vertrauen öffnet, Misstrauen verschließt. Wo Sicherheit ohne Wahlfreiheit herrscht, braucht es kein Vertrauen. Delegierte Wahlfreiheit erhöht die eigene Verletzlichkeit, aber die Erwartung der positiven Entwicklung befördert eben diese. Vertrauen wächst, indem man Information transparent und fokussiert weitergibt. Das Zurückhalten von Information ist blindes Ausleben eines Machtkalküls. Vertrauen reduziert Komplexität durch Subsidiarität. Wenn Lehrer/innen möglichst viel von dem tun können, was sie selbst tun wollen, machen sie alles, was sie tun müssen, besser.

Vertrauen gründet im Zutrauen von Handeln. Dieses Zutrauen in seiner schulpädagogischen Praxis sei illustriert mit einer persönlich im oberösterreichischen Salzkammergut erlebten Begebenheit, die nicht weiter interpretiert werden braucht.

*Im Stadion von Vöcklabruck hat die Olympiade der mehrfach behinderten Menschen stattgefunden – fast tausend Wettkämpfer/innen, mehr als 2000 Betreuer/innen, und doch leider eine Wirklichkeit weit außerhalb der Medien, die es nur bis in zwei Lokalzeitungen geschafft hat.*

*Ein Wettbewerb war der Mittelstreckenlauf, und der große Favorit war ein Bursch mit Autismus im Alter von etwa 15 Jahren. Mitten im Vorlauf aber bleibt er plötzlich entlang der Zuschauertribüne exakt dort stehen, wo er schon zuvor ganz lange regungslos gestanden war: vor dem sich drehenden großen Ventilator. Nur mit größter Mühe und mit ein wenig eigentlich unerlaubtem Anschieben kann ihn seine Betreuer zum Weiterlaufen bewegen, damit er sich wenigstens noch für den Endlauf am nächsten Tag zu qualifizieren imstande ist.*

*Was aber jetzt tun, damit nicht im Finale dasselbe wieder passieren wird? Da hat eine Betreuerin die Idee: Sie kauft beim nahe gelegenen Elektrohändler einen kleinen Handventilator. Den schaltet sie ein und läuft am Laufbahnrand beim Wettkampf neben ihrem jungen Schützling her.*

*Und er hat gewonnen.*

---

83 Hermann Diels/Walter Kranz (Hg.): Die Fragmente der Vorsokratiker, hg. von Hermann Diels und Walther Kranz, 3 Bände, Berlin 1903–1910. S. 67.

# Conclusio

Führung als Kultur bedeutet: Nicht Macht haben, ermächtigen. Nicht Management dozieren, Kultur schulen. Nicht Moral predigen, Anthropozän leben. Nicht Leadership ausüben, Sinn geben.

An jeder Bipolarität von Freiheit und Verbindlichkeit scheitert Autonomie. Freiheit drückt sich in selbst gegebenen Gesetzen aus, wenn und weil sich normative Verbindlichkeit in Freiheit gründet.<sup>84</sup> Freiheit und Gesetz stehen in einem inneren Zusammenhang. Der Aufruf im Sinne Kants, nicht darauf zu warten, dass Autonomie von irgendwo oben verordnet wird, sondern sie nach besten Wissen und Gewissen an der je eigenen Schule zu leben, im je eigenen Verantwortungsbereich und -modell zu leben, lässt sich in einem einfachen Kindergedicht modellieren:

*Es kommt kein Prinz, der dich erlöst,  
wenn du die Jahre blöd verdöst,  
wenn du den Verstand nicht übst,  
das Denken stets auf morgen schiebst.  
Es kommt kein Prinz, der dich umfängt,  
von nun an deine Schritte lenkt.  
Befrei dich selbst vom Dauerschlaf,  
sonst bleibst du nur ein armes Schaf.  
Es kommt kein Prinz mit einem Kuss,  
macht nicht mit deinen Sorgen Schluss;  
es bringt dich auch kein Königssohn,  
vom Kochtopf auf den Herrscherthron.  
Du kannst dir selbst dein Leben bauen,  
musst allen deinen Kräften trauen.  
Mach noch heute den Versuch,  
und pfeif auf den Prinzen im Märchenbuch!<sup>85</sup>*

## Literatur

- Adichie, C. N. (2015). Americanah. 8. Aufl. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Albrecht, E. & Hurrelmann, K. (2020). Generation Greta. Was sie denkt, wie sie fühlt und warum das Klima erst der Anfang ist. Weinheim: Beltz.
- Altrichter, H. & Rauscher, E. (2008). Schulleitung und neue Steuerungskultur. In J. Warwas & D. Sembill (Hrsg.), Zeitgemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht (S. 29–44). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bahall, S. (2019). Eine Formel für Innovation. Harvard Business Manager 8, 66–73.
- Beller, T. & Hoffmeister-Schönfelder, G. (2016). Mentoring im Tandem zum Erfolg. Das Standardwerk für Mentoren, Mentees und Personalentwickler. Offenbach: Gabal.
- Blumenberg, H. (1987). Die Sorge geht über den Fluss. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

---

84 Vgl. 1.2.

85 Josef Reding: Pfeif auf den Prinzen, in Wolfgang Mieder: deutsche Sprichwörter und Redensarten, Reclam, Stuttgart 1979, S. 70.

- Boff, L. (2012). *Zukunft für Mutter Erde. Warum wir als Krone der Schöpfung abdanken müssen*. München: Claudius.
- Bonner, S. & Weiss, A. (2019). *Generation Weltuntergang. Warum wir schon mitten im Klimawandel stecken, wie schlimm es wird und was wir jetzt tun müssen*. München: Droemer.
- Borges, J. L. (1966). *Die analytische Sprache John Wilkins'*. In ders., *Das Eine und die Vielen. Essays zur Literatur*. München: Hanser.
- Brandstätter, H. (2017). *Politiker-Beschimpfer sind meistens Politiker*. *Kurier*, 1.4.2017.
- Braun, R. (2018). *Mindful@work. Anleitungen für einen achtsamen Arbeitsalltag*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burow O. A. (2019). *Schule digital – wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert*. Weinheim: Beltz.
- Burow O. A. (2018). *Führen mit Wertschätzung. Der leadership-Kompass für mehr Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung*. Weinheim: Beltz.
- Burow, O. A. & Scherpp, K. (1981). *Lernziel Menschlichkeit. Gestaltpädagogik – eine Chance für Schule und Erziehung*. München: Kösel.
- Celan, P. (1970). „Sperriges Morgen“ (Gedicht). In ders., *Lichtzwang* (S. 163). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Cornett, P. F. & Hall, J. R. (2008). *Issues in disclosing a diagnosis of dementia*. *Archives of Clinical Neuropsychology* 23, 251–256.
- Czejkowska, A. (2018). *Bildungsphilosophie und Gesellschaft. Eine Einführung*. Wien: Löcker.
- Defanti, C. A. (2007). *Ethical questions in the treatment of subjects with dementia. Part I. Respecting autonomy: awareness, competence and behavioral disorders*. *Neurological Sciences* 28, 4, 216–231.
- Dworkin, G. (1989). *The Concept of Autonomy*. In J. Christman (ed.), *The Inner Citadel. Essays on Individual Autonomy* (pp. 54–62). New York: Oxford University Press.
- Edelkraut, F. & Graf, N. (2011). *Der Mentor. Rolle, Erwartungen, Realität. Standortbestimmung des Mentoring aus Sicht der Mentoren*. Lengerich: Pabst.
- Elsberg, M. (2012). *Blackout. Morgen ist es zu spät*. München: Blanvalet.
- Encarnação, G. (2007). *Fremde Nähe. Das Dialogische als poetisches und poetologisches Prinzip bei Paul Celan*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Forster, T.; Ulrich, I.; Ulrich, R. E.; Grommes, T.; Hubmann, E. & Wiese H. P. (Hrsg.) (2018). *Unternehmenswertsteigerung. Business Transformation als Chance*. Frankfurt/M.: Frankfurter Allgemeine Buch.
- Foucault, M. (1971). *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Aus dem Französischen von Ulrich Köppen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gadamer, H. G. (2000). *Rituale sind wichtig. Über Chancen und Grenzen der Philosophie*. *Spiegel-Interview mit Thomas Sturm*. *Der Spiegel* 8, 305.
- García, T. (2018). *Wir*. Aus dem Französischen von Ulrich Kunzmann. Berlin: Suhrkamp.
- George, A. C., Huber, S. G., Kemethofer, D., Krenn S., Rauscher, E.; Schratz, M. & Wiesner, C. (2015). *Schulleitung im Wandel. Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur*. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 221–262). Graz: Leykam.
- Gockel, M. (2019). *Post-säkulare Transzendenz. Dietrich Bonhoeffer und Karl Barth als kritisch-dialektische Theologen*. In M. Grebe (Hrsg.), *Polyphonie der Theologie. Verantwortung und Widerstand in Kirche und Politik* (S. 51–70). Stuttgart: Kohlhammer.

- Griesbach, D. (2019). *Lean Innovation Guide. Mit dem Lean Progress Model zum Startup- und Innovationserfolg*. Zürich: Versus.
- Gyldenstedt, C. (2011). *Innovating News Journalism through Positive Psychology*. Master of Applied Positive Psychology (MAPP). University of Pennsylvania. Capstone Projects. 20.
- Hanimann, J. & Hessel, S. (2011). *Frankreichs Rebell der Stunde*. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 20.01.2011
- Hessel, S. (2011a). *Empört Euch! Aus dem Französischen von Michael Kogon*. Berlin: Ullstein.
- Hessel, S. (2011b). *Engagiert Euch! Im Gespräch mit Gilles Vanderpooten. Aus dem Französischen von Michael Kogon*. Berlin: Ullstein.
- Hopmann, S. T. (2020). *Schule und Corona. Das Leben ist wichtiger als der Lehrplan. Die Furche*.
- Hughes, J. C. & Baldwin, C. (2006). *Ethical Issues in Dementia Care. Making Difficult Decisions*. London.
- Hurrelmann, K. & Kring, W. (2019). *Die Generation Z erfolgreich gewinnen, führen, binden*. Herne: NWB Verlag.
- Hüsser, L. (1998). *Der Herznacher „Pestsarg“*. Ein Zeuge der josephinischen Reformpolitik. *Vom Jura zum Schwarzwald* 72, 59–62.
- Hüther, G. (2011). *Zitronenbäume pflanzen statt Zitronen ausquetschen*. *Gralswelt* 16, 66, 42–47.
- Jarry, A. (1978). *König Ubu*. Übers., Hrsg. und Einl. M. Nöbel. Leipzig: Reclam.
- Juraneck, M. (1999). *Schulverfassung und Schulverwaltung in Österreich und Europa. Zur Entwicklung einer europäischen Schulverwaltung*. Wien: Österreich.
- Kagan, D. (1992). *Die Geburt der Demokratie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Khurana, T. (2017). *Das Leben der Freiheit. Form und Wirklichkeit der Autonomie*. Berlin: Suhrkamp.
- Khurana, T. & Menke, Ch. (Hrsg.) (2011). *Paradoxien der Autonomie*. Berlin: August.
- Kirchmann, T., Kuhnecke, F. & Straub, D. (2013). *Change Management. Das Zugvogel-Prinzip. Notwendige Veränderungen erkennen und gemeinsam umsetzen*. München: Hanser.
- Lehrhaupt, L. (2012). *Die Wellen des Lebens reiten. Mit Achtsamkeit zu innerer Balance*. München: Kösel.
- Leibniz, G. W. (1933). *Die Hauptwerke*. 1. Aufl. Leipzig: Kröner Verlag.
- Leibniz, G. W. (1710). *Essais de theodicée sur la bonté de Dieu, la liberté de l'homme, et l'origine du mal*. Amsterdam: David Mortier.
- Lesch, H. & Kamphausen, K. (2017). *Die Menschheit schafft sich ab. Die Erde im Griff des Anthropozän*. 6. Aufl. München: Komplet-Media.
- Liebhart, U. & Stein, D. (2016). *Professionelles Mentoring in der betrieblichen Praxis. Entscheidungsgrundlagen und Erfolgsfaktoren*. Freiburg: Haufe.
- Lobe, M. (1972). *Das kleine Ich-bin-ich*. Wien: Jungbrunnen.
- Lobo, S. (2019). *Realitätsschock. Zehn Lehren aus der Gegenwart*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Luhmann, N. (2002). *Die Religion in der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lübbers, C. (2019). *Homöopathie. Globokalypse now!* ZEIT online, 14.11.2019
- Maas, R. (2019). *Generation Z für Personal- und Führungskräfte. Ergebnisse der Generation-Thinking-Studie*. München: Hanser.
- Marcuse, H. (1994). *Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*. München: dtv.
- Möllene, M. & Sachs, S. (2019). *Beyond leadership*. Zürich: Verlag SKV.
- Nietzsche, F. (1991). *Zur Genealogie der Moral*. Leipzig: Insel.

- Olweus, D. (1995). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten und tun können*. Bern: Verlag Hans Hubert.
- Oppenheimer, C. (2009). Ethics in old age psychiatry. In S. Bloch & S. Green (eds.), *Psychiatric Ethics* (pp. 409–433). Oxford: Oxford University Press.
- Pawlik, M. & Perner, R. A. (Hrsg.) (2010). *PROvokativ Pädagogik*. Wien: LIT-Verlag.
- Peterlini, H. K. (2015). *Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung Bd. 1*. Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag.
- Pohlmann, R. (1971). „Autonomie“. In J. Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Band 1, S. 701f. Basel: Schwabe.
- Pörksen, B. (2018). *Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung*. München: Hanser.
- Precht, R. D. (2015). *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*. München: Goldmann.
- Ratgeber, W. (2019). *Die Klimakatastrophe*. Norderstedt: Books on Demand.
- Rauscher, E. (2019). Schulautonomie – Kant'sche Aufklärung 5.0? Ein Gedankenexperiment. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), *Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS* (S. 11–18). Münster: Waxmann.
- Rauscher, E. (2017a). Perspektive Schule: Wie viel Bildung braucht Erziehung? Wie viel Erziehung braucht Bildung? In O. Kapella (Hrsg.), *Bildung und Erziehung. Welche Lern- und Entwicklungschancen bieten Familie und Schule in den Bereichen Bildung und Erziehung?* (S. 42–144). Berlin, Toronto: Opladen.
- Rauscher, E. (2017b). Der Kreis als pädagogische Metapher. Eine philosophische Auseinandersetzung mit dem Thema der Inklusion in Schule und Gesellschaft. *R&E-SOURCE 8* (<https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/458>, abgerufen am 11.9.2019).
- Rauscher, E. (2012). *Schule sind WIR. Bessermachen statt Schlechtreden*. St. Pölten, Salzburg, Wien: Residenz.
- Rauscher, E. (2008a) (Hrsg.). *gut leben LERNEN statt viel haben WOLLEN. Handbuch der Verbraucherbildung*. Wien: BMBWK.
- Rauscher, E. (2008b). ‚La Traviata‘ – Plädoyer für einen dritten Weg. LehrerInnenbildung sei erst eine Frage des Wie, dann des Wo. In Ders. (Hrsg.), *LehrerIn werden/sein/bleiben. Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung. Pädagogik für Niederösterreich* (S. 58–86). Baden: PH NÖ.
- Rauscher, E. (2004). *Verhalten vereinbaren. Schulkultur im Dialog*. Wien: BMBWK.
- Rauscher, E. (1999). *Das Schulautonomie-Handbuch*. Wien: BMBWK.
- Rauscher, E. (1998a). Schoolassic Park. Warum die Dinosaurier(-Schulen nicht) ausgestorben sind und wie die (Pädo-)Paläontologen ihnen (nicht) helfen können. In H. Altrichter, K. Krainer & J. Thonhauser (Hrsg.), *Chancen der Schule. Schule als Chance* (S. 189–200). Innsbruck: Studienverlag.
- Rauscher, E. (Hrsg.) (1998b). *Schulentwicklung in Europa*. Wien: ÖBV.
- Rauscher, E. (1991). *Religion im Dialog. Fächerverbindung, Projektstruktur, Religionsunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Salcher, A. (2019). *Der talentierte Schüler und seine ewigen Feinde*. Salzburg: Ecwin.
- Scheuch, M. & Sippl, C. (2019). Das Anthropozän als Denkraum für Bildungsprozesse. Eine Projektskizze. *Zeitschrift für agrar- und umweltpädagogische Forschung* 1, 107–119.
- Schneewind, J. (1998). *The Invention of Autonomy. A History of Modern Moral Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Scholz, K. (2016). Schulautonomie als Wunderwaffe: Ein Schlagwort, das alles verspricht. Die PRESSE, 25.07.2016.
- Schulautonomie. Schulheft 64/1991. Wien-München.
- Schwägerl, C. (2012) Menschenzeit: Zerstören oder gestalten? Wie wir heute die Welt von morgen erschaffen. München: Goldmann.
- Shah, I. (1970). The Way of the Sufis. New York: Penguin Arkana.
- Shala, E. (2014). Die Autonomie des Menschen und der Maschine. Gegenwärtige Definitionen von Autonomie zwischen philosophischem Hintergrund und technologischer Umsetzbarkeit. Hochschulschrift. Karlsruhe: KIT, Institut für Philosophie.
- Simon, F. B. (1999). Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik ... Heidelberg: Carl Auer.
- Stöwe, C. & Keromosemito, L. (2004). Führen ohne Hierarchie. Wie Sie ohne Vorgesetztenfunktion Teams motivieren, kritische Gespräche führen, Konflikte lösen. Zürich: Gabler.
- Thunberg, G. (2019). Ich will, dass ihr in Panik geratet! Meine Reden zum Klimaschutz. 5. Aufl. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Voltaire, (1964). Candide oder Der Optimismus (Candide, ou l'optimisme). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Wallace-Wells, D. (2019). Die unbewohnbare Erde. Leben nach der Erderwärmung. München: Ludwig Verlag.
- Weinberg, S. (1999). Cosmic Questions. AAAS Dialogue on Science, Ethics and Religion, Washington, DC ([https://web.archive.org/web/20130624043704/http://www.aaas.org/spp/dser/events/archives/conferences/CF\\_1999\\_04\\_1416\\_CosmicQs/program.shtml](https://web.archive.org/web/20130624043704/http://www.aaas.org/spp/dser/events/archives/conferences/CF_1999_04_1416_CosmicQs/program.shtml), abgerufen am 5.5.2020).
- Wekhrlin, W. L. (1995). Monolog einer Milbe im siebenten Stock eines Edamerkäses. (<https://philosophischer-nacht-und-sonntagsdienst.de>, abgerufen am 25.8.2015).
- Wickert, U. (1995). Das Buch der Tugenden. Große Texte der Menschheit? Für uns heute ausgewählt. München: Piper.
- Witzer, B. (2011). Risikointelligenz. Berlin: Econ.
- Wolf, H. (2019). Verdammtes Licht. Der Katholizismus und die Aufklärung. München: C.H. Beck.
- Woltron, K. (2018). Wie Riesen tanzen lernen. Blog (<http://www.woltron.com/blog/wie+riesen+tanzen+lernen>, abgerufen am 21.8.2018).

**Erwin Rauscher**, Univ.-Prof. MMag. DDr., Hofrat, *venia docendi* in Religionspädagogik und in Pädagogik, Kard.-Innitzer-Preis „für herausragende wissenschaftliche Leistungen“, seit 2006 (Gründungs-)Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; davor seit 1973 AHS-Professor, seit 1977 Administrator und seit 1989 Direktor an Gymnasien; Lehrbeauftragter am IUS der Universität Klagenfurt; Lehraufträge und Gastprofessuren an den Universitäten Graz, Linz und Salzburg bis 2006; Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften; Lehrerfortbildner inter/national; zahlreiche Buch- und Zeitschriftenpublikationen zu Schulinnovation, Schulentwicklung und Schulmanagement.

Kontakt: [erwin.rauscher@ph-noe.ac.at](mailto:erwin.rauscher@ph-noe.ac.at)



# Wertorientierte Führung braucht Haltung, Beziehung, Entwicklung und Evidenz

## Die Führung von eigenverantwortlichen Schulen unter dem Leitkonzept der Entwicklungsorientierung

### Abstract

Die pädagogische Führung von eigenständigen, autonomen Schulen braucht eine ausgeprägte Schul- und Unterrichtskultur, die aus einer wertorientierten Haltung und durch eine innere Verantwortlichkeit und Verpflichtung entsteht. Der Beitrag weist unter Einbeziehung des Paradigmas der Entwicklung und des Innovationsparadigmas darauf hin, dass sowohl eine pädagogische Haltung von Führungspersonen als auch die evidenzorientierte Schulentwicklung auf Werten und Beziehung basieren. Im Besonderen ist hervorzuheben, dass Entscheidungen und Handlungen im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung auf Grundlagen von Daten, Informationen und Wissen ebenso aus Werthaltungen erfolgen. Evidenzorientierte Schulentwicklung an selbstverantwortlichen Schulen meint daher auch, dass das Hinterfragen und die Reflexion der Qualität von Daten einen Beitrag zu einem stimmigen Wertesystem leisten kann, um gemeinsam vor Ort Entwicklungen und Reformen nachhaltig umzusetzen. Stimmige Wertesysteme sind als Kompass der Schule zu verstehen und basieren auf einem ganzheitlichen Menschenbild.

### Keywords:

Haltung, Werte, Beziehung, Evidenz, Entwicklung, Führung, Leadership, Schule

## 1 Einleitung

*Führen heißt – Vertrauen schaffen.“  
(Böckmann, 1984, S. 13)*

Schulen sind sehr komplexe bis komplizierte Ensembles von Erfahrungen, Routinen, Problemlösungen, Aktivitäten sowie von Kooperationsgeschichten und An- und Abgrenzungen, von Innovationen und Entwicklungs- sowie Stabilitätskrisen. Die Neuausrichtung von Schulen im Hinblick auf ein eigenverantwortliches, entwicklungs- und evidenzorientiertes Führen und pädagogisches Leiten erfordert eine neue Ausgestaltung des Führungshandelns (Schratz et al., 2016) und im Besonderen eine professionell führende Haltung.

Um eigenverantwortliche, autonome Schulen „aus der entstehenden Zukunft“ (Schratz, 2014, S. 18) zu entwickeln, braucht die pädagogische Führung eine „elaborierte Kultur der Entwicklung“ (Fend, 2020, S. 567) am Standort. Bei diesem Paradigma der „Entwicklungsorientierung“ (Schratz et al., 2016, S. 228; Schratz et al., 2019, S. 415) geht es im Kern darum, dass es „einen gemeinsamen Schulethos gibt“ (Schratz, Jakobsen, MacBeath, & Meuret, 2002, S. 151) als auch eine innere „Verpflichtung zur ständigen Qualitätsentwicklung“ (ebd.). Verpflichtung und Verantwortung meint mit Blick auf Autonomie immer eine innere Verbindlichkeit („subjective responsibility“,

Kernaghan, 1978, S. 398; Cooper, 1998, S. 68) und innere Verantwortlichkeit („personal liability“, Gregory, 2012, S. 684) gegenüber einer äußeren Rechenschaftspflicht und Rechenschaftslegung (Wiesner & Heißenberger, 2019).

Für eine wertorientierte pädagogische Führung ist es daher unerlässlich, sich mit den sozialen Beziehungen zwischen den Akteurinnen und Akteuren auseinanderzusetzen, um der eigenverantwortlichen Schule eine an Evidenzen orientierte Entwicklung zu ermöglichen. Bryk & Schneider (2002) argumentieren auf Basis empirischer Studien, dass vor allem Vertrauen das Kernelement für eine nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung ist, da nur durch Vertrauen tatsächlich in Schulen und im Unterricht Änderungen umsetzbar sind. Wesentliche Aspekte sind im Besonderen Achtung, Kompetenz, Wertschätzung und Integrität, wodurch die sozialen Beziehungen und Haltungen in den Vordergrund gerückt werden (Bryk, Sebring, & Allensworth, 2010). Aus dieser Perspektive ist einer der stärksten Treiber für Wandel die Haltung, „die sich erst über eine Kultur des Vertrauens entwickelt. Damit eine Vertrauenskultur alle Bereiche des Schullebens einschließt, ist eine konsequente positive, zugewandte Grundhaltung erforderlich.“ (Schratz, in Druck).

Pädagogische Führungspersonen sind „im Kontext der Schule immer auch Change agents“ (Ruep & Schratz, 2012, S. 33) und prägen durch ihre Haltung und Beziehungsgestaltung maßgeblich die Schulkultur, wodurch eigenverantwortliche Schulen eine reflektierte Berufsethik als Rahmung benötigen. Eigenverantwortung im Kontext von autonomen Schulen „beinhaltet die Ausnutzung des eigenen Handlungsspielraumes und die damit verbundene Verwirklichung des eigenen Verantwortungsbewusstseins. Letzteres weist darauf hin, dass Eigenverantwortung im Wesentlichen [...] Ausdruck des eigenen Wertesystems“ (Heyse & Erpenbeck, 2004, S. 23) ist. Erforderlich ist demnach für die eigenständige Schule eine Sinntheorie der pädagogischen Führung und eine Wertetheorie der Führungskultur. Der vorliegende Beitrag greift mit Blick auf die autonome Schule und im „Paradigma der Entwicklung“ (Terhart, 2002, S. 63) einige Themen, Aspekte und Ideen auf, um diese im Modus einer wertorientierten Führung zu denken.

## 2 Haltung braucht Werte und Beziehung

*Haltung bezeichnet grundlegende menschliche Bezüglichkeit, die immer eine Wechselwirkung aus den Bezügen zu Anderen, Selbst und Welt ist. Jede Haltung referiert implizit oder explizit auf dieses Geflecht aus Anderen, Selbst und Welt und ist zugleich Realisierung dieses komplexen Bezugs.*

*(Kurbacher, 2008, S. 5)*

Verantwortung für das Wohl und das Lernen von Schülerinnen und Schülern als auch für die Schul- und Unterrichtskultur zu übernehmen, prägt das Ethos der pädagogischen Führung (Schratz et al., 2016, 2019; Schwer, Solzbacher, & Behrens, 2014). Schule und Unterricht „müssen mehr leisten, als Wissen und Können zu vermitteln“, schreibt Meyer (2015, S. 228) und weist darauf hin, dass eine wesentliche Aufgabe ist, dass „eigene Weltverstehen“ (ebd.) kritisch zu reflektieren. Durch ein „Nachspüren, Nachsinnen, Nachfühlen, Nachdenken und Überdenken“ (Petzold & Orth, 2005, S. 53) können Schule und Unterricht dazu beitragen, dass über Sinn, Werte und Bildungsinhalte

reflektiert werden (Schratz, 2014). Die innere Verantwortung und Verpflichtung durch eine wertorientierte pädagogische Führung soll diese „Vertiefung und Besinnung“ (Herbart, 1806, S. 119) an einer eigenverantwortlichen Schule ermöglichen.

Schule und Unterricht sind „mehr als Fachwissen über den Stoff“ (Hattie, 2013, S. 29), sondern gestalten sich durch eine offene, ethische und zugewandte Haltung. Erst das Zusammenwirken von Wissen, Können, Wollen und Haltung führt zu einer professionellen Handlungskompetenz (Wildfeuer, 2011) und zu einer pädagogischen Könnerschaft (Hofmann, 2017, 2020). Eine professionelle pädagogische Haltung fußt daher immer auf einem „Sowohl-als-auch“ (Schratz et al., 2016, S. 231), welches sowohl ein lösungsorientiertes als auch ein lösungswegorientiertes Lernen und Entscheiden ermöglicht sowie ein resultatorientiertes als auch situationsabhängiges Handeln (Hofmann, 2020).

Eine pädagogische Haltung ist als ein wertstrebiger Ausdruck einer Führungspersönlichkeit zu verstehen und im Besonderen ein Merkmal der Führungspersonalität (Czerwenka, 2004; Wiesner, Schreiner, Breit, & Lücken, 2020). Aus dieser Perspektive verweist das Führungsperson-Sein auf eine Bezogenheit zu sich selbst, auf eine Selbst- und Ich-Kompetenz, auf die persönlichen Einstellungen, die soziale Interaktions- und Kommunikationskompetenz sowie auf die persönliche Bezogenheit auf die Welt, die Kultur, die Natur und das ästhetische Erfahren und Erleben (Czerwenka, 2004; Fiegert & Solzbacher, 2014). Die professionelle Haltung von pädagogischen Führungspersonen fußt auf einem spiralförmigen Prozess des „Sich-Bildens“ (Schratz et al., 2019, S. 424; Spranger, 1922, S. 152) durch vielfältige „Entwicklungswege [...] der Selbstkongruenz und der Kontextsensibilisierung“ (Hofmann, 2020, S. 97). Die Quintessenz einer professionellen Haltung ist jedoch immer, „erst zu verstehen und dann verstanden zu werden“ (Covey, 2018, S. 302; Lukas, 1993, S. 118), wodurch ein „Gewahrwerden fremder Werte“ (Lukas, 1993, S. 119) möglich wird. Gerade da im Kontext von Schule und Unterricht Entscheidungen „nie in völliger Sicherheit über die Wirkungen und Nebenwirkungen gefällt werden“ (Zutavern, 2003, S. 37).

Personen können „in ihrer Personalität und Persönlichkeit als Haltungen (im engen und weiten Sinn) verstanden werden. [...] Haltungen drücken immer ein spezifisches Verhältnis zum Anderen, zum Selbst und zur Welt aus, mehr oder minder explizit, mehr oder minder reflektiert“ (Kurbacher, 2008, S. 5). Erst durch die Professionalisierung von Haltung kann das Führen und Leiten im Modus des Lernens gedacht werden (Schratz, 2018).

Eine professionalisierte Haltung ermöglicht wiederum eine „Beziehungssensibilität“ (Fiegert & Solzbacher, 2014, S. 19; Solzbacher & Schwer, 2013) und verweist zugleich auf die Bedeutung der emotionalen Qualität von Lernen, Handeln und Entscheiden (Hattie, 2013), wodurch ein bewusstes Engagement als auch Leidenschaft für ein wertstrebiges Führen und Leiten entwickelt werden kann. Um das Potential von eigenverantwortlichen Schulen vielfältig auszuschöpfen, sollten ein klarer Dialog und ein Polylog über Werte und Sinn auf Basis von Evidenzen stattfinden, welche den „bildenden Charakter von Erfahrungen“ (Schratz, 2018, S. 102) aufgreifen und deutlich machen, dass sich Führung erst in Bezogenheit zu Anderen, zur Welt, zur Aufgabe und zum Unbekannten ereignet. Die Haltung der Führungsperson einer eigenverantwortlichen Schule erfordert daher eine hohe „Reflexivität des Selbst“ (Fiegert & Solzbacher, 2014, S. 40) und des persönlichen, wertgeladenen Habitus (Bourdieu, 1992), also eine Reflexivität der im „Handeln sichtbaren Seite“ (Bauer, 1997, S. 23) der verantwortlichen Führungsperson.

Wesentlich erscheint dabei, dass die Führungsperson auf Basis einer inneren reflektierten Verant-

wortung entscheidet und handelt. Verantwortung kann dann „unterschiedliche Kerne, die unterschiedliche präskriptive Ausrichtungen darstellen“ (Oser, 1998, S. 22), aufweisen, die u.a. sowohl universalistische, wohlwollende als auch machtorientierte Verpflichtungsaspekte betonen. Als zentrale Werte für eine gelingende Haltung von Führungspersonen auch im Sinne von Ethos können daher Gerechtigkeit, Verantwortung, Fürsorge, Wahrhaftigkeit, Engagement, Toleranz (Oser, Zutavern, & Patry, 1990; Oser & Reichenbach, 1998), Zuwendung und Hingabe (Frankl, 2007; Lukas, 1994) als auch Vertrauen, Achtung, Kompetenz, Wertschätzung und Integrität (Bryk & Schneider, 2002; Bryk et al., 2010) genannt werden. Diese können mit dem Blick auf die Kurzformel „Menschen führen Menschen“ (Ruep & Schratz, 2012, S. 38) durch die Werte Subjektivität, Loyalität, Scheitern, Selbstsorge und Selbstbestimmung ergänzt werden.

Die Haltung einer Führungsperson beeinflusst die Schul- und Unterrichtskultur als auch das vorherrschende Menschenbild an einer Schule. In der Führung von Schulen kommt es „zu einer doppelten Auseinandersetzung in der Frage von Menschenbildern: Einerseits im Spannungsfeld zwischen Vergangenheit und Zukunft, andererseits in den Entwicklungszielen des Kollegiums bzw. der Schule als Ganzes“ (Schratz, 2017, S. 167). Das Bild vom Menschen und die darin expliziten und impliziten Wertvorstellungen erschaffen vor Ort durch die pädagogischen Führungsentscheidungen eine spezifische Schulkultur. Dabei ist Kultur immer eine „Ausformung der Sinn-Suche und Sinn-Findung“ (Böckmann, 1988, S. 140) und im Besonderen der Ausdruck der „Gestaltung von Lebenssinn“ (ebd.). Von den Werten, dem Sinn und dem Menschenbild werden die Haltungen, Entscheidungen als auch die Handlungen abgeleitet, welche wiederum aus dem gemeinsamen Lernprozess eine Schul- und Unterrichtskultur erschaffen (Schein, 1980, 2004).

Die Haltung und das Menschenbild sind „der Kompass der Schule“ (Schratz, 2017, S. 171), um gemeinsame Bemühungen produktiv zu gestalten. Ein wesentliches Paradigma für die Entwicklung von eigenverantwortlichen Schulen ist eine phänomenologische Evidenzorientierung. Es handelt sich dabei um eine „professionelle Auseinandersetzung (Konsens/Dissens) aller Beteiligten mit Evidenzen (Befunde, Daten usw.), um an Themenstellungen und Situationen ko-gestaltend, ko-kreativ, ko-operativ und vor allem identitätsstiftend zu arbeiten und um vorhandene Komplexität der Daten und Informationen“ (Wiesner, Schreiner, Breit, & George, 2018, S. 104) zu klären. Eine professionelle Reflexion kann als „Kulturarbeit“ (Wiesner, Schreiner, & Breit, 2020, S. 129) verstanden werden, welche durch eine gelingende Teamarbeit auch Werte, Sinn und Menschenbilder aufdeckt, hinterfragt und dadurch Haltung bildet.

### 3 Evidenzorientierung als Grundlage für eigenverantwortliche Schulen

*Die Menschenbilder, welche die Entwicklung von Schule und Unterricht beeinflussen, zeigen sich selten explizit, vielmehr sind sie Teil der Schulkultur.*

*(Schratz, 2017, S. 167)*

Um das Konzept einer an Evidenzen orientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung zu verstehen,

ist es notwendig, den Begriff und seine Bedeutung zu klären. Erstmals wurde der Begriff als Wort-schöpfung von Cicero (ca. 106 v. Chr. bis 43 v. Chr.) in seinem Werk *Academica priora* im Dialog *Lucullus* (45 v. Chr.) verwendet (Wiesner, Schratz, & Rößler, 2019). Der Terminus setzt sich aus den Wortbestandteilen *videre* (sehen) und *e(x)* (aus, heraus) zusammen, dabei steht der Begriff für woraus etwas ersehen werden kann „im Sinne von klarer Darstellung“ (Schratz et al., 2019, S. 404). Wird Evidenz aus den Urquellen betrachtet, dann geht es immer um das notwendig zu Denkende, welches auf Basis von klaren Aussagen und Erkenntnissen glaubhaft und somit auch wertstrebend dargestellt werden kann. Es geht also um dasjenige, was im Sinne der Wahrheitsfindung als Beweis einleuchtet. Sobald Daten, Informationen und Wissen aus systematischen Wahrnehmungen dazu dienen, Vermutungen und Annahmen zu stützen, zu hinterfragen oder zu fundieren, um für oder gegen Annahmen, Modelle und Theorien zu argumentieren, erhalten sie die Funktion von mehr oder weniger strukturierter und systematisierter Evidenz (Wiesner & Schratz, 2018; Wiesner et al., 2019).

Für die eigenverantwortliche Schulentwicklung kann nun das Konzept von Willke (1998, 2011) herangezogen werden, welches den Prozess und die Struktur analysiert, wie durch Daten sinnvolles Wissen für ein eigenverantwortliches Führungshandeln entstehen kann (Schratz, 2000). Daten sind der Werkstoff für alles Wissen und setzen eine systematische Wahrnehmung und Beobachtungen von Phänomenen voraus. Informationen entstehen, sobald Daten durch Kontexte und Relevanz angereichert werden und den Rohstoff von Wissen bilden. Diese Anreicherung durch Kontexte und Relevanz basiert immer auf Basis spezifischer Sinnsuche und Sinnfindung und fußt auf Menschenbildern und Werten. Informationen sind ebenso ein wertgeladenes Zwischenprodukt, um von Daten zu Wissen zu gelangen (Schratz et al., 2019). Die Einbettung von Informationen in sinnvolle Erfahrungen und die zuvor bewertete Vernetzung mit einem Praxisbezug ermöglicht das Entstehen von aktivem und wertstrebendem Wissen, die selten explizit und dennoch Teil der Suchbewegungen sind. Evidenzen formen sich wert- und sinn geladen aus den jeweiligen Veredlungsstufen von Daten bis zum Wissen heraus (siehe Abbildung 1; Schratz, 2000; Wiesner et al., 2019), um Entscheidungen, Aktionen und Handlungen vor Ort argumentativ, belegbar und möglichst gemeinsam getragen zu ermöglichen (Wiesner, Schreiner, & Breit, 2020).

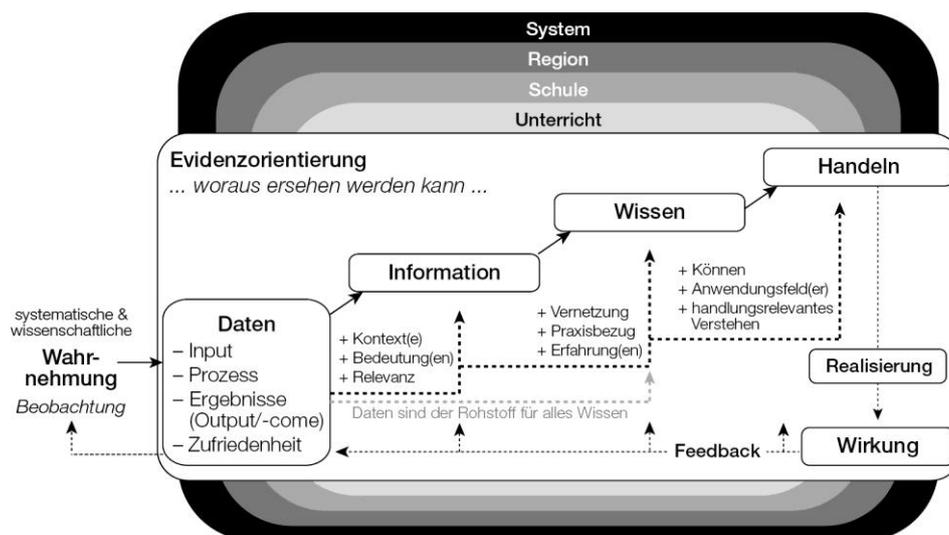


Abbildung 6: Die Architektur der Qualität von Evidenz (Schratz et al., 2019; Wiesner, Schratz & Rößler, 2019)

Welche Daten und Informationen für eine evidenzorientierte Schulentwicklung nun herangezogen werden, um sinnvolle Interventionen und wertvolle Handlungen zu setzen, hängt wiederum einer-

seits von der Qualität der Daten ab und andererseits maßgeblich von den Wertvorstellungen sowie von der Sinnfindung am Standort – also der Bewertung von Daten.

## 4 Datenarten, Kategorien und deren Qualitäten

*Der Sinngehalt ist umso größer – und die Motivation umso stärker, – je mehr sinnvolle Einzelaspekte zusammenkommen.*

*(Böckmann, 1984, S. 88)*

Der Ausgangspunkt jeglicher Führung, Schulentwicklung und Entscheidungsfindung basiert explizit oder implizit auf Daten auf Grundlage von mehr oder weniger systematischen Wahrnehmungen (Lai & Schildkamp, 2016; Schratz et al., 2019; Schreiner & Wiesner, 2019b). Sinnvoll erscheint für eine Schul- und Unterrichtsentwicklung an eigenverantwortlichen Standorten, den Reichtum an Daten vor Ort zu prüfen, zu bewerten und „sich der unterschiedlichen Arten und Qualitäten von Daten tatsächlich bewusst zu sein, die als Quellen herangezogen werden“ (Schreiner & Wiesner, 2019, S. 10).

Alle eher unsystematischen Beobachtungen und Einschätzungen sind als informelle Daten zu betrachten, welche aus der professionellen Kenntnis des Standorts und des Unterrichts entstehen und einen situativen Charakter aufweisen (Lai & Schildkamp, 2013; Wiesner & Schreiner, 2019). Die informellen Daten sind „situative, laufende Einschätzungen“ (Schreiner & Breit, 2020, S. 79) mit qualitativem Charakter und liefern oftmals wesentliche Hinweise auf die Schul- und Unterrichtskultur vor Ort. Formelle Daten sind systematisierte Erkenntnisse durch wissenschaftsbasierte Ansätze und systematische Daten z. B. aus Projekten an einer Schule (z. B. Zufriedenheit der Eltern). Es handelt sich also um relativ strukturierte Daten, „die auf Basis eines gemeinsam vereinbarten Beobachtungsfokus durchgeführt und protokolliert und anschließend schulweit zusammengeführt werden“ (Schreiner & Wiesner, 2019, S. 11; Schildkamp & Lai, 2013; z. B. strukturierte Hospitationsdaten, vgl. Buhren, 2015; Classroom Walkthrough, vgl. Schwarz, 2011). Registerdaten entstehen auf Basis von Verwaltungsdaten (Schratz et al., 2019; Specht, 2002), sie betreffen z. B. Schülercharakteristika, die Anzahl der Repetentinnen und Repetenten, die Klassengröße u. a. m. Registerdaten werden zumeist ohne Berücksichtigung von wissenschaftlichen Gütekriterien direkt vor Ort oftmals wenig standardisiert erhoben, wodurch die „Qualität je nach erhobenem Merkmal insbesondere bezogen auf die Einzelschule sehr unterschiedlich sein kann“ (Schreiner & Wiesner, 2019, S. 11). Registerdaten bieten mit Blick auf das Monitoring oftmals keine widerspruchsfreien Vergleiche über viele Schulen oder das Schulsystem hinweg.

Referenzdaten entstehen wiederum auf Basis von Evaluationsdaten auf hohem wissenschaftlichem Niveau, „um lokale Befunde in einen weiteren Kontext stellen“ (Schratz et al., 2019, S. 418) zu können. Referenzdaten werden bei „Messungen (z. B. Stichproben, Vollerhebungen) mit direktem Bezug für die Schul- und Unterrichtsentwicklung für jede einzelne Schule nach wissenschaftlichen Gütekriterien standardisiert erhoben“ (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 91, Terhart, 2002). Sie ermöglichen einerseits das Zusammenführen von internen und externen Daten für eine entwicklungsorientierte Qualitätsarbeit an der Schule (Schratz & Steiner-Löffler, 1997; Wiesner et al., 2019). Andererseits schaffen Referenzwerte durch die Beachtung der wissenschaftlichen Gütekriterien eine konsistente sozialorientierte, individuelle und/oder kriteriumsorientierte Bezugsnorm

| Daten             | Informelle Daten   | Formelle Daten   | Registerdaten   | Referenzdaten  | Forschungsdaten  |
|-------------------|--|--|---|--|--|
| Strukturiert-heit | gelegentlich (on-the-fly); spontan gesammelt   | systematisch vor Ort gesammelt; wissenschaftsbasiert   |   | systematisch gesammelt; wissenschaftlich und unabhängig erhoben                                |  |
|                   | Bedeutung wissenschaftlicher Gütekriterien (valide, reliabel, objektiv):   |  |   |  |  |
| Erhebung          | intern   |  |   |  | extern   |
| Beispiele         | unstrukturierte lokale Unterrichtsbeobachtungen; Gespräche; Diskussionen in der Klasse in Bezug zur täglichen Praxis | quantitative und qualitative lokale Daten (z.B. Elternbefragung der Schule bzw. auch lokalzentrale Tests (z.B. IKM)) | Verwaltungsdaten (z.B. Abschlüsse an einem Standort); behördliche Daten; Kontrolldaten (Ressourcenanforderung und -verbrauch) | Schul- und klassenbezogene Daten aus wiss. Studien, Überprüfungen (Schul-, Klassenrückmeldung) | Daten aus allgemeinen, wissenschaftlichen Forschungsarbeiten                   |
|                   | Ziel   | situative Änderung und Verbesserung von Lernaktivitäten in der Klasse; individuelle Förderung                        | Entwicklung und Optimierung von Unterricht in der Klasse und der Unterrichtspraxis; individuelle Förderung                    | Ressourcenvergabe; Kontrolle; Konsequenzen; Steuerung  | Entwicklung und Optimierung der Qualität von Schule und Unterricht am Standort |

Tabelle 1: Systematisierung von Daten: Datenqualitäten und Datenarten für die Qualitätsentwicklung an eigenverantwortlichen Schulen (in Schreiner & Breit, 2020, S. 81 in Anlehnung an Schreiner & Wiesner, 2019b; Wiesner & Schreiner, 2019)

über viele Schulen hinweg oder je nach Erhebung für das gesamte Schulsystem (z. B. extern ausgewertete Kompetenzmessungen ermöglichen kriteriale Vergleiche; Rheinberg, 2006; Schreiner & Breit, 2020; Schreiner & Wiesner, 2019a). Forschungsdaten beziehen sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse aus Studien und Forschungsprojekten und werden in den jeweiligen Fachveröffentlichungen publiziert. Forschungsdaten sind „für die Schulpraxis im Sinne wissenschaftsbasierten Arbeitens von Relevanz“ (Schreiner & Breit, 2020, S. 80). Diese Daten können „nicht an der Schule selbst erzeugt werden“ (ebd.), und es liegen solche Erkenntnisse meist nicht für eine spezifische Schule vor. Forschungsergebnisse stellen jedoch überaus wertvolle Impulse im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung dar und tragen dazu bei, adäquate Entwicklungsbestrebungen fakten- und wertorientiert auszuwählen (Wiesner & Schreiner, 2019). Alle angesprochenen Arten von Daten sind sowohl wert- als auch sinnvoll für die Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Bewusste Auswahl und argumentative Systematisierung von Daten, Einbettung von Daten in Kontexte und Bedeutungszuschreibung verweisen auf die Werthaltigkeit sowohl von Daten als auch von Informationen, Wissen und Handlungen, um durch Wertungen Entscheidungen treffen zu können. Evidenzen stellen wertvolles klar dar und ermöglichen eine Sinnsuche wie auch eine Sinnfindung. Daten ermöglichen eigenverantwortlichen Schulen, ein aktives Wissen zu generieren sowie evidenz- und wertorientierte Entwicklungsprozesse am Standort anzustreben. Die professionelle Unterscheidung und Verwendung als auch Reflexion vielfältiger Daten für eine eigenverantwortliche Schul- und Unterrichtsentwicklung (z. B. in professionellen Lerngemeinschaften) führt zu einer Professionalisierung und Stärkung sowohl der pädagogischen Führungskräfte als auch der Lehrpersonen. Eine phänomenologische Evidenzorientierung ist daher eine wesentliche Grundlage für die Haltung einer pädagogischen Führungsperson in einer eigenverantwortlichen Schule.

## 5 Führung basiert auf Haltung und Wertorientierung

*Erkenntnisleitend ist die Erfahrung, dass das Streben nach Sinn-Erfüllung als Werteverwirklichung die primäre menschliche Motivation ist. (Böckmann, 1984, S. 128)*

Wertorientierte Führung in eigenverantwortlichen Schulen ist „vergangenheitsbewusst, gegenwartsbezogen, zukunftsorientiert“ (Böckmann, 1981, S. 134) und strebt nach einer Werteverwirklichung. Werte und Sinnbewegungen sind die Grundlage für eine eigenverantwortliche Führung, um Schulen sowohl als „Ort[e] der Bewahrung (Reproduktion) und als auch als Ort[e] der Veränderung (Transformation)“ (Schratz, 2000) zu verstehen. Das wertgeladene Handeln und Entscheiden von pädagogischen Führungspersonen ist wie die Schulkultur selbst von relativ stabilen „Werthaltungen“ (Bilsky, 2005, S. 301) und „Menschenbildern“ (Schratz, 2017, S. 166) geprägt, welche als Wegweiser für das Handeln und Entscheiden fungieren.

Bei Werten handelt es sich um Vorstellungskonzepte im Sinne von Strebungen, die „mit Gefühlen verbunden sind“ (Haller & Müller Kmet, 2019, S. 53) und sowohl die Auswahl als auch die Bewertung von Handlungen und Entscheidungen prägen (Bilsky, 2008). Werte sind demnach „als Abstraktion von Wertungen zu verstehen“ (Bilsky, 2005, S. 301). Eine bedeutende Aufgabe für eine eigenverantwortliche Schule ist das möglichst ganzheitliche Verstehen der eigenen Schulkultur, der Werthaltungen und Menschenbilder in der Schule als auch eine bewusste Reflexion der Wertedynamik (Schlick & Wipperfürth, 2019; Schratz, 2017; Wiesner, 2019b).

Eine fundierte Wertetheorie stammt von Schwartz (1992, 1994; Schwartz et al., 2012), welche der Idee des persönlichkeits-theoretischen Strukturansatzes und somit „einem in der Psychologie weit geteilten Wertverständnis“ (Bilsky, 2008, S. 63) folgt. Auch eine „kulturübergreifende Tragfähigkeit“ (ebd., S. 72) der Theorie liegt durch mehrere Jahrzehnte von empirischen Studien vor (Schwartz & Sagiv, 1995; Schwartz et al., 2001; Bilsky, 2005; Schwartz, 2006; Schwartz et al., 2012; Cieciuch et al., 2014; Cieciuch & Schwartz, 2017). Die Theorie basiert darauf, dass Werte, die in den Studien hoch miteinander korrelieren, als ähnlich empfunden werden. Wohingegen Werte, die negativ miteinander korrelieren, als gegensätzlich beurteilt werden (Döring & Cieciuch, 2018; Schwartz, 1994). Werte, die nebeneinanderliegen oder in einer Beziehung zu einem benachbarten Wertebereich liegen, sind daher eher kompatibel, als Werte, die weit voneinander entfernt vorzufinden sind (Bilsky, 2008). Auf Basis dieser Anordnung ist u.a. erklärbar, weshalb Werte des Universalismus (Wertschätzung, Toleranz, Gleichwertigkeit) relativ leicht in Werte der Konformität (Ehre, Festhalten, Ordnung, Zwang) den Werten der Selbstbestimmung (Offenheit, Überwindung, Explo-Höflichkeit, Gehorsam) übergehen können. Ebenso zeigt das Modell, dass Werte der Sicherheit (Sicherheit) und der Stimulation (Anregung, Neues, Wagemut) gegenüberstehen.

Das Verfahren stellt die Werte in einem zweidimensionalen Raum dar (siehe Abbildung 2), wodurch mehrere Wertegruppen bestimmbar sind und zu einer kreis- bzw. ellipsenförmigen Struktur führen (Döring & Cieciuch, 2018). Zusätzlich operiert die Wertetheorie mit vier übergeordneten Polen, dabei stehen einander jeweils die Pole „Offenheit für Neues vS. Wahrung des Bestehenden“ (Bilsky, 2008, S. 67; Schwartz, 1992, S. 43) und „Selbsttranszendenz vS. Selbsterhöhung“ (ebd.) gegenüber und erschaffen dadurch ein Spannungsfeld (Cieciuch, Schwartz, & Davidov, 2015; Wiesner, 2019a). Werte der Bewahrung liegen damit gegenüber von Werten der Offenheit, da diese

sich in dieser Herangehensweise entgegenstehen (Bilsky & Schwartz, 1994). Die Anordnung der Wertegruppen hat eine universale Struktur (Bilsky, 2005) und eine umfassende Typologie (Haller & Müller Kmet, 2019, S. 53), welche durch eine Vielzahl von Studien über drei Jahrzehnte wiederkehrend bestätigt wurde. Die Werte lassen sich in mehrere Wertefüße unterteilen: Universalismus, Konformität, Tradition, Wohlwollen und Prosozialität, Selbstbestimmung, Stimulation, Hedonismus, Leistung (durch Produktivität), Macht (durch Hierarchie und Verantwortung) und Sicherheit (Bilsky, 2008; Bilsky & Schwartz, 1994; Schwartz, 1994).



Abbildung 7: Die Wertetheorie nach Schwartz in Verbindung mit der Feldtransformation (Schwartz et al., 2012; Gregorzewski, Schratz, & Wiesner, 2018; Wiesner, 2019a, 2019b)

Durch Haltungen werden Werte, Wertefüße und Wertedynamiken ausgedrückt (Wiesner & Damerer, 2020), diese „Werthaltungen“ (Strack, Gennerich, & Hopf, 2008, S. 93) führen in Verbindung mit einer „Werthaltigkeit von Situationen“ (ebd., S. 116) und einer Werthaltigkeit von Evidenzen zu wertgeladenen Handlungen und wertstrebigen Entscheidungen. Eine eigenverantwortliche Schule sollte sowohl Wertungen als auch Werthaltigkeiten reflektieren und hinterfragen, sowie das aus den Werten geformte Menschenbild vor Ort erkennen und damit die Kultur und Praxis am Standort innovativ gestalten.

## 6 Das Paradigma der Innovation

*Leitung ist die Steuerung von Sachabläufen, Führung ist die Steuerung von sozialem Handeln.  
(Böckmann, 1984, S. 15)*

Über erfolgreiche Schulen und lernwirksamen Unterricht gibt es vielfältige wissenschaftliche Einzelkenntnisse, jedoch oftmals nur unzusammenhängende Befunde (Ball & Cohen, 1996; Bryk, 2015; Schratz et al., 2019). Jedoch nur sehr wenige Fachbeiträge und Metaanalysen beschäftigen sich mit dem Umgang von Daten und damit, wie diese zu aktiven und wertvollen Wissensbeständen sowie zu einem wirksamen, wertstrebigen Handeln vor Ort führen können (Bryk, 2015; Pant, 2014; Schratz et al., 2019; Wiesner et al., 2019). Dieses Dilemma hängt zwar auch von der kaum „wahrgenommenen Komplexität unserer Bildungs- und Schulsysteme“ (Schratz et al., 2019, S. 425) und der Schwankungsbreite in den Ergebnissen (Output, Outcome) ab, die dieses komplizierte Gefüge in Form eines „Mehrebenenmodells“ (Fend, 2008, S. 158) beschreiben. Jedoch auch davon, dass meist kein expliziter Blick auf die Menschenbilder, die Schulkultur und die dahinterliegenden Sinn- und Wertefragen stattfindet, wodurch die gelebten Haltungen unreflektiert bleiben. Aber mit bloßen Maßnahmen im Sinne eines Implementationsparadigmas ist der Komplexität des Schulsystems grundsätzlich nicht mehr zu begegnen (Bryk, 2015; Wiesner & Schreiner, 2019). Oftmals sind es nämlich zu viele Reformprojekte ohne Werte- und Sinnkohärenz, die sich wenig aufeinander beziehen und sich auch in den Werten widersprechen, da sie unabhängig voneinander eingeführt oder manche auch frühzeitig beendet wurden, während wiederum die Implementierung von neuen Reformen mit oftmals anderen, veränderten Wertvorstellungen beginnen (Cohen, 1995; Newmann, Smith, Allensworth, & Bryk, 2001; Riep & Schratz, 2012; Schratz, 2017; Schratz et al., 2016).

Zur Überwindung solcher Reformdilemmata mit potenziellen Wertkonflikten schlägt Bryk (2015) nun eine ausgeprägte Entwicklungs- und Transformationsorientierung im Sinne eines künftigen Innovationsparadigmas vor, welches unter Einbeziehung der Komplexität die unterschiedlichen

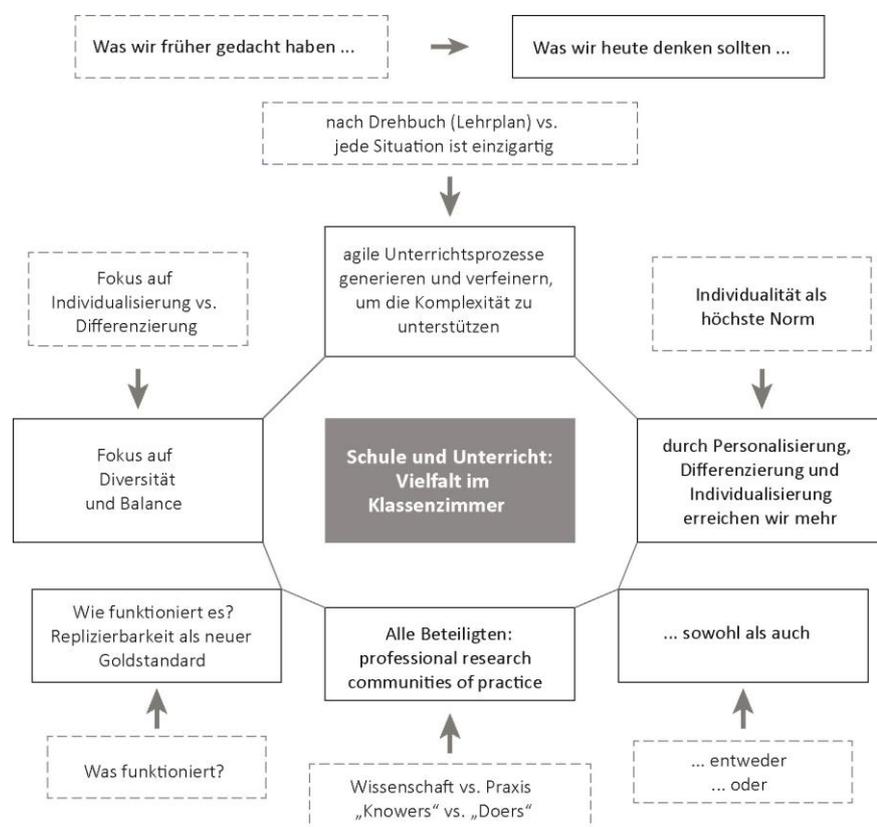


Abbildung 8: Das Innovationsparadigma: Evidenzorientierte Praxis (nach Bryk, 2015; Übers. v. Schratz, Pant & Wiesner in Schratz et al., 2019)

Subsysteme des Schul- und Unterrichtsgeschehens aufeinander reflexiv und wertorientiert abstimmt. Dieses Konzept folgt den beiden Ausrichtungen „Was wir früher gedacht haben ...“ als Basierung und Stabilisierung (von der Vergangenheit her denkend) und dem „Woran wir uns ausrichten ...“ als künftige Orientierung und Entwicklung (von der Zukunft her denkend), wodurch eine Konnektivierung mit dem Modell der Feldtransformation ermöglicht wird (Gregorzewski, Schratz, & Wiesner, 2016; Wiesner, Schratz, & Paasch, 2018; Schratz et al., 2016; Wiesner, 2019a).

Wissen und Handeln kann in diesem Ansatz von Bryk (2015) auf Basis spezifischer Haltungen zu einer evidenzorientierten Praxis innerhalb eines erfahrungsbetonenden Innovationsparadigmas führen. Evidenzorientierte Praxis an Schulen „zu entwickeln, bedeutet, alle als Innovatorinnen und Innovatoren zu sehen, um wissenschaftliche Erkenntnisse, schulische und sonstige Erfahrungen in Gelingensprozessen zu vereinen, schnell zu lernen, Erkenntnisse und Erfahrungen angemessen umzusetzen, aber auf die Heterogenität der Lernergebnisse zu achten und Qualitätsprozesse so zu adaptieren, dass komplexe Aufgaben und Herausforderungen (vielfältig) unterstützt werden können“ (Schratz et al., 2019, S. 426; siehe Abbildung 3). Im Besonderen ist dabei auf die Replizierbarkeit mit Blick auf die prospektiven Frage Wie kann es funktionieren? zu achten, um diese gleichzeitig mit der reflexiven Frage nach Was funktioniert? zu verbinden (Pant, 2014; Wiesner, Schreiner, Breit, et al., 2020).

## 7 Ausblick

*Stimmen Aufgabe und Führung und ermöglicht die Situation sowohl die Verwirklichung sozialer wie kreativ-produktiver Werte und steht dahinter vielleicht noch der Dienst an einer kulturellen, politischen oder ästhetischen Idee, dann sind alle Voraussetzungen für Leistungsbedingungen erfüllt, und die Aufgabe wir zur Hingabe.*

*(Böckmann, 1984, S. 88)*

Gelingensprozesse in der Schul- und Unterrichtsentwicklung in eigenverantwortlichen Schulen entstehen im Besonderen durch ein „Sowohl-als-auch“ (Schratz et al., 2016, S. 231) und durch das Motto „agile Prozesse generieren und verfeinern [...], um die Komplexität zu unterstützen“ (Schratz et al., 2019, S. 426). Notwendig dafür sind „koordinierte, gemeinsame und disziplinierte Bemühungen und eine große Anzahl von partizipativ Beteiligten sowie strukturierte professionelle Lerngemeinschaften und Netzwerke“ (ebd.) und in Bezug zur Beständigkeit von Reformen eine „Kultur des langen Atmens“ (Schratz et al., 2016, S. 250). Das Paradigma der Innovation hebt das „gemeinsame Bemühen der Menschen“ (Schratz, 2017, S. 178) hervor, um kooperativ Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse auf Basis von gemeinsamen Wertvorstellungen zu entwickeln. Dabei zeigt sich zwar, „dass Schulen komplizierte Ensembles [...] von Erfahrungen, Routinen, Problemlösungen, Initiativen, von Kooperationsgeschichten und Abgrenzungen, von Schlüsselereignissen und Entwicklungskrisen“ (Fauser, Prenzel, & Schratz, 2009, S. 26) sind. Aufgrund des „jeweiligen institutsbiografisch bedingten Alleinstellungsmerkmals von Schulen bleibt die Frage, welche Menschenbilder [Werte und Sinn] das Handeln der einzelnen Akteure in der Schulentwicklung“ (Schratz, 2017, S. 178) und in eigenverantwortlichen Schulen bestimmen.

Die Führung von eigenständigen Schulen „braucht angesichts ihrer ‚Sandwichposition‘ Wurzeln und Stabilität in einem stimmigen Wertesystem, sie muss Sinn stiften und deshalb von dem Wert dessen überzeugt sein, was sie vertritt. Erst damit wird verantwortungsvolles Handeln wirksam. Diesem Handlungsspielraum kann nicht mit Anweisungen, Vorgaben oder eng gefasster Kontrolle begegnet werden“ (Lohmann & Schratz, 2015, S. 7). Führungsarbeit „geht nicht den Instanzenweg, sondern zielt auf eine Verbreitung von Leadership mit dem Ziel, neue Beziehungen zwischen Führung und Lernen einerseits und LehrerInnen und SchülerInnen andererseits zu schaffen“ (Schley & Schratz, 2005, S. 257).

Pädagogische Führungspersonen müssen sich für ihre autonomen Schulen verantwortlich fühlen, von der eigenen Wirksamkeit überzeugt sein, und das Handeln muss durch Vertrauen und Offenheit getragen werden (Bryk & Schneider, 2002; Schratz, 2014), damit eigenständige Schulen erfolgreich sein können (Schratz et al., 2016). Eigenverantwortliche Schulen sollten durch die Führungsperson auch so strukturiert sein, dass die Werte der „Offenheit und Toleranz“ (Ammann, Oser, & Zutavern, 1998, S. 194) in der Schulkultur und im Menschenbild wirksam sind, damit tatsächlich „engagierte, verantwortungsvolle und kreative Problemlösungen“ (ebd.) vor Ort möglich werden. Wesentlich ist dabei, die Kooperation und das Zusammenwirken möglichst vieler Personen und deren gemeinsames Tun durch Vertrauen zu unterstützen, um eine nachhaltige und wertorientierte Kultur an der Schule zu etablieren. „Routine erleichtert und vereinfacht zwar das Handeln [...] in vielen Situationen. Sie muß aber hinterfragt werden“ (Ammann et al., 1998, S. 194), was nur im Austausch und im Miteinander in Bezogenheit geschehen kann.

## Literatur

- Ammann, B., Oser, F., & Zutavern, M. (1998). Fallstudie: Lehrerethos und Lehrerleben. Berufsbiographische Perspektive. In F. Oser (Hrsg.), *Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs* (S. 181–196). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1996). Reform by the Book: What Is – Or Might Be – The Role of Curriculum Materials in Teacher Learning and Instructional Reform? *Educational Researcher*, 9(25), S. 6–8.
- Bauer, K. O. (1997). Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. *Pädagogik*, 4(49), S. 22–26.
- Bilsky, W. (2005). Werte und Werthaltungen. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und differentiellen Psychologie* (S. 298–304). Göttingen: Hogrefe.
- Bilsky, W. (2008). Die Struktur der Werte und ihre Stabilität über Instrumente und Kulturen. In E. H. Witte & J. Behnke (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Werte: Beiträge des 23. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie* (S. 63–89). Lengerich: Pabst.
- Bilsky, W., & Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8(3), S. 163–181.
- Böckmann, W. (1981). *Das Sinn-System: Psychotherapie des Erfolgsstrebens und der Misserfolgsangst*. Düsseldorf: Econ.
- Böckmann, W. (1984). *Wer Leistung fordert, muss Sinn bieten: Moderne Menschenführung in Wirtschaft und Gesellschaft*. Düsseldorf: Econ.
- Böckmann, W. (1988). Logotherapie als Sinn-Theorie. Vom Sinn der Arbeit. In A. Längle (Hrsg.), *Entscheidung zum Sein: Viktor E. Frankls Logotherapie in der Praxis* (S. 135–154). München: Piper.

- Bourdieu, P. (1992). Die feinen Unterschiede. In M. Steinrück (Hrsg.), & J. Bolder (Übers.), Die verborgenen Mechanismen der Macht (S. 31–47). Hamburg: VSA.
- Bryk, A. (2015). Accelerating How We Learn to Improve. 2014 AERA Distinguished Lecture. Educational Researcher, 9(44), 467–477.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. L. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. New York: Sage.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., & Allensworth, E. (2010). Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago. Chicago: University of Chicago Press.
- Buhren, C. G. (2015). Kollegiale Hospitation – Verfahren und Methoden im Überblick. In C. G. Buhren (Hrsg.), Handbuch Feedback in der Schule (S. 149–166). Weinheim: Beltz.
- Cicero, M. T., Schäublin, C., Graeser, A., & Bächli, A. (1995). Akademische Abhandlungen Lucullus. Hamburg: Meiner.
- Cieciuch, J., Davidov, E., Vecchione, M., & Schwartz, S. H. (2014). A Hierarchical Structure of Basic Human Values in a Third-Order Confirmatory Factor Analysis. Swiss Journal of Psychology, 73(3), S. 177–182.
- Cieciuch, J., & Schwartz, S. H. (2017). Values. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Hrsg.), Encyclopedia of Personality and Individual Differences (S. 1–5). Cham: Springer.
- Cieciuch, J., Schwartz, S. H., & Davidov, E. (2015). Values, Social Psychology of. In International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (S. 41–46). Oxford: Elsevier.
- Cohen, D. K. (1995). What Is the System in Systemic Reform? Educational Researcher, 9(24), S. 11–17.
- Cooper, T. L. (1998). The responsible administrator: An approach to ethics for the administrative role (4th ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Covey, S. R. (2018). Die 7 Wege zur Effektivität: Prinzipien für persönlichen und beruflichen Erfolg (51. überarbeitete Auflage). Offenbach: GABAL.
- Czerwenka, K. (2004). Lehrerprofessionalität zwischen Theorie und Praxis. Kritische Anmerkungen zu Bildungsstandard. In U. Beckmann, H. Brandt, & H. Wagner (Hrsg.), Ein neues Bild vom Lehrerberuf?: Pädagogische Professionalität nach PISA (S. 56–71). Weinheim: Beltz.
- Döring, A. K., & Cieciuch, J. (2018). Die Theorie menschlicher Werte nach Shalom H. Schwartz und ihre Relevanz für die Erforschung der Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter. In A. K. Döring & J. Cieciuch (Hrsg.), Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter (S. 21–27). Warschau: Liberi.
- Fausser, P., Prenzel, M., & Schratz, M. (Hrsg.). (2009). Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis. Seelze: Kallmayer.
- Fend, H. (2008). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2020). Das österreichische Bildungswesen vor einer Zeitenwende? Kontrollschub oder Qualitätsschub: Wohin führt die neue „Testungsmaschine“? In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), Bildungsstandard. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem. Münster, New York: Waxmann.
- Fiebert, M., & Solzbacher, C. (2014). „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters...“ Das Konstrukt Lehrhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff (S. 17–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frankl, V. E. (2007). Ärztliche Seelsorge: Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Mit

- den „Zehn Thesen über die Person“. (erweiterte Auflage). Frankfurt: Fischer.
- Gregory, R. (2012). Accountability in Modern Government. In G. B. Peters & J. Pierre (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Public Administration* (2nd Edition, S. 681–697). Los Angeles: Sage.
- Gregorzewski, M., Schratz, M., & Wiesner, C. (2016). Feldtransformation360. Neues Leadership-Kompetenz-Modell für die LEA. *LEA NewS. Leadership Academy.*, Jahrgang 12.( 2), S. 4–5.
- Gregorzewski, M., Schratz, M., & Wiesner, C. (2018). Exploring the Personal Mastery of Educational Leaders: FieldTransformation360 and its Validation in the Austrian Leadership Academy. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), S. 59–78.
- Haller, M., & Müller Kmet, B. (2019). Die Wertorientierungen der Österreicher\_innen. Eine Analyse auf Basis des Wertemodells von S H Schwartz. In J. Bacher, A. Grausgruber, M. Haller, F. Höllinger, D. Prandner, & R. Verwiebe (Hrsg.), *Sozialstruktur und Wertewandel in Österreich: Trends 1986-2016* (S. 51–70). Wiesbaden: Springer.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen: Johann Friedrich Röwer.
- Heyse, V., & Erpenbeck, J. (2004). *Kompetenztraining*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Hofmann, F. (2017). Wie wird man ein Könnner?: Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Könnerschaft. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(2), S. 147–164.
- Hofmann, F. (2020). *Authentisches und kontextsensibles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln. Das Selbst als Quelle und Ziel pädagogischen TunS*. Weinheim: Beltz.
- Kernaghan, K. (Hrsg.). (1978). Changing concepts of power and responsibility in the Canadian public service. *Power and Responsibility in the Public Service = Pouvoir et Responsabilité Dans La Fonction Publique*, 3(21), S. 389–406.
- Kurbacher, F. A. (2008). Was ist Haltung? Überlegungen zu einer Theorie von Haltung im Hinblick auf Interindividualität. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Philosophie gehalten auf der Essen. Abgerufen von <http://www.dgphil2008.de/>
- Lai, M. K., & Schildkamp, K. (2016). In-service Teacher Professional Learning: Use of assessment in data-based decision-making. In G. T. L. Brown & L. R. Harris (Hrsg.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (S. 77–94). New York: Routledge.
- Lai, Mei Kuin, & Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: An overview. In K. Schildkamp, M. K. Lai, & L. M. Earl (Hrsg.), *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities* (S. 9–21). Dordrecht: Springer.
- Lohmann, A., & Schratz, M. (2015). „Ja, aber ...“ Widerstand als systembedingte Abwehr von Gefährdungspotenzial. *Lernende Schule*, 18(72), S. 13–17.
- Lukas, E. (1993). *Geborgensein - worin? Logotherapeutische Leitlinien zur Rückgewinnung des Urvertrauens*. Freiburg: Herder.
- Lukas, E. (1994). *Geborgensein - worin? Logotherapeutische Leitlinien zur Rückgewinnung des Urvertrauens*. Freiburg: Herder.
- Meyer, H. (2015). Didaktische Prinzipien und Standards für die Weiterentwicklung des UnterrichtS. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung: Eine Veröffentlichung der Deutschen Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF)* (S. 226–241). Weinheim: Beltz.
- Newmann, F. M., Smith, B., Allensworth, E., & Bryk, A. S. (2001). Instructional Program Coherence: What It Is and Why It Should Guide School Improvement Policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(4), S. 297–321.

- Oser, F. (1998). Verantwortung in der Profession. In F. Oser (Hrsg.), *Ethos—Die Vermenschlichung des Erfolgs* (S. 19–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oser, F., & Reichenbach, R. (1998). Die Verpflichtungsaspekte. In F. Oser (Hrsg.), *Ethos—Die Vermenschlichung des Erfolgs* (S. 3–64). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oser, F., Zutavern, M., & Patry, J.-L. (1990). Professionelle Lehrermoral: Das „Gelebte Wertesystem“ von LehrerInnen und seine Veränderbarkeit. In L.-M. Alisch, J. Baumert, & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 227–252). Braunschweig: Technische Universität.
- Pant, H. A. (2014). Aufbereitung von Evidenz für bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen: Metaanalysen in der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(S4), S. 79–99.
- Petzold, H. G., & Orth, I. (2005). Sinn, Sinnerfahrung, Sinnstiftung als Thema der Psychotherapie heute—Einige kritische Reflexionen. In H. G. Petzold & I. Orth (Hrsg.), *Sinn, Sinnerfahrung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie* (Bd. 2, S. 23–56). Bielefeld: Aisthesis.
- Rheinberg, F. (2006). Bezugsnormorientierung. In K.-H. Arnold, J. Wiechmann, & Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterricht*. (S. 643–648). Bad Heidelberg: Klinkhardt.
- Ruep, M., & Schratz, M. (2012). Wert und Werte von Führung in der Schule. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung* (S. 11–17). Köln: Wolters Kluwer.
- Schein, E. H. (1980). *Organisationspsychologie*. Wiesbaden: Gabler.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schildkamp, K., & Lai, M. K. (2013). Conclusions and a Data Use Framework. In K. Schildkamp, M. K. Lai, & L. M. Earl (Hrsg.), *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities* (S. 177–192). Dordrecht: Springer.
- Schley, W., & Schratz, M. (2005). Leadership als Haltung. Soziale, emotionale, personale Kompetenz – wohin geht der Weg? *Erziehung und Unterricht*, 3–4(155), S. 250–260.
- Schlick, C., & Wipperfurth, M. (2019). Das Modell einer sinnorientierten Wertedynamik. *Erziehung und Unterricht*, 5–6(149), S. 443–458.
- Schratz, M. (in Druck). Auf die Haltung kommt es an!: Ein wertebasierter Kompass für schulisches Handeln? In M. Schratz, I. Michels, & A. Wolters (Hrsg.), *Menschen machen Schule—Ein Mutmachbuch*. Hannover: Klett.
- Schratz, M. (2000). (Wie) Lässt sich Wissen managen? Wissensmanagement als Herausforderung für Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 1(4), S. 20–30.
- Schratz, M. (2014). Schulen aus der entstehenden Zukunft entwickeln. *Pädagogische Führung*, 1, S. 8–21.
- Schratz, M. (2017). Menschenbilder in der Schulentwicklung. In J. Standop, E. D. Röhrig, & R. Winkels (Hrsg.), *Menschenbilder in Schule und Unterricht* (S. 166-). Weinheim: Beltz.
- Schratz, M. (2018). Lernen braucht Beziehung. Professionsethik als Basis lernseitiger Orientierung im Unterricht. In H.-R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 91–106). Münster: Waxmann.
- Schratz, M., Jakobsen, L. B., MacBeath, J., & Meuret, D. (2002). *Serena, oder: Wie Menschen ihre Schule verändern. Schulentwicklung und Selbstevaluation in Europa*. Innsbruck: Studienverlag.
- Schratz, M., & Steiner-Löffler, U. (1997). Der Innovationswürfel. Ein Analyseinstrument zur Schulentwicklung, angewandt auf innere Visionen und hausgemachte Zwänge. *Journal für Schulentwicklung*, (1), S. 22–36.
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S., & Huber, S. G.

- (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Brunefort, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht 2015. Fokussierte Analysen und bildungspolitische Schwerpunktthemen. (S. 221–262). Graz: Leykam.
- Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C., & Pant, H. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S. 403–454). Graz: Leykam.
- Schreiner, C., & Breit, S. (2020). Nationale Standardüberprüfungen: Ergebnisse auf Systemebene als Referenzrahmen für Rückmeldungen an Schulen und Lehrkräfte. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), BildungsstandardS. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem (S. 75–101). Münster: Waxmann.
- Schreiner, C., & Wiesner, C. (2019a). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: Der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger, & K. Pacher (Hrsg.), Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016 (S. 13–54). Münster, New York: Waxmann.
- Schreiner, C., & Wiesner, C. (2019b). Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung: Datenreichtum nutzen – Datenqualitäten kritisch beurteilen. *Journal für Schulentwicklung*, 3(23), S. 8–15.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. In *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50(4), S. 19–45.
- Schwartz, S. H. (2006). A Theory of Cultural Value Orientations: Explication and Application. *Comparative Sociology*, 2–3(5), S. 137–182.
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., ... Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), S. 663–688.
- Schwartz, S. H., & Sagiv, L. (1995). Identifying Culture-Specifics in the Content and Structure of Values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26(1), S. 92–116.
- Schwarz, J. (2011). Über den Classroom Walkthrough mit dem Kollegium ins Gespräch kommen. *Lernende Schule*, 14(53), S. 28–31.
- Schwer, C., Solzbacher, C., & Behrens, B. (2014). Annäherungen an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 47–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Solzbacher, C., & Schwer, C. (2013). Ressourcenorientierte und beziehungssensible Diagnostik und Feedbackkultur. *Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung*, (5), S. 168–172.
- Specht, W. (2002). Überlegungen zur Institutionalisierung zentraler Funktionen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf nationaler Ebene. In F. Eder (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen*. (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Band 17) (Bd. 17, S. 423–441). Innsbruck: Studienverlag.

- Spranger, E. (1922). *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. Halle: Niemeyer.
- Strack, M., Gennerich, C., & Hopf, N. (2008). Warum Werte? In E. H. Witte & J. Behnke (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Werte: Beiträge des 23. Hamburger Symposions zur Methodologie der Sozialpsychologie* (S. 90–130). Lengerich: Pabst.
- Terhart, E. (2002). *Nach PISA: Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europ. Verl.-Anst.
- Wiesner, C. (2019a). Das Modell der Feldtransformation: Chancen und Möglichkeiten. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich, & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. (S. 207–240). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C. (2019b). Die Arbeit mit Gruppengestalten: Existenzanalyse, Feldtransformation und Beziehungspädagogik. *Erziehung & Unterricht*, 5/6(169), S. 433–442.
- Wiesner, C., & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 250–296). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C., & Heißenberger, P. (2019). Schulautonomie: Einwirkungen und Auswirkungen in Österreich. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch, & P. Heißenberger (Hrsg.), *INNOVITAS: Schulautonomie—Perspektiven aus Österreich, Deutschland und Südtirol*. (S. 137–194). Münster, New York: Waxmann.
- Wiesner, C., & Schratz, M. (2018). Die Evidenz im Konzept der evidenzorientierten Schulentwicklung. *LEA NewS. Leadership Academy.*, Jahrgang 14(1), S. 10–11.
- Wiesner, C., Schratz, M., & Paasch, D. (2018). Feldtransformation360. Persönliche Führungsmodalitäten sichtbar machen! *LEA News*, Jahrgang 14(1), S. 4–6.
- Wiesner, C., Schratz, M., & Rößler, L. (2019). Evaluation braucht Evidenz, aber welche? In C. G. Buhren, G. Klein, & S. Müller (Hrsg.), *Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht* (S. 45–58). Weinheim: Beltz.
- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich, & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. (S. 79–140). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C., Schreiner, C., & Breit, S. (2020). Modelle und Orientierungsrahmen für Kompetenz und Leistungsmessungen. Grundlage für Konzeption sowie die Beurteilung ihrer Qualität. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 124–143). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & George, A. C. (2018). Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung: Preflectioning als Voraussetzung für Entwicklung. In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Örley, & I. Plattner (Hrsg.), *Transfer Forschung <> Schule 4* (2018): *Schule 21st – Perspektiven der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Lücken, M. (2020). Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 161–188). Münster: Waxmann.

- Wildfeuer, A. G. (2011). PraxiS. In P. Kohmer & A. G. Wildfeuer (Hrsg.), Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe (S. 1774–1804). Breisgau: Alber.
- Willke, H. (1998). Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart: UTB.
- Willke, H. (2011). Einführung in das systemische Wissensmanagement. Heidelberg: Carl-Auer.
- Zutavern, M. (2003). Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern — Ein Thema für die Ausbildung? Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1(3), S. 26–40.

**Christian Wiesner**, MMag., Professor im Bereich Erziehung und Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Davor verantwortete er am Bundesinstitut BIFIE die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich sowie die Begleitforschung zu den Bildungsstandards. Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lern-Kulturen; Beziehungs- und Präsenzpädagogik; Entwicklungspädagogik; Transformationsforschung; Beratungs- und Therapietheorien; Interaktion, Resonanz und Kommunikation; Führungskultur und Leadership; Kompetenzorientierung und Bildungsstandards; evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Kontaktdaten: *christian.wiesner@ph-noe.ac.at*

**Michael Schratz**, Univ.-Prof. Mag. Dr., Professor im Ruhestand am Institut für Lehrer/innenbildung und Schulforschung an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck; Gründungsdekan der School of Education der Universität Innsbruck; wissenschaftlicher Leiter der Leadership Academy; Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises. Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Führungskultur und Schulleitungsforschung; Coaching und Schulentwicklung; Entwicklung von Professionalität und Leadership; Systementwicklung im Bildungswesen (national und international); Schulmanagement und Qualitätssicherung; Didaktik und Curriculum (Personalisierung im Unterricht); „lernseitige“ Orientierung von Unterricht.

Kontaktdaten: *michael.schratz@uibk.ac.at*

## Schulleitung im Spannungsfeld zwischen Hierarchie und Autonomie

Österreich ist mit steigenden Ansprüchen an Schulen und das Bildungssystem insgesamt konfrontiert. Die zunehmende Heterogenität der Schülerpopulation durch Migration, ein generell beschleunigter gesellschaftlicher Wandel und die Herausforderungen durch technologische Innovationen werfen die Frage auf, wie Schulen und das Bildungssystem sich auf diese Veränderungen am effektivsten einstellen können.

Das Ziel eines jeden Schulsystems ist es, junge Menschen zu befähigen, ihre Stärken und Begabungen für ein selbstbestimmtes Leben zu entfalten. Dafür braucht es neben motivierten und gut ausgebildeten Lehrkräften an den Schulen selbstverständlich auch ebenso motivierte und gut ausgebildete Schulleitungen. Sie haben letztendlich die Verantwortung, die für die Schule verfügbaren Ressourcen unter Beachtung von gesetzlichen Rahmenbedingungen bestmöglich für den Bildungserfolg der Schüler/innen einzusetzen und Entwicklungs- und Reflexionsprozesse an der Schule unter Einbindung aller relevanten Akteurinnen und Akteuren im Umfeld Schule zu gestalten.

Mit dem Bildungsreformgesetz 2017 wurden pädagogische, organisatorische und personelle Freiräume geschaffen und der Handlungs- und Gestaltungsspielraum an den Schulstandorten entscheidend erweitert. Dadurch ist es nun wesentlich besser möglich, das jeweilige Bildungsangebot auf die spezifische Bedarfslage einer Region und das pädagogische Konzept des einzelnen Schulstandorts auszurichten. Schule hat die Verantwortung, die besten Rahmenbedingungen für den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen zu schaffen. Die erweiterten Freiräume und Veränderungen schaffen die Voraussetzungen für eine selbstverantwortete, chancengebende Schule. Die Standorte wählen selbstverantwortlich und eigenständig – auf dem Stand der neuesten Wissenschaft – pädagogische Konzepte und Organisationsformen, um den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, der Ausbildung und den Stärken der Pädagoginnen und Pädagogen und den Besonderheiten der Standorte und der Region gerecht zu werden. Schulentwicklung ist das Schlüsselthema und umfasst die Handlungsfelder Unterrichtsentwicklung, Unterrichtsorganisation, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung.

Weiters sichern die Zusammenführung der Verwaltung von Bundes- und Landeslehrer/innen, die neue Ausrichtung der Schulaufsicht, die Einführung eines Bildungsmonitorings und einer externen Evaluation einheitliche Ziele und eine einheitliche Steuerung.

Den Ergebnissen der OECD zu Education Governance folgend, sind drei Grundprinzipien handlungsleitend für die Konzeption der neuen Steuerung des österreichischen Schulsystems:<sup>1</sup>

### **Grundprinzip 1: Löse Probleme dort, wo sie entstehen.**

Sowohl die Schule als auch die regionale Ebene werden in der Wahrnehmung ihrer Steuerungsrolle gestärkt. Zugleich werden die Kompetenzen von Schulleitungen in der Steuerung der Schulen

---

1 Vgl. Burns, T., F. Köster und M. Fuster (2016), Education Governance in Action: Lessons from Case Studies, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264262829-en>.

erweitert. Durch die Bildung von Schulclustern sollen auch Regionen mit kleineren Schulstandorten Schulgrößen erreichen, die eine professionelle Steuerung von Schulen ermöglichen. Die Schulaufsicht fokussiert künftig auf die strategische Begleitung der Schule.<sup>2</sup>

### **Grundprinzip 2: Erreichung der Wirkungsziele – Chancengleichheit und Bildungserfolg für alle.**

Das gemeinsame Zielbild und die Ausrichtung auf die Bildungsergebnisse werden auf allen Systemebenen gestärkt. So wird das Qualitätsmanagement in allen Schularten vereinheitlicht. Ein gemeinsamer Qualitätsrahmen beschreibt Kriterien für gute Schulen. Das Bildungsmonitoring erhebt und analysiert Bildungs- und Umfelddaten für alle Steuerungsebenen und gibt evidenzbasierte, umfeldbezogene Auskunft über Verbesserungspotenziale. Der Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan fasst transparent die wesentlichen mittelfristigen Ziele & Handlungsfelder in jedem Bundesland zusammen.<sup>3</sup>

### **Grundprinzip 3: Sorge dafür, dass alle Führungskräfte auf allen Ebenen wissen, wofür sie Verantwortung tragen.**

Die Verantwortung der Schulleitungen wird einheitlich in einem Profil beschrieben. Ebenso werden die Verantwortung von Schulaufsicht sowie der Bereichsleitungen und der Leitung der Bildungsdirektion einheitlich definiert. Die Rahmenrichtlinien zur Geschäftseinteilung der Bildungsdirektion gewährleisten österreichweit einheitliche Verantwortungsstrukturen. Vereinbarungen auf allen Steuerungsebenen über Ressourcen und Ergebnisse sorgen für Verantwortungsübernahme und Verbindlichkeit.<sup>4</sup>

Die herausragende Rolle der Schulleitung in der Schulentwicklung an den Standorten wird im Grundprinzip 3 angeführt. Schulleitungen tragen als Gatekeeper und Führungspersonen die Verantwortung für die Initiierung, Aktivierung und Umsetzung des Prozesses an ihrem Standort. Vor dem Hintergrund der vielfältigen, auch strategisch ausgerichteten Tätigkeitsbereiche stellt die pädagogische Steuerung von Schule durch die Schulleitung einen zentralen Faktor für die Qualität einer Schule dar. Damit einher geht auch ein neues Professionsverständnis. Das Schulrecht stellt dabei klar, dass Schulleitungen aller Schularten unmittelbare Vorgesetzte aller an der Schule tätigen Lehrpersonen und des Unterstützungspersonals sind und jeweils u.a. das Qualitätsmanagement, die Schul- und Unterrichtsentwicklung, die Führung und Personalentwicklung, Außenbeziehungen, die Öffnung der Schulen sowie die Umsetzung von bildungspolitischen Reformen zu verantworten haben. Um die Schulleiterinnen und Schulleiter nun dabei zu unterstützen, ihre Verantwortungen und Aufgaben bestmöglich wahrnehmen zu können, hat das BMBWF ein praxisbezogenes Schulleitungsprofil erstellt. Dieses soll einen Beitrag zum gemeinsamen Führungsverständnis an Österreichs Schulen leisten und einen Überblick zu den Managementaufgaben von

---

2 Zitat Weißbuch

3 ebda

4 Zitat Weißbuch Governance

Schulleitungen bieten, damit diese noch fokussierter arbeiten können. Weiters soll es Schulqualitätsmanagerinnen und -managern in den Bildungsregionen als Orientierung und Referenz dienen, um die Wahrnehmung der Führungsaufgaben durch die Schulleitung einzuschätzen und um Lehrkräften aufzeigen, welche Erwartungen sie an ebendiese Schulleitung haben können. Zusätzlich ist das Schulleitungsprofil ein verpflichtendes Fundament für Schulleitungsaus-/ -fort- und -weiterbildungen.

Die Schulleitung hat letztlich die Verantwortung, die für die Schule verfügbaren Ressourcen – ob Lehrende, Unterstützungs- oder Verwaltungspersonal, Infrastruktur oder Sachaufwand – unter Beachtung der gesetzlichen Rahmenbedingungen bestmöglich für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern nutzbar zu machen.

Das 2019 erschienene Schulleitungsprofil (BMBWF, Juni 2019) trägt dieser Anforderung Rechnung und bietet nun eine praxisnahe Darstellung der Hauptaufgaben von Schulleitungen. In ihrer Funktion wirkt sie wesentlich auf die Schule („Organisation führen“) und auf die an der Schule tätigen Menschen („Menschen führen“). Damit Führung wirksam wird, bedarf es aber auch der Selbstführung der Schulleitung („sich selbst führen“).

**Barbara Huemer**, Mag. phil., Studium der Germanistik und Geschichte, Ministerialrätin im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung; 2012 bis 2017 Vizerektorin an der Pädagogischen Hochschule Wien; 2008 bis 2012 Institutsleiterin an der Pädagogischen Hochschule Wien; 2004 bis 2007 Pädagogische Referentin am Stadtschulrat für Wien; davor als AHS Lehrerin und am Pädagogischen Institut tätig.

Kontakt: [barbara.huemer@bmbwf.gv.at](mailto:barbara.huemer@bmbwf.gv.at)



## INNOVITAS und Verwandte(s)

### Sprachgeschichtliche Anmerkungen

Wir haben es hier mit Nominalbildungen zum Adjektiv „*novus* = neu“ (griech. *νέος, νέος*) und zum Verbum „*innovare* = erneuern“ zu tun.

Eine Nominalbildung mit dem Suffix „-*tas*“ drückt eine Eigenschaft, einen Zustand aus (*nomen qualitatis*), vgl. dt. „-heit, -keit oder -schaft“ (Stowasser 24). Das lat. Substantiv „*novitas* (*novitatis fem.*)“ ist daher in der Grundbedeutung als „**Neuheit**“ zu verstehen und in mehrfachen Verwendungen seit der Antike gut in der lat. Literatur belegt: Die Neuheit einer Sache/eines Zustandes spiegelt sich in Ausdrücken wie „*novitas anni* = Anfang des Jahres“ (im röm. Verständnis das Frühjahr) oder „*novitas mea* = meine Jugend“; im Zusammenhang mit der beginnenden politischen Karriere eines „*homo novus*“, eines Emporkömmlings aus einer noch nicht adeligen Familie, also eines „Newcomers“ (Stowasser 462) ist bei Cicero ebenfalls von der „*novitas*“ die Rede. Der Plural „*novitates*“ kann auch „neue Bekanntschaften“ bezeichnen. Im übertragenen Sinn ist die „*novitas*“ das „Ungewöhnliche, Überraschende“, oft auch mit negativem Beigeschmack: Sallust spricht von einer „*sceleris atque periculi novitas*“, von der „Tatsache, dass es ein so gefährliches Verbrechen noch nie gab“. Im mittelalterlichen Latein steht daher auch das Wort allein schon für den „Umsturz“.

Eine zweite Nominalbildung zu „*novus*“ ist jene auf „-*tio*“. Dieses Suffix drückt eine Tätigkeit aus (*nomen actionis*), vgl. dt. „-ung“. Konsequenterweise übersetzt ist daher die „*novatio* (*novationis fem.*)“ die „**Neuerung, Veränderung**“. Dieses Substantiv ist allerdings nur selten und erst ab spätantiken, christlichen Autoren wie Tertullian belegt. Zuweilen auch in Sonderbedeutungen, wie dem „Abscheren der Schamhaare“ oder im juristischen Zusammenhang als „Umwandlung“ einer bestehenden Obligation in eine neue (Georges 1197).

Lateinische Substantive (aber auch Adjektive und Verben) werden häufig mit dem Präfix „*in-* (*il-, im-, ir-*)“ versehen. Hier sind zwei Gruppen zu unterscheiden: Die eine geht von „*in-*“ als einem Verneinungswort aus (vgl. grch. *ἀν-, an-*, z. B. An-archie; dt. un-, vgl. Un-Sitte), die zweite von der Präposition „*in* = hinein, in“. Zur letzteren Gruppe gehören die beiden Substantive „*in-novatio*“ und „*in-novitas*“.

„*innovatio* (*innovationis fem.*)“ ist wieder erst in der spätantiken christlichen Literatur im Sinne von „Erneuerung, Veränderung“ zu finden. Häufiger wird die Verwendung dann im mittelalterlichen Latein mit einem durchaus breiten Bedeutungsspektrum (Mittellateinisches Wörterbuch col. 1944 f.). Dieses reicht, nahe an der Grundbedeutung, zunächst von der „Wiederherstellung, Instandsetzung“ (z. B. von Büchern und Äckern) über die „Erneuerung der Welt“ durch Christus bis hin zum „Jahreswechsel“ (*innovatio anni*). Häufig belegt ist die Bedeutung „Wiederholung“ (z. B. von Schenkungen, Dekreten), ebenso in mehreren Facetten die „(Ver-)Änderung“; diese reicht von der sogenannten „Münzverrufung“ bis hin zur „Urbarmachung, Kultivierung“ (z. B. von Feldern).

Bleibt die „*innovitas* (*innovitatis fem.*)“, und da ist die Überlieferung äußerst spärlich. In der Antike und der Spätantike überhaupt nicht belegt, erscheint das Substantiv nach Ausweis des umfassenden

den Mittellateinischen Wörterbuches (col. 1945, 29 ff.) das erste und einzige Mal in der „Expositio in Apocalypsim“, dem Kommentar zur biblischen Apokalypse des Alexander Minorita aus der Mitte des 13. Jahrhunderts: „*primum ... caelum et prima terra abiit, hoc est, per innovitatem mutata sunt*“ (zuerst verschwanden Himmel und Erde, das heißt, durch die Erneuerung wurden sie verändert)“. Selbst dieser einzige Beleg ist allerdings unsicher, da in einer der überlieferten Handschriften (W) die Variante „*novitatem*“ zu finden ist. Alexander war ein Laienbruder des Franziskanerordens, stammte wohl aus Bremen, und in seiner einzigen erhaltenen, in der modernen historischen Forschung zahlreich kommentierten Schrift bezog er als erster die apokalyptischen Visionen auf die Ereignisse der Kirchengeschichte bis zum Konflikt zwischen Kaiser Friedrich II. und dem Papsttum (Lexikon des Mittelalters Bd. 1, col. 377).

Zusammengefasst: Der Begriff „*innovitas*“ bedeutet „Erneuerung“. Er findet sich an einer einzigen Stelle in der antiken und mittelalterlichen lateinischen Literatur aus Mitte des 13. Jh. und steht in einem biblischen Kontext. Aus der verwandten Gruppe der Substantive „*novatio – innovatio – novitas – innovitas*“, die nach den üblichen Regeln der lat. Wortbildung entstanden sind und in ihrer Grundbedeutung je nach Kontext „Erneuerung“ sowohl als Tätigkeit als auch als Zustand bezeichnen, ist „*innovitas*“ das am seltensten, nur einmal belegte. Aus dieser Gruppe leben auch nur die „Novität“ (von *novitas*) und die „Innovation“ (von *innovatio*) im Deutschen weiter, während es keine Fremdwörter wie \*„Novation“ oder \*„Innovität“ gibt.

Jedenfalls ist die Bezeichnung eines Projekts mit „INNOVITAS“ als durchaus innovativ zu werten. Mit ihr sind sowohl der Prozess der Erneuerung als dessen bzw. deren Ergebnis umfasst, und sie ist, wie das lateinische Grundwort „*innovitas*“, neu und einzigartig.

**Fritz Lošek**, Univ. Doz. Mag. Dr., Schulqualitätsmanager im Fachstab des Pädagogischen Bereichs der Bildungsdirektion Niederösterreich in St. Pölten. Studierte Latein, Griechisch und Geschichte in Wien und München. Lehrer und Direktor am Piaristengymnasium Krems. Leiter und Mitglied mehrerer nationaler Projekte zur Schulentwicklung (Lehrplan, EPIK, Neue Reifeprüfung) und internationaler Arbeitsgruppen (Collegium Oldenbourg, Perspektiven für den Lateinunterricht); Lehrbeauftragter der Universität Wien. Neben zahlreichen einschlägigen Veröffentlichungen dreimaliger Herausgeber des lateinischen Schulwörterbuchs „Stowasser“ (1994, 2010, 2016).

Kontakt Daten: [friedrich.losek@bildung-noe.gv.at](mailto:friedrich.losek@bildung-noe.gv.at)

## Teil B

Schulautonomie – juristisch, europäisch



# Schulautonomie in Österreich

## Entwicklung, Stand, Zukunft und Rahmenbedingungen

### Abstract

Der Begriff der Schulautonomie wird sowohl in der pädagogischen Literatur als auch politischen Aussagen häufig unreflektiert verwendet. Was sich jedoch juristisch dahinter verbirgt, welche Entwicklung die Schulautonomie in Österreich genommen hat und wie viele Entscheidungsmöglichkeiten die Schulen in den vergangenen Jahren übertragen erhalten haben, soll in diesem Beitrag bewusst gemacht werden. Die Ausführungen sollen Lust auf die Gestaltung der eigenen schulischen Möglichkeiten machen und signalisieren: Habt Mut bei euren selbstverantwortlichen Entscheidungen zum Wohl eurer Schülerinnen und Schüler!

### Keywords

Schulautonomie, Selbstverantwortung, Eigenständigkeit, Entwicklung, Deregulierung, Bildungsreform, Bildungsreformgesetz, Schulcluster, Modellregionen, Freiräume, Schulzeit, ganztägige Schulen, Flexibilität, Stundenplan, Schulveranstaltungen, Schulleitung, Schulverwaltung, Bildungsdirektion, Bildungscontrolling, Schulaufsicht, Lehrpersonalressourcen, Ressourcen, Qualitätsmanagement, Pädagogischer Dienst, Bildungsregion, Regionalisierung, Föderalisierung, Selbstverwaltung, Autonomie, Regierungsprogramm, Deutschförderklassen, Schulpflichtverletzung, Pädagogikpaket, Entscheidungsmöglichkeiten, schulautonome Lehrpläne, Sponsoring, Drittmittel, Schulgesetzpaket, Schulunterrichtsgesetz, Abstimmungsrechte, Teilrechtsfähigkeit, Kooperationen,

## 1 Themen und Dynamik dieses Beitrags

In der Praxis und in der Wissenschaft wird gerne entweder über die Schulbehörden oder über Schulautonomie gesprochen oder geschrieben. Mit dem Bildungsreformgesetz 2017<sup>1</sup> wurde jedoch nicht nur die Schulautonomie weiterentwickelt, sondern auch die darüber angesiedelte Schulverwaltung neu ausgerichtet. Daher soll hier der Versuch unternommen werden, Schule und ihre komplexe Schulverwaltung gemeinsam darzustellen und ihre Vernetzung damit deutlich zu machen. Eine Schule kann nämlich nur so weit selbstständig und eigenverantwortlich agieren, als sie Gesetz und Schulbehörden lassen. Um die Bedeutung der Neuerungen zu erkennen und die damit verbundenen systemischen Auswirkungen deutlicher zu sehen, seien zunächst einige der wesentlichen Entwicklungsstränge der bis zum 31.12.2018 wirkenden Schulbehörden dargestellt. Hierauf sollen die mit 1.1.2019 gültigen Regelungen sowohl der überschulischen Schulverwaltung als auch der innerschulischen erweiterten Entscheidungsmöglichkeiten skizziert werden, denn sie stellen den verwaltungsrechtlichen Rahmen und Überbau dar, in der und dem sich Schulen in einem Rechtsstaat entwickeln können. Um die aktuellen Entwicklungen in Richtung Schulautono-

---

1 BGBl I Nr. 173/2017.

mie in ihrem Umfang und ihrer Bedeutung besser einschätzen zu können, wird hier die Entwicklung der bis dahin schrittweise gesetzlich eingeführten autonomen und anderen Entscheidungsmöglichkeiten der Schulen im Überblick aufgeschlüsselt. Sie gelten (weitgehend) heute noch und gehören daher mit in ein umfassendes Bild einer autonomen Schule in Österreich. Darauf aufbauend, soll in einem weiteren Schritt überlegt werden, ob die mit dem umfangreichen Reformgesetz 2017 installierten Bildungsdirektionen und die neu gestalteten Entscheidungsstrukturen und innerschulischen Kompetenzen kompatibel sind und wo hier bereits vor oder bei der Gesetzesumsetzung und der damit verbundenen Sammlung von Erfahrungen weitere Änderungen notwendig sein werden, damit Schule und ihre Organe tatsächlich befähigt sein können, in Selbstständigkeit und Eigenverantwortung bestmöglich ihre pädagogischen und unterrichtlichen Aufgaben gegenüber den Schülerinnen und Schülern und für die Gesellschaft in ihrer Region zu erfüllen.

Im Ausklang soll dann nochmals der Begriff der Autonomie aufgegriffen und im Zusammenhang mit Schule hinterfragt werden: Handelt es sich nach der bereits vorher erfolgten Aufschlüsselung, wann staatsrechtlich von einer autonomen Einrichtung gesprochen werden kann, bei der Schulautonomie in Österreich überhaupt um „echte“ Autonomie?

## 2 Die Entwicklung der österreichischen Schulverwaltung bis zum Bildungsgesetz 2017

Natürlich gibt es historische Wurzeln der heutigen Schulverwaltung in Österreich<sup>2</sup>, jedoch brachte die Revolution von 1848 die politischen Voraussetzungen hervor, endlich die Grundlagen für eine handlungsfähigere Schulverwaltung als vorher zu schaffen. Daher sei hier der Einstieg in eine Skizzierung der Entwicklung der Schulverwaltung in Österreich gesucht, um die aktuellen Veränderungsprozesse besser einschätzen zu können.

Mit kaiserlicher EntschlieÙung vom 23.3.1848 wurde ein „Ministerium des öffentlichen Unterrichtes“ eingerichtet und demselben die oberste Leitung des gesamten Schulwesens von der Volksschule bis zur Universität übertragen.<sup>3</sup> Dem Unterrichtsministerium war jedoch der direkte Weg zu den Unterrichtsanstalten verwehrt; diese waren nur länderweise über die Landesschulbehörden erreichbar. Eine solche mittlere Ebene der Schulverwaltung war bereits im Oktober 1949 eingerichtet worden.<sup>4</sup> Für diese Aufgabe wurde bei den Landesbehörden eine eigene Sektion geschaffen, die sich aus „Schulräthen“ für die pädagogischen-administrativen Angelegenheiten und aus einem administrativen Referenten für die äußeren Schulangelegenheiten zusammensetzte.

Aber schon im Sommer 1854 wurden diese Landesschulbehörden wiederum aufgelöst. Ihre Agenden gingen auf einen administrativen Beamten der politischen Landesbehörde, den Unterrichtsreferenten, über. Dass dieser diese Arbeiten bewältigen konnte, lag daran, dass ihm nur die Sorge über die äußere Ordnung und die materiellen Bedürfnisse der politischen Behörde anvertraut worden war. Die Schulaufsicht war durch das Konkordat 1955 wiederum der Kirche übertragen worden. Die weiterhin beibehaltenen, aber in ihrem ursprünglichen Aufgabenbereich ziemlich einge-

---

2 Insb. seit Maria Theresia (1740–1780), aber auch schon vorher (s. Juranek, 1999, Bd. 1, S. 54 ff.).

3 Juranek, 1999, Bd. 1, S. 66.

4 Ah EntschlieÙung v. 24.10.1849, RGBl 56.

schränkten Schulräthe (= staatliche Schulaufsichtsbeamte) durften bloß „in aufrichtigem Einvernehmen“ mit den kirchlichen Behörden tätig werden. Von großer Auswirkung war diese Regelung bloß für das Volksschulwesen. Für die „Mittelschulen“, deren Beaufsichtigung durch den Bischof zwar ausdrücklich anerkannt worden war, blieb in der Praxis jedoch der Schulrath („Gymnasialinspektor“) weiterhin bedeutsam. Er hatte über die Durchführung der ministeriellen Anordnungen zu wachen, die Lehrer/innen zu überprüfen und zu beraten, Unzulänglichkeiten der Schulgebäude und Lehrmittel beseitigen zu helfen und in Jahresberichten die Leistungen und Mängel der von ihm betreuten Schulen zu schildern.<sup>5</sup>

Diese begrenzten Kompetenzen der Inspektoren und ihre Zwitterstellung zwischen Ministerium und Statthalterei änderten sich durch das Schule-Kirche-Gesetz 1868. Dem Unterrichtsministerium war von nun an ein Landesschulrat als oberste Landesschulbehörde, ein Bezirksschulrat für jeden Schulbezirk und ein Ortsschulrat für jede Schulgemeinde hierarchisch nachgeordnet. Hinsichtlich der Schulaufsichtsorganisation selbst beschränkte sich das Gesetz auf die Erlassung von Grundsätzen, die erst der Ausführung durch die Länder bedurften. § 10 Schule-Kirche-Gesetz regelte die Grundsätze der Landesschulräte. Die Behörde stand unter dem Vorsitz des Statthalters (politischer Landeschef) oder seines Stellvertreters und war mit Mitgliedern der politischen Landesstelle, je nach Landesgesetz mit zwei bis vier Abgeordneten des Landesausschusses, Geistlichen aus den im Land bestehenden Konfessionen und (zwei bis drei) Fachmännern im Lehrwesen zu besetzen. Nach den Ausführungsgesetzen gehörten ihm weiters an: der Referent für die administrativen und ökonomischen Angelegenheiten, die an die Stelle der früheren Schulräte getretenen Landesschulinspektoren<sup>6</sup> sowie ein bis drei Vertreter der jeweiligen Landeshauptstadt.

Die Funktionsdauer der Landesschulräte betrug sechs Jahre, bloß in Österreich unter und ob der Enns drei Jahre. In allen Angelegenheiten, die eine Entscheidung, ein Gutachten oder einen Antrag erforderten, war eine kollegiale Beschlussfassung vorgeschrieben, doch blieben dem Vorsitzenden noch weite Bereiche, wo er in eigener Verantwortung handeln konnte. Dem Landesschulrat waren nach den einschlägigen Bestimmungen der Schulaufsichtsgesetze vor allem folgende Aufgaben gestellt:

- Überwachung der Bezirks- und Ortsschulräte,
- Aufsicht und Leitung der Gymnasien und Realschulen, der Privatschulen sowie der Lehrerbildungsanstalten der Volksschulen,
- Überprüfung der gesetzlich vorgeschriebenen Befähigungsnachweise der an den Privatschulen angestellten Direktorinnen und Direktoren und Lehrer/innen,
- Begutachtung von Lehrplänen und Lehrmitteln für Volks-, Mittel- und Fachschulen sowie
- Erstattung von Jahresberichten über den Zustand des gesamten Schulwesens.

Da die Landesschulräte Behörden waren, waren ihre Sitzungen nicht öffentlich und ihre Mitglieder zur Wahrung des Amtsgeheimnisses verpflichtet.<sup>7</sup>

Die Tätigkeit der Schulaufsichtsbeamten, der Landesschulinspektoren, wurde seit 1869 in eigenen Instruktionen geregelt. Sie erschöpfte sich nicht allein in der pädagogisch-didaktischen Aufsicht, wenn auch die Inspektion der Lehranstalten als ihre wichtigste Obliegenheit angesehen wurde.

---

5 Juranek, 1999 Bd. 1, S. 67 mit weiteren Lithinw.

6 So das RBGI 1869/40 betreffend die Systemisierung der auf Staatskosten zu besetzenden Dienstplätze bei den Landes- und Bezirksschulräten.

7 MVBl 1874/52.

Neben der Verpflichtung, sich durch persönliche Anschauung von der richtigen Durchführung der Gesetze, Verordnungen und Erlässe zu überzeugen, war die Förderung des ihnen anvertrauten Schulwesens durch Eingaben und Anträge, aber auch durch Aussprachen mit Direktorinnen und Direktoren und Lehrerinnen und Lehrern ein wesentlicher Anteil ihrer Amtsgeschäfte. Bereits 1873 verwies ein Erlass darauf hin, dass das Anwachsen der Agenden der Landesschulbehörden dazu geführt habe, dass die Aufgabe, das „Inspizieren der Lehranstalten“, vernachlässigt werden müsse. Um den durch diese Entwicklung nicht unwesentlichen Nachteil der Schulen zu begegnen, wurde durch das Ministerium die Zahl der administrativen Referenten und Schreibkräfte erhöht.

Im Jahr 1899 wurden in einer neuen Instruktion mit einer genauen Auflistung die Pflichten der Landesschulinspektoren umschrieben.<sup>8</sup> Diese war bis 1983 (!) in Geltung. Ihr § 1 hielt die Inspektoren an, „sich eine genaue Kenntnis des Zustandes“ der Unterrichtsanstalten zu verschaffen, diese zu fördern und „mit aller Aufmerksamkeit darüber zu wachen, dass die Schulen nicht zu politischen, nationalen oder konfessionellen Umtrieben missbraucht werden“. Mit der Verwaltungsverordnung des Unterrichtsministeriums im Rundschreiben Nr. 225/1983 mit der Bezeichnung „Allgemeine Weisung über die Durchführung der Schulinspektion“ wurde die bisherige Hauptaufgabe der Inspektion weitgehend durch eine Beratungsfunktion ersetzt.

Die sog. „Bezirks-Schulräthe“ wurden in jedem Bezirk und in jeder autonomen Stadt errichtet. Sie waren in ähnlicher Weise wie die Landesschulräte zusammengesetzt und standen unter der Leitung des für den politischen Bezirk oder die Stadt Verantwortlichen (§ 13 Schule-Kirche-Gesetz). In ihren Aufgaben waren sie auf vorschulische Einrichtungen (Kinderbewahranstalten, Kindergärten) und den Primarbereich (Volksschulen) beschränkt. Der jeweilige Bezirksschulinspektor war entscheidender Helfer und Berater, denn seine Berichte, Anträge und Gutachten bestimmten die Tätigkeit dieser regional begrenzten Schulbehörde.

Die „Orts-Schulräthe“ bildeten die unterste Entscheidungsebene. Sie waren nur mehr für die öffentlichen Volksschulen, Fortbildungsschulen und Arbeitsschulen für Mädchen zuständig und hatten für die zweckmäßige Einrichtung des Schulwesens im jeweiligen Ort und in der Schulgemeinde zu sorgen sowie auf die Einhaltung der einschlägigen Gesetze und Verordnungen zu achten. Diese Gremien durften vorwiegend nur kollegiale Entscheidungen treffen. Es war jedoch möglich, dass ein sachkundiges Mitglied des Ortsschulrates als „Orts-Schulaufseher“ die Kontrolle des Zustandes der Schule auch in pädagogischer Hinsicht übernahm.<sup>9</sup>

Diese Struktur des Schule-Kirche-Gesetzes 1868 wurde nach dem Zusammenbruch der Monarchie 1918 durch Überleitungsbestimmungen in die neue Republik Österreich übernommen.<sup>10</sup> Landesschulräte, Bezirksschulräte und Ortschaftsräte blieben damit auch mit ihren kollegialen Strukturen weiter aufrecht. Es trat lediglich an die Stelle des alten Staates der Bund, alle Angelegenheiten der ehemals autonomen Verwaltung wurden dem selbstständigen Wirkungsbereich der Länder zugewiesen.<sup>11</sup>

Die autoritäre Gestaltung der Schulverwaltung im „Ständestaat“ (1933–1938) sowie die Zerschla-

---

8 MVBl 1899/76.

9 Juranek, 1999, Bd.1, S. 69.

10 ÜG v. 1.10.1920. BGBl Nr. 2 betreffend Übergang zur bundesstaatlichen Ordnung.

11 Vgl. Juranek, 1999, Bd. 1, S. 71 ff. so wie S. 394 ff.

gung der demokratischen Schulverwaltung 1938–1945 soll hier ausgeklammert bleiben.<sup>12</sup> Jedenfalls beginnt die Weiterentwicklung des österreichischen Rechtsstaates mit der Unabhängigkeitserklärung Österreichs vom 27.4.1945<sup>13</sup> und dem darauf fußenden Verfassungs-Überleitungsgesetz<sup>14</sup>, womit auch für das Schulwesen<sup>15</sup> die nach dem Stand der Gesetzgebung vom 5.3.1933 geltende Rechtslage wieder in Kraft gesetzt wurde. Damit wären zwar auch die Bestimmungen hinsichtlich der kollegialen Schulbehörden wieder in Geltung gekommen, doch wurden die Landesschulräte, der Stadtschulrat für Wien sowie die Bezirksschulräte, auf § 22 Behörden-Überleitungsgesetzes 1945 gestützt, monokratisch errichtet. Lediglich die Ortsschulräte wurden aufgrund der Opposition der Lehrgewerkschaft nicht mehr wiederbelebt. Langwierige und wiederholt abgebrochene Verhandlungen auch über eine Reform der Schulverwaltung folgten.<sup>16</sup> Neue Dynamik bekam die Diskussion, als 1959 führende Legisten und der Verfassungsgerichtshof feststellten, dass diese monokratische Organisation verfassungswidrig sei und daher sämtliche seit dem 1.5.1945 ergangenen Rechtsakte mit diesem Mangel behaftet seien.

So wurde 1962 nicht nur die durch die Überleitungsgesetze aus der Monarchie stammende Kompetenzverteilung zwischen Bund und Land im Wesentlichen gleichlautend in den Art. 14 B-VG eingefügt, es wurde auch das bis 31.12.2018 gültige Bundesschulaufsichtsgesetz beschlossen. Damit wurde mit den Kollegien der LSR und der BSR die ursprüngliche kollegiale Struktur wieder eingeführt.<sup>17</sup> Bis auf zwei Änderungen blieb diese Struktur über 56 Jahre aufrecht:

- Der § 18 B-SchAufsG wurde 2011 von Schulaufsicht auf Qualitätsmanagement umbenannt und die Grundstruktur der Schulaufsicht neu festgelegt.<sup>18</sup>
- Mit 1.8.2014 wurden die Bezirksschulräte abgeschafft und ihre Aufgaben in die jeweils zuständigen Landesschulräte integriert.<sup>19</sup>

Die Schulaufsicht suchte bereits vor der Gesetzesänderung 2011 nach einem neuen Profil. So wurde die allgemeine Weisung über die Durchführung der Schulinspektion aus dem Jahr 1899 mit einem Ministerialerlass 1983 außer Kraft gesetzt und neu formuliert. Diese wurde in Form einer Verwaltungsverordnung des Unterrichtsministerium 1993 wiederverlautbart. Bereits sechs Jahre später wurde das Aufgabenprofil der Schulaufsicht mit Rundschreiben Nr. 64/1999 mit einigen sprachlichen Weiterentwicklungen neu verlautbart, in dem das Element der Beratung gegenüber der Inspektion weiter verstärkt wurde. Durch die Übergangsbestimmung der zitierten Änderung des B-SchAufsG aus dem Jahr 2011 hätten die Umsetzungsmaßnahmen für ein neues Qualitätsmanagement bis spätestens 1.9.2013 umgesetzt werden müssen.<sup>20</sup> Die Neuformulierung der Funktion der Schulaufsicht im Sinne dieser Qualitätsmanagementaufgabe war jedoch offengeblieben.

---

12 Näher dazu Juranek, 1999, Bd. 1, S. 77 ff. mit weiter Lithinw.

13 StGBI 1 vom 1.5.1945.

14 StBGI 4 vom 1.5.1945.

15 S. näher Juranek, 1999, Bd. 1, S. 78 ff.

16 Juranek, 1999, Bd. 1, S. 80 ff.

17 Vgl. Juranek, 1999, Bd. 1, S. 537 ff. ferner 544 ff.

18 BGBl I 28/2011.

19 Schulbehörden-Verwaltungsreformgesetz 2013 BGBl I. 164/2013. MVBl Nr. 117/1983.1 MVBl Nr. 104/1993.

20 S. § 24 Abs. 6 B-SchAufsG idF BGBl I 28/2011.

## 3 Das Bildungsreformgesetz

Erst nach mehrjährigen Verhandlungen wurde am 17.11.2015 die Einigung zwischen den Regierungsparteien von ÖVP und SPÖ verkündet. Es dauerte jedoch dann noch eineinhalb weitere Jahre, um die dabei beschlossenen Eckpunkte einer großen Bildungsreform in Gesetzesform zu gießen. So wurde am 28.6.2016 das mit 102 Seiten umfangreichste Schulgesetzpaket seit 1962 im Nationalrat mit den Stimmen von SPÖ, ÖVP und Grüne mit der dadurch gegebenen und für mehrere integrierte Verfassungsbestimmungen notwendigen Zweidrittelmehrheit beschlossen. Trotz der raschen Beschlussfassung durch den Bundesrat (6.7.2017) dauerte es aufgrund der verfassungsrechtlich eingeräumten zweimonatigen Einspruchsfrist der Länder noch bis zum 15.9.2017, an dem das sogenannte „Bildungsreformgesetz 2017“ mit BGBl I Nr. 138/2017 verlautbart wurde.<sup>21</sup> Damit wurden 39 Gesetze (!) Schule und Schulverwaltung betreffend novelliert bzw. abgeschafft.

### 3.1 Eine Novellierung der Bundesverfassung

Um die Landesschulräte zu reformieren musste – wegen ihrer starken Verankerung in der österreichischen Bundesverfassung – insbesondere Art. 14 B-VG mit seiner Kompetenzverteilung novelliert, die „Schulbehörden des Bundes“ (Art. 81a u. 81b B-VG) aufgehoben und dann ein eigenes neues, fünftes Hauptstück „Vollziehung auf dem Gebiet des Schul- und Erziehungswesens“ mit Art. 113 in das B-VG eingefügt werden.

Danach ist nun die Vollziehung auf dem Gebiet des Schulwesens und auf dem Gebiet des Erziehungswesens in Angelegenheiten der Schülerheime (weiterhin mit Ausnahme des land- und forstwirtschaftlichen Schulwesens) vom zuständigen Bundesminister und – soweit es sich nicht um Zentraleinrichtungen handelt, welche weiterhin dem BMBWF<sup>22</sup> direkt unterstehen – von den dem Bildungsminister unterstellten Bildungsdirektionen zu besorgen (Art 113 Abs. 1 B-VG). Für jedes Land wird eine dortige Bildungsdirektion als gemeinsame Behörde von Bund und Land eingerichtet (Art. 113 Abs. 3 B-VG). Allein dies ist eine absolute Novität in der Struktur der österreichischen Bundesverfassung, die bisher jede behördliche Einrichtung entweder dem Bund oder dem jeweiligen Land zuordnete. Die Bildungsdirektionen werden daher gerne zu Recht als sog „Hybridbehörden“ bezeichnet.

Diesen gemeinsamen Bund-Land-Behörden obliegt nun die Vollziehung des Schulrechts, einschließlich der Qualitätssicherung, der Schulaufsicht sowie des Bildungscontrollings sowie die Vollziehung des Dienstrechtes und des Personalvertretungsrechtes der Lehrer/innen der öffentlichen Schulen, sowohl der mittleren und höheren Schulen als auch der Pflichtschulen. Auch wenn diese Landesaufgabe für die Pflichtschulen schon derzeit in mehreren Bundesländern von den Ländern zwecks Verwaltungsvereinfachung durch Übertragungsgesetze weitgehend auf die Bundesbehörde LSR abgewälzt worden war, ist sie nun überall eine gemeinsame Funktion der neuen Schul-

---

21 Näher zum Werdegang des Gesetzes: Juranek, Vom Landesschulrat zur Bildungsdirektion, in: ÖGSR, Schule & Recht 2/2017, S. 4–15.

22 Bezeichnung und Kompetenz der häufig umbenannten und zuletzt Bundesministerium für Bildung genannten Zentralstelle wurden mit der Bundesministeriennovelle 2018 auf Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) ausgeweitet.

behörde mit den Schulangelegenheiten des Bundes (Art. 113 Abs. 4 B-VG). Der Leiter dieser Bildungsdirektion, der sogenannte Bildungsdirektor bzw. die Bildungsdirektorin wurde damit sachlogisch bei der Erfüllung seiner Aufgaben einerseits in den Angelegenheiten der Bundesvollziehung an die Weisung des zuständigen Bildungsministers bzw. der zuständigen Bildungsministerin andererseits in den Angelegenheiten der Landesvollziehung an die Weisungen der Landesregierung (oder eines ihrer Mitglieder) unterworfen (Art. 113 Abs. 7 B-VG). Zwar wurden die Landeshauptleute als verfassungsmäßig vorgesehene Präsidenten der Schulbehörde des Bundes in den Ländern, die sie bisher bei den Landesschulräten automatisch in Personalunion waren (Art. 81a Abs. 3 lit. b B-VG) abgeschafft, die einzelnen Länder können nun jedoch durch Landesgesetz vorsehen, dass der Landeshauptmann oder ein von ihm delegiertes Mitglied der Landesregierung der Bildungsdirektion wiederum als Präsident vorsteht. Alle Länder haben von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht. In dieser Funktion hat der Landeshauptmann (oder dieses von ihm beauftragte Mitglied der Landesregierung) die Fachaufsicht gegenüber dem Bildungsdirektor oder der Bildungsdirektorin und ist diesem gegenüber weisungsberechtigt (Art. 113 Abs. 8 B-VG).

## 3.2 Bildungsdirektion

Auf diesen Verfassungsbestimmungen aufbauend, wurde in einem im Bildungsreformgesetz das sperrig klingende „Bundesgesetz über die Einrichtung von Bildungsdirektionen in den Ländern (Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz-BD-EG)“ erlassen. Die Bildungsdirektionen sind danach am Sitz der Landesregierung einzurichten, in Wien am Sitz des Stadtsenats, und haben die Aufgabe eines Kompetenzzentrums auf dem gesamten Gebiet des Schul- und Erziehungswesens wahrzunehmen (§ 2 BD-EG).

### 3.2.1 Bildungscontrolling

Zur Sicherstellung der qualitativ vollen Erfüllung der Aufgabe der österreichischen Schule sowie eines wirkungsorientierten, effizienten und transparenten Mitteleinsatzes ist ein alle Ebenen der Schulverwaltung und die Schulen umfassendes Bildungscontrolling einzurichten. Dieses umfasst ein Qualitätsmanagement (QM), ein Bildungsmonitoring und ein Ressourcencontrolling (§ 5 BD-EG). Damit dieses Controlling sein Ziel erreicht, hat der Bildungsminister bzw. die Bildungsministerin eine Reihe von Rahmenbedingungen durch eine Verordnung vorzugeben:

1. eine Definition und Beschreibung von Schulqualität,
2. die Erfassung wichtiger Bereiche der Schulqualität und der Rahmenbedingungen (z. B. Lernergebnisse, Behaltequoten, soziales Umfeld, Schulklima, Bildungsverläufe, Ressourcen) auf Basis regelmäßig und zentral erhobener Daten und Kennzahlen (Bildungsmonitoring),
3. eine Definition von Benchmarks in festzulegenden zentralen Qualitätsbereichen, die Orientierungsgrößen für das QM auf den einzelnen Ebenen des Schulsystems darstellen;
4. ein periodisches Planungs- und Berichtswesen (Entwicklungspläne, Qualitätsberichte, Qualitätsprogramme) sowie periodische Bilanzierungen und Zielvereinbarungen auf und zwischen den Ebenen der Schulverwaltung und der Schulen (Qualitätsmanagement),
5. Bereitstellung von Instrumenten und Expertise für die verpflichtend durchzuführende Selbstevaluation nach definierten Qualitätsstandards anhand der für die Schulqualität maßgeblichen Kriterien sowie

6. ein standardisiertes Controlling des Personal- und Ressourceneinsatzes auf allen Ebenen des Schulsystems (Ressourcencontrolling).

In diesem Zusammenhang kommt der Schulaufsicht bei Gewinnung und Umsetzung der Zielvereinbarungen für bundesweite und regionale Zielsetzungen bei der Schulentwicklung eine wesentliche Rolle zu. Im Bedarfsfall sind von der sog. Geschäftsstelle für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung veranlasste Qualitätsaudits vorzusehen. Die Ergebnisse des Bildungscontrollings sind den Schulen zur Kenntnis zu bringen und je nach Schulart dem Schulforum oder dem Schulgemeinschaftsausschuss bzw. dem Schulclusterbeirat zur Beratung vorzulegen. Dieses jeweilige Schulpartnerschaftsgremium ist auch in die verpflichtend durchzuführende Selbstevaluation einzubinden (§ 5 Abs. 2 BD-EG).

### 3.2.2 Berechnung der Lehrpersonalressourcen

Die Bewirtschaftung der Lehrpersonalressourcen hat sich jedenfalls an der Zahl der Schüler/innen zu richten. Weiters hat sich die Zuteilung der Werteinheiten zu orientieren an:

- dem Bildungsangebot,
- dem sozio-ökonomischem Hintergrund,
- dem Förderbedarf der Schüler/innen,
- deren im Alltag gebrauchten Sprache und
- an den regionalen Bedürfnissen.

Zur Festlegung von Kriterien für den sozio-ökonomischen Hintergrund kann das zuständige Regierungsmitglied Daten heranziehen, die vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE), welches mit 1.7.2020 vom neu eingerichteten Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Bildungswesen (IQS) abgelöst wird,<sup>23</sup> im Rahmen der Überprüfung der Bildungsstandards oder der Statistik Austria erhoben wurden (§ 5 Abs. 4 BD-EG).

### 3.2.3 Eine neue Ombudsstelle

Beim Bildungsministerium wird eine neue Ombudsstelle eingerichtet. Diese hat die Erfüllung der Aufgabe der österreichischen Schule durch Beratung und Unterstützung von Personen, die von behaupteten Misständen an Schulen oder in der Schulverwaltung betroffen sind, zu fördern (§ 5 Abs. 7 BD-EG).

### 3.2.4 Eine neue Zentralstelle für Qualitätsentwicklung

Beim zuständigen Mitglied der Bundesregierung wird eine Geschäftsstelle für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung mit koordinierender Funktion eingerichtet. Diese erstellt auf der Basis der Schulqualitätsberichte der Bildungsdirektionen einen nationalen Controlling-Bericht als Teil des Nationalen Bildungsberichts, der alle drei Jahre dem Nationalrat vorzulegen ist (§§ 5 Abs. 3 iVm 6 Abs. 2 BD-EG). Diese Stelle soll eng mit der Schulaufsicht zusammenarbeiten und deren Tätigkeiten schwerpunktmäßig koordinieren.

---

23 Lt. § 11 BGBl I 50/2019.

### 3.2.5 Qualitätsmanagement, Schulaufsicht

Der Bildungsminister hat, bezogen auf alle Schulen, ein alle Ebenen der Schulverwaltung und die Schulen umfassendes Qualitätsmanagement (QM) einzurichten. Dies wurde bereits im Jahr 2011 (BGBl I Nr. 28) in das Bundesschulaufsichts-Ausführungsgesetz eingefügt, das jedoch nun aufgehoben wurde. Daher musste diese Grundregelung des QM in das neue BD-EG übernommen werden. Dies gilt auch für die Grundstruktur des Nationalen Qualitätsrahmens sowie die Inhalte der von den Schulen zu erstellenden Entwicklungsplänen (§ 6 BD-EG). Dieses QM ist auf Landesebene von den BD und den dort angesiedelten Schulaufsichtsbeamten durchzuführen.

Eigentlich war geplant, dass bereits mit 1.9.2013 eine neue Aufgabenbeschreibung für die Schulaufsicht verlautbart werden sollte, denn spätestens mit diesem Tag trat die bis dahin gültige „allgemeine Weisung betreffend die Aufgaben der Schulaufsicht“ aus dem Jahr 1999 formell außer Kraft (vgl. § 24 Abs. 5 Leg. cit.). Da dies bis dato noch nicht erfolgte, hat nun der Gesetzgeber eine neue Frist gesetzt. So tritt die aktuelle Regelung zum Qualitätsmanagement (§ 6 BD-EG) mit Verfassungsbestimmung mit 31.8.2020 außer Kraft (§ 37 Abs. 1). Damit muss bis spätestens zu diesem Zeitpunkt die Organisation der Schulaufsicht, ihr Profil und die Arbeitsweise des Qualitätsmanagements neu aufgebaut sein. Eine „gewisse Vorlaufzeit“ (Erl) für die Entwicklung der dafür nötigen Strukturen und Qualifizierungsmaßnahmen der Schulaufsicht ist damit sichergestellt. Inzwischen ist zwar mit 13.6.2019 eine Verordnung, betreffend das Schulqualitätsmanagement (SQM-VO<sup>24</sup>), mit einer näheren Beschreibung zu den Aufgaben der Bediensteten des Schulqualitätsmanagements insb. in den Bildungsregionen erlassen worden.<sup>25</sup> Eine neue gesetzliche Grundlage muss jedoch noch folgen.

### 3.2.6 Die Leitung der Bildungsdirektion

Während der bisherige Amtsführende Präsident als Leiter des Landesschulrates ein politischer Funktionsträger war, ist der Bildungsdirektor als Chef der Bildungsdirektion ein Bediensteter in einem öffentlich-rechtlichen oder vertraglichen Dienstverhältnis zum Bund (§ 7 BD-EG). Der Bildungsdirektor ist in Bundesangelegenheiten an die Weisungen der zuständigen Bundesministerin und in Landesangelegenheiten an die Weisungen der Landesregierung gebunden. Für den Fall, dass durch Landesgesetz ein Präsident oder eine Präsidentin der Bildungsdirektion vorgesehen wird, unterliegt der Bildungsdirektor in beiden Bereichen (!) auch dessen oder deren Weisungen.

Vor der Betrauung einer Person mit der Leitung der BD ist dessen Funktion von der Bildungsministerin bzw. dem Bildungsminister – nach Anhörung der jeweiligen Landesregierung (!) – auszusprechen (§ 10 BD-EG). Beim Landeshauptmann oder bei der Landeshauptfrau wird dann – im Einvernehmen mit dem zuständigen Mitglied der Bundesregierung (!) – eine Begutachtungskommission eingerichtet. Diese besteht aus fünf Mitgliedern, von denen zwei Mitglieder von der Ministerin oder dem Minister und zwei vom Landeshauptmann oder der Landeshauptfrau entsandt werden. Das fünfte Mitglied wird zwar vom Bundesminister oder der Bundesministerin bestellt, aber wiederum im Einvernehmen mit dem Landeshauptmann oder der Landeshauptfrau. Den Vorsitz führt der vom BM dazu bestellte Bundesvertreter (§ 12 BD-EG). Dieses Verfahren wird deshalb hier

---

24 BGBl II 158/2019.

25 Zu den Details siehe unten.

so genau dargestellt, da es die verflochtene Situation von Bundes- und Landesinteressen unter dem Dach der neuen Behörde beispielhaft zeigt.

Diese Vernetzung auch politischer Interessen zeigt sich schließlich weiter bei der Bestellung des Bildungsdirektors: Der Landeshauptmann oder die Landeshauptfrau schlagen dem zuständigen Mitglied der Bundesregierung einen von der Begutachtungskommission für geeignet erklärten Bewerber oder Bewerberin vor. Kommt in Bezug auf diese Person kein Einvernehmen zwischen BM und LH zustande, so kann der LH eine andere geeignete Person vorläufig bis zu zwölf Monaten mit der Funktion des Bildungsdirektors betrauen. Wird der Bildungsdirektor bestellt, so dauert seine Funktionsperiode fünf Jahre (§ 14 BD-EG).

### 3.2.7 Die Gliederung der Bildungsdirektion

Die Bildungsdirektion gliedert sich unterhalb des Bildungsdirektors in zwei große Bereiche: den Präsidialbereich und den Bereich des Pädagogischen Dienstes.

#### 3.2.7.1 Der Präsidialbereich

Die Geschäfte der Bildungsdirektion sind – dies sei nochmals betont – unter der Leitung des Bildungsdirektors mit Unterstützung des Präsidialbereiches zu besorgen. Zur Leitung des Präsidialbereiches ist für fünf Jahre ein rechtskundiger Verwaltungsbediensteter zu bestellen und ähnelt damit dem bisherigen Landesschulratsdirektor. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Funktionsträgern besteht jedoch darin, dass der LSR-Direktor nicht nur Dienst-, sondern auch Fachvorgesetzter der Schulaufsichtsbeamten war. In der BD wird der Präsidialdirektor für die Mitglieder des „Bereiches Pädagogischer Dienst“ nur noch Dienstvorgesetzter sein, da er für alle rechtlichen, damit auch die dienstrechtlichen Angelegenheiten der Behörde zuständig ist. Die unmittelbare Fachvorgesetztenfunktion in der neuen Einrichtung hat nun jedoch der pädagogische Leiter dieser Einheit sein.

Diese Leitungsaufgabe wird innerhalb eines Monats ausgeschrieben, nachdem der Bildungsdirektor bestellt wurde. Dieser ist dann Vorsitzender der Begutachtungskommission, die im Übrigen nach den Bestimmungen des Ausschreibungsgesetzes eingesetzt wird. Diesem Präsidialleiter obliegen die Behandlung sämtlicher rechtlich zu bewertenden Angelegenheiten sowie die Bewirtschaftung der Lehrpersonalressourcen, dies jedoch unter Mitwirkung des Leiters des Pädagogischen Dienstes (§ 18 BD-EG). Der Präsidialleiter ist auch offiziell Stellvertreter des Bildungsdirektors.

#### 3.2.7.2 Der Pädagogischer Dienst

Der Bereich des Pädagogischen Dienstes wurde in jeder Bildungsdirektion eingerichtet und fasst die bisherige Schulaufsicht mit ihren Mitarbeitern zusammen. Ihr Leiter ist ein vom Bundesminister – wiederum nach einem Ausschreibungsverfahren – ebenfalls auf fünf Jahre zu bestellender „pädagogisch-fachkundiger Verwaltungsbediensteter“. Dies muss kein Landesschulinspektor sein. Die gesetzlich formulierten Aufgaben des pädagogischen Dienstes sind:

- a. Qualitätsmanagement,
- b. strategische Entwicklung im Rahmen der Schulaufsicht,
- c. Einrichtung von regionalen Schulaufsichtsteams in Bildungsregionen,
- d. Mitarbeit am Bildungscontrolling,
- e. pädagogische Expertise bei der Bewirtschaftung der Lehrpersonalressourcen sowie
- f. Bereitstellung und Koordination sonder- und inklusionspädagogischer Maßnahmen.

Die bisherigen Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik (§ 27a SchOG) werden damit aufgelöst und diese Aufgaben der Bildungsdirektion übertragen. Die Erfüllung dieser Aufgabe kann jedoch nach regionalen Erfordernissen in pädagogischen Beratungszentren an Außenstellen der jeweiligen Bildungsdirektion erfolgen (§ 19 BD-EG).

Einen wichtigen Meilenstein für die Weiterentwicklung der Schulaufsicht in Österreich setzte noch rasch vor dem Start der neuen Schulbehörde Bildungsdirektion der österreichische Gesetzgeber, indem er am 18.12.2018 ein neues Dienst- und Besoldungsrecht beschloss (2. Dienstrechtsnovelle 2018).<sup>26</sup> Mit der neuen Verwendungsgruppe „SQM“ (Schulqualitätsmanagement) wird für die ab 1.1.2019 neu zu bestellenden Bediensteten der Schulaufsicht eine neue Verwendungsgruppe geschaffen. Die Bediensteten dieser Verwendungsgruppe sollen künftig überwiegend in den in den Bildungsregionen einzurichtenden Schulaufsichtsteams tätig sein und den für die Bildungsregionen jeweils zu bestellenden Leitungen des Qualitätsmanagements unterstehen. Darüber hinaus können Bedienstete des SQM auch direkt in der Bildungsdirektion unter der Leitung des Bereiches Pädagogischer Dienst verwendet werden (vgl. § 225 BDG).

Jeder dauernden Bestellung einer oder eines Bediensteten des SQM hat ein Ausschreibungs- und Bewerbungsverfahren voranzugehen. In der Bewertungskommission, die nun einen Vorschlag an den zuständigen Bundesminister macht, sitzen neben je einem Vertreter der Zentralpersonalvertretung und der Gewerkschaft der Bildungsdirektor sowie die Leitung des Bereiches Pädagogischer Dienst oder eine von diesen beiden Organen jeweils eingesetzte Vertretung.

Einer Mitarbeiterin oder einem Mitarbeiter des SQM obliegt neben der Aufsicht über die Erfüllung der Aufgaben der österreichischen Schule (u. a. § 2 Schulorganisationsgesetz) insb. die Sicherstellung der Implementierung von Reformen und Entwicklungsvorgaben in der Region, die Mitwirkung am Qualitätsmanagement (im Sinne einer evidenzbasierten Steuerung der regionalen Bildungsplanung) und an der schularten- und standortbezogenen Schulentwicklung, das laufende Qualitätscontrolling, die strategische Personalführung auf Ebene der Schulleitungen und Schulcluster-Leitungen, die Bereitstellung pädagogischer Expertise an Schnittstellen und das Krisen- und Beschwerdemanagement im Eskalationsfall.

Die näheren Aufgaben der Beamten des SQM werden, darauf aufbauend, durch eine Verordnung vom Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung festgelegt, wobei die Erfordernisse des Qualitätsmanagements im Rahmen der verschiedenen Schularten des differenzierten österreichischen Schulsystems Berücksichtigung finden müssen. Diesem Gesetzesauftrag folgend, wurde mit 13.6.2019 die Verordnung, betreffend das Schulqualitätsmanagement (SQM-VO), erlassen. Dabei wurden die Aufgaben der Bediensteten des SQM näher ausgeführt und sollen hier näher dargestellt werden, da hier die Verflechtung von Schulbehörde und Schulleitung sehr deutlich wird:

1. Aufsicht über die Erfüllung der Aufgaben der österreichischen Schulen,
2. Sicherstellung der Implementierung von Reformen und Entwicklungsvorhaben in der Region,
3. Mitwirkung am Qualitätsmanagement (evidenzbasierte Steuerung der regionalen Bildungsplanung),
4. die Mitwirkung an der schularten- und standortbezogenen Schulentwicklung,
5. das laufende Qualitäts-Controlling,
6. die strategische Personalführung auf Ebene der Schulleitungen und Schulcluster-Leitungen,

---

26 BGBl I 102/1918.

7. die Bereitstellung pädagogischer Expertise an Schnittstellen und
8. das Krisen- und Beschwerdemanagement im Eskalationsfall.

Diese Aufstellung in § 5 der zit. VO sei deshalb im vollen Wortlaut zitiert, da hierin besonders deutlich die Abgrenzung der Aufgabenstellung der Schulaufsichtsbeamten gegenüber der Schulleitung sichtbar wird. Ein Bediensteter des SQM hat zudem die Verantwortung für die Fachaufsicht über Schulleitungen und Schulcluster-Leitungen in seinem Aufgabengebiet (§ 5 Abs. 2 SQM-VO). Im Hinblick auf das laufende Qualitäts-Controlling hat der SQM für Schulen mit Qualitätsproblemen Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen zu veranlassen und dabei die Schulleitung in ihre Verantwortung zu nehmen (§ 9 Abs. 2 SQM-VO).

Zudem hat ein Bediensteter des SQM mit den Schulleitungen in seinem Verantwortungsbereich periodische Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche zu führen. Diese sind auf Basis der von den Schulleitungen nach Vorgaben des Qualitätsmanagement-Systems auf Schulebene zu erstellen und vorgelegten Schulentwicklungsplänen, der relevanten Daten des Bildungsmonitorings, der Ergebnisse der internen Schulevaluation sowie der Berichte der externen Schulevaluation durchzuführen. Diesbezüglich hat der SQM im Sinne der Beratung, Begleitung und Unterstützung mit den Schulleitungen nachweislich schriftlich dokumentierte Vereinbarungen zu schließen und Maßnahmen zu vereinbaren (§ 8 SQM-VO).

Für Schulen mit Qualitätsproblemen veranlasst der SQM Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen und hat dabei die Schulleitung in ihre Verantwortung zu nehmen. Wird im Rahmen der externen Schulevaluation festgestellt, dass an einem Schulstandort grundlegende Qualitätskriterien nicht erfüllt werden, sind vom SQM gemeinsam mit der Schulleitung Entwicklungsmaßnahmen samt Zeitplan für deren Umsetzung festzusetzen. Der SQM hat dann die Verantwortung für das Monitoring der Umsetzung dieser Entwicklungsmaßnahmen zu tragen (§ 9 SMQ-VO).

Ebenfalls sind seitens des zuständigen SQM periodische Personalentwicklungsgespräche mit den Schulleitungen zu führen, bei denen die Festlegung des notwendigen Fortbildungsbedarfs darzulegen ist. Daraus hat der SQM im Hinblick auf die strategische Personalführung einen strategischen Personal- und Entwicklungsplan für die Schulleitungen in der Bildungsregion zu erstellen. So hat der SQM bei der Zuteilung der den einzelnen Schulstandorten zukommenden Lehrpersonalressourcen auf Ebene der Bildungsregion mitzuwirken, die Schülerstrom-Lenkung an den Nahtstellen zu weiterführenden Schulen und die Umsetzung von Sonderprojekten sowie die Koordination des Lehrpersonaleinsatzes zu gewährleisten (§ 11 Abs. 2 SQM-VO).

Im Hinblick auf das Krisen- und Beschwerdemanagement im Eskalationsfall hat ein SQM eine regionale Risikoanalyse vorzunehmen und Vorsorge für potenzielle, regionale Krisen unter Einbeziehung der regionalen Hilfssysteme zu treffen. Regionale Krisen sind zu reflektieren und nachweislich aufzuarbeiten. Die Schulleitungen sind dabei durch die SQM „zu unterstützen, ihre primäre Verantwortung bei Problemen am Schulstandort tatsächlich wahrzunehmen“. Diese Betonung der primären Verantwortung weist auf die Hauptzuständigkeit der Schulleitung vor Ort hin. Auch wenn in der jeweiligen Bildungsdirektion ein Beschwerdemanagement eingerichtet ist, das Anfragen zentral bündelt und bearbeitet, hat die Behörde erst im Eskalationsfall aktiv zu werden (§ 12 SQM-VO).

Für den Bereich der Fachinspektoren des Bundes sind Neubestellungen nicht mehr vorgesehen (Ausnahme: Fachinspektoren für das Minderheitenschulwesen im Burgenland und in Kärnten).

Den Schulinspektoren der alten Verwendungsgruppen SI I und SI 2 obliegt ab 1.1.2019 die Wahrnehmung der dem Schulqualitätsmanagement zukommenden Aufgaben (vgl. §§ 225 u. 226 BDG).

Mit diesen neuen Dienstrechtsregelungen haben auch die bisherigen Landes- und Pflichtschulinspektoren ihren Platz in der neuen Behörde gesetzlich zugeteilt bekommen.

Eine weitere neue Berufsgruppe im Rahmen des Pädagogischen Dienstes der neuen Behörde bilden die sog. FIDS, die Fachexperten für Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik. Sie übernehmen als Bundesbedienstete die Aufgaben der bisherigen Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik.

### 3.2.7.3 Bildungsregionen

Entsprechend den Rahmenrichtlinien des BMBWF für die jeweilige Geschäftseinteilung der Bildungsdirektionen hat jede Bildungsdirektion zur Erfüllung ihrer Aufgaben Bildungsregionen entwickelt (§ 23 BD-EG). Diese sind als Abteilungen der jeweiligen Bildungsdirektion im Bereich des Pädagogischen Dienstes ausgewiesen und als Außenstellen der Bildungsdirektion vor Ort in verschiedenen Regionen (nicht identisch mit politischen Bezirken) eingerichtet. Der Leiter einer solchen Bildungsregion (§ 226 BDG) hat nach der SQM-VO besondere Aufgaben, die sich ebenfalls wiederum direkt oder wenigstens indirekt auf die Leitung einer Schule auswirken, weshalb auch diese hier vollinhaltlich aufgelistet seien:

1. die Entwicklung und Implementierung von regionalen Konzepten und Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungsqualität und Erhöhung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit,
2. die Steuerung der Bildungsangebote in der Bildungsregion,
3. die Abstimmung der Bildungsangebote aufeinander sowie deren Weiterentwicklung,
4. die strategische Personalführung und -entwicklung der regionalen Teams,
5. die Förderung der Zusammenarbeit aller Schulen (Schulcluster) sowie der Zusammenarbeit mit den außerschulischen Einrichtungen einer Bildungsregion,
6. die Steuerung des Qualitätsmanagements und der Agenden der Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik,
7. die Steuerung der Umsetzung regionaler Bildungskonzepte (insb. Cluster/Campus) und zentraler Reformen und Entwicklungsvorgaben,
8. die Unterstützung der Leitung des Pädagogischen Bereiches in Planungs- und Steuerungsangelegenheiten der Bildungsdirektion sowie
9. die Kommunikation und Zusammenarbeit mit Stakeholdern und externen Partnern.

Zudem wird vom Leiter einer Bildungsregion die Zuständigkeiten der Bediensteten des SQM, die der jeweiligen Bildungsregion zugewiesen wurden, für Schulen verschiedener Schularten festgelegt (§ 3 SQM-VO). Bei der Aufteilung ist jedenfalls Bedacht zu nehmen, dass jeder SQM Zuständigkeiten aus dem allgemeinbildenden und dem berufsbildenden Schulwesen hat. Die Zuordnung eines SQM allein zu einer Schulart ist nur zulässig, wenn der betreffende Bedienstete nur für eine Schulart Expertise besitzt (§ 3 Abs. 2 SQM-VO). Im Hinblick auf die Entwicklung und Implementierung von regionalen Konzepten und Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungsqualität hat der Regionalleiter die unterschiedlichen Schularten zu berücksichtigen, die Entwicklung der Profile der Schularten sicherzustellen und pädagogische Potenziale gemäß den Vorgaben der Leitung des Bereichs Pädagogischer Dienst sowie den strategischen Vorgaben des zuständigen Bundesministeriums weiterzuentwickeln (§ 4 SQM-VO).

### 3.2.7.3 Ständiger Beirat

An die Stelle der Kollegien der LSR wurde nun ein Ständiger Beirat der Bildungsdirektion (Beirat, § 19 BD-EG). Unter dem Vorsitz des Bildungsdirektors treten dort ehrenamtlich – neben dem Vorsitzenden der Geschäftsstelle des Beirates, der in Personalunion der Präsidialdirektor ist – insbesondere fünf von den Zentralausschüssen und den Fachausschüssen der Lehrer/innen und Verwaltungsmitarbeiter/innen entsandte Mitglieder zusammen. Mit drei weiteren Entsandten der Landeschülervertretung sowie Vertretern von Dachorganisationen von Familienverbänden und Elternvereinen des betreffenden Bundeslandes wird das Bild einer Art Landesschulgemeinschaftsausschuss abgerundet. Dazu kommen jedoch noch Vertreter/innen des Gemeinde- und Städtebundes, der gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften sowie gesetzlicher Interessensvertretungen, welche doch wieder an die interessensvertreterisch und politisch geprägte Zusammensetzung der bisherigen Kollegien der LSR erinnern.

Der Beirat hat im Unterschied zum erwähnten Kollegium des LSR nur beratende Funktion – hierbei jedoch in allen auf dem Gebiet des Schul- und Erziehungswesens anfallenden Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung, während das Kollegium einzelne, gesetzlich genau aufgelistete Zuständigkeiten zu besorgen hatte. Insbesondere können dem Beirat bildungspolitisch relevante Begutachtungsentwürfe zur Abgabe einer Stellungnahme vorgelegt werden.

### 3.2.7.4 Innere Angelegenheiten

Für die innere Arbeitsweise der BD wird die Grundstruktur durch eine Geschäftseinteilung (Aufbauorganisation) sowie eine Geschäftsordnung (Ablauforganisation) bis hin zu einer neuen Kanzleiordnung zur formalen Behandlung der zu besorgenden Geschäftsfälle neu festgelegt (§§ 22–24 BD-EG). Darüber hinaus gibt der Bildungsminister bzw. die Bildungsministerin im Einvernehmen mit der Landesregierung für jede BD im Sinne einer wirkungsorientierten Verwaltung jährlich einen Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan vor.

Der Sach- und Personalaufwand der neuen Behörde wird zwischen Bund und Land aufgeteilt: für die Angelegenheiten der Bundesvollziehung hat der Bund und für die Angelegenheiten der Landesvollziehung das jeweilige Land die Kosten zu tragen (§§ 25 f. BD-EG).

## 3.2.8 Die Übergangsphase

Mit der Kundmachung des Gesetzes am 15.9.2017 unter BGBl I 138/2017 konnten die Vorbereitungsarbeiten für einen Start der Bildungsdirektion mit 1.1.2019 begonnen werden. Inwieweit hier ein guter Start möglich war, hing von vielen Faktoren ab:

- Bis wann wurde die Funktion Bildungsdirektoren ausgeschrieben?
- Wie lange dauerte das Besetzungsverfahren für diesen, wie rasch konnten sich darauffolgend BM und LH auf den leitenden Beamten einigen?
- Auch wenn der Bildungsdirektor den Besetzungsvorschlag als Vorsitzender der Begutachtungskommission an das zuständige Regierungsmitglied weiterleitet, wird sich in der Praxis erweisen, welche indirekte Rolle der jeweilige LH bei der Auswahl des Präsidialdirektors und des Leiters des Pädagogischen Dienstes spielt. Erste Erfahrungen zeigen, dass die Landespolitik hier einen zwar informellen, aber entscheidenden Einfluss hatte und auch in der Zukunft haben wird.
- Wie gut abgestimmt konnten diese drei Spitzenbeamten als kollegiales Team die weiteren not-

wendigen Personalentscheidungen treffen?

- Wie rasch wurden die Rahmenbedingungen für die Geschäftseinteilung und Geschäftsordnung vom BM in Abstimmung mit den Ländern vorgegeben?
- Wie viel Personal- und Sachressourcen erhalten die BD für ihre vielfältigen überschulischen Aufgaben sowie Budget inkl. Lehrerwochenstundenkontingente zur situationsentsprechenden Aufteilung an die Schulen von Seiten des Bundes und des jeweiligen Landes?

Dazu aber galt es noch, die Grundregeln eines guten Change-Managementprozesses zu beachten, damit die Bundesbediensteten des alten Landesschulrates und die Landesbediensteten der bisherigen Bildungsabteilungen des Landes, die unter dem Dach der neuen Behörde zusammengeführt wurden, bereit zur Veränderung waren und engagiert ihre neuen Arbeitsplätze einnahmen. Wenn neben den oft behaupteten möglichen Spareffekten besonders die Schulen, Lehrer/innen und Eltern und andere Kunden der Schulverwaltung nachvollziehbar merken, dass die Leistungen der Behörde unkomplizierter, rascher sowie serviceorientierter geworden sind, dann hat die Bildungsdirektion das Vertrauen der Bevölkerung in eine möglichst objektive Vollziehung der Schulgesetze im Sinne einer bestmöglichen Schule für die Jugend in diesem Land verdient.

## 4 Die Verstärkung schulischer Entscheidungsmöglichkeiten

Der zweite Schwerpunkt des Bildungsreformgesetzes 2017 war die Stärkung schulischer Entscheidungsmöglichkeiten. Im Folgenden seien einige für die weitere Entwicklung der schulischen Gestaltungsspielräume wesentlich erscheinende Punkte herausgegriffen. Dabei beschränken sich die folgenden Ausführungen auf die im Schulorganisationsgesetz verankerten Tagesformen, wobei sich jedoch in den Parallelgesetzen für die Schulen für Berufstätige oder den land- und forstwirtschaftlichen Schulen ähnliche, wenn nicht sogar wortidenten Regelungen (wieder)finden. Zuvor jedoch sollen die schon bisher bestehenden schulautonomen Möglichkeiten skizziert werden, damit die Veränderungen aus dem Jahr 2017 deutlicher wahrgenommen werden.

### 4.1 Die Entwicklung der Schulautonomie in Österreich

Der österreichische Weg zur tiefgreifenden Veränderung der Schulverwaltung ist ab 1991 in ersten konkreten Schritten, denen natürlich auch Rückschritte nicht erspart blieben, zu beobachten. Ein wichtiger Bereich dieser gesamthaft betrachteten Schulverwaltungsreform spielt sich auf der Ebene der Schule ab und wird mit dem Begriff der Schulautonomie verknüpft.<sup>27</sup> Am Anfang stand dabei die politische Willenserklärung der damaligen Regierungsparteien SPÖ und ÖVP im Arbeitsübereinkommen für die XVII. Gesetzgebungsperiode 1991–1994 vom 17.12.1990: „Im Rahmen einer Regionalisierung und Autonomie der Schulen ist neben der Verwaltungsvereinfachung auf allen schulischen Ebenen innerhalb eines bundeseinheitlichen Rahmens eine verstärkte administrative und pädagogische Eigenständigkeit beim Regelschulwesen zu ermöglichen.“<sup>28</sup> Als Ergebnis

---

27 S. im Detail Juranek, 1999, 284 ff.

28 Zit. aus Österr. Dokumentationen, hg. V. Bundespressedienst 1992.

dieser Kernaussage im Kapitel Unterricht IV der Einigung der beiden damaligen Großparteien geschahen in den folgenden Jahren wesentliche Umsetzungsschritte, deren angepeilte Weiterentwicklung sich seit damals in abgewandelten Begrifflichkeiten in allen Regierungsübereinkommen wiederfindet. Im Mitte 2019 abgebrochenen Regierungsübereinkommen zwischen ÖVP und FPÖ für die XXVI. Gesetzgebungsperiode tauchte der Bereich der Schulautonomie im Unterkapitel „Bewährtes differenziertes Schulsystem erhalten und ausbauen“ als ein Unterpunkt bei der Aufgabe „Schnittstellensteuerung zwischen den Schultypen ausbauen“ auf: „Schulen im Rahmen der Schulautonomie bei der Anmeldung und Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mehr autonome Möglichkeiten einräumen (Ausnahme Volksschule)“.<sup>29</sup>

Seinen ersten gesetzlichen Niederschlag jedoch fand die politisch und erziehungswissenschaftlich breit geführte Diskussion um Dezentralisierung, Deregulierung und Autonomie in zwei knappen Bestimmungen der 14. Schulorganisationsgesetz-Novelle vom 13.5.1993, mit der die Möglichkeit von sog. schulautonomen Lehrplänen sowie schulautonomen Eröffnungs- und Teilungszahlen eingeführt wurde.

#### 4.1.1 Schulautonome Lehrpläne

Die Lehrpläne der Schulen waren bisher in Österreich grundsätzlich zentral vom Unterrichtsministerium in der Rechtsgestalt einer Verordnung vorgegeben (§ 6 Abs. 1 Satz 1 SchOG). Hier setzte der für die Schulpraxis bis zum Bildungsreformgesetz 2017 wohl wesentlichste Reformschritt der Schulautonomieentwicklung an. Der Unterrichtsminister hat nämlich nun in diesen von ihm zu erlassenden Lehrplänen die einzelnen Schulen zu ermächtigen, in einem vorgesehenen Rahmen Lehrplanbestimmungen nach den örtlichen Erfordernissen zu erlassen. Sofern die Erlassung schulautonomer Lehrplanbestimmungen unter Bedachtnahme auf die Bildungsaufgaben der einzelnen Schularten, deren Berechtigungen und der Übertrittsmöglichkeiten in anderen Schularten „vertretbar“ ist, besteht also für den Unterrichtsminister eine gesetzliche Verpflichtung, einen solchen Freiraum vorzusehen. Infolge dieser 14. SchOG-Novelle wurden dann alle Lehrpläne neu erlassen. Diese beinhalten auch nach teilweise wiederholten Novellierungen und Anpassungen an weitere Gesetzesentwicklungen gerade zwischen den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen jeweils an die schulische Situation angepasste Berechtigungen zu schulautonomen Lehrplanbestimmungen.

So wurden in der Grundstufe (VS, SoS) schulautonome Lehrplanbestimmungen lediglich im Bereich der unverbindlichen Übungen vorgesehen. In den Lehrplänen für die AHS-Unterstufe, für die Hauptschule und in deren Ablösung seit 2012 die NMS sowie in deren Weiterentwicklung ab 2020 die Mittelschule wurden jedoch die bisher in den Lehrplänen üblichen starren Stundentafeln, mit der die für die jeweilige Schulart vorgesehene Gesamtwochenstundenzahl fix vorgegeben und auf die einzelnen Gegenstände und Schulstufen aufgeteilt war, fast völlig aufgelöst. Die Lehrpläne für diese Schularten enthalten jetzt nur noch eine (in einer kleinen Bandbreite nochmals flexible) Gesamtwochenstundenzahl pro Schuljahr und eine fixe Gesamtsumme für alle Schulstufen. Für die einzelnen Pflichtgegenstände wird nur noch eine Bandbreite von Summenstunden angegeben, die auf die vier Jahre aufzuteilen sind. Die durch schuleigene Lehrplanfestlegungen möglicherweise

---

29 Zit. aus „Zusammen. Für unser Österreich“, Regierungsprogramm 2017–2022, S. 61 (<https://images.derstandard.at/2017/12/16/Regierungsprogramm.pdf> vom 22.1.2018).

freiwerdenden Unterrichtsstunden können für ein vertiefendes Lernangebot im Rahmen bestehender Unterrichtsgegenstände oder zur Schaffung neuer Unterrichtsgegenstände mit eigenem oder interdisziplinärem Charakter verwendet werden.

Die Freiräume der schulautonomen Lehrpläne beschränken sich jedoch nicht nur auf Stundentafelverschiebungen: Darüber hinaus können die im Bundeslehrplan festgelegten Inhalte des Unterrichts seitens der jeweiligen Schule verändert, neue Lern- und Arbeitsformen sowie geänderte Lernorganisationen eingeführt werden. Im Rahmen eines Gesamtkonzepts kann sich die einzelne Schule durch Nutzung dieser Freiräume ein Profil geben. Wird das Profil darüber hinaus im Rahmen einer mehrjährigen Abfolge von Schuljahren durch eine spezielle Ausrichtung des Angebotes an Freigegegenständen und unverbindlichen Übungen besonders ausgeprägt, wird damit eine „Schwerpunktschule“ (etwa mit Fremdsprachenschwerpunkt, musisch-kreative Schwerpunkte, interkulturelle Schwerpunkte u. a.) gebildet.

Für die berufsbildenden Schulen wurden grundsätzlich nicht so große Freiräume bei dem im jeweiligen Lehrplan vorgegebenen Wochenstundenrahmen eröffnet, auch wenn andere Möglichkeiten gesucht wurden, dem Gesetzauftrag zur Ermächtigung von schulautonomen Lehrplanbestimmungen gerecht zu werden (z. B. durch Einräumung schulautonomer Veränderungen der Inhalte des Unterrichts, der Lern- und Arbeitsformen sowie der Lernorganisation). Die Begründung für die Fixierung eines relativ umfangreichen Kernbereiches an diesen Schulformen liegt in den Berechtigungen nach der Gewerbeordnung, dem Berufsausbildungsgesetz oder der zweiten EU-Diplomanerkennungsrichtlinie, die mit dem Abschluss einer Schulstufe oder der gesamten Ausbildung verbunden sind.

#### 4.1.2 Schulautonome Klassenteilungen und „Lehrerwochenstundenkontingente“

Der zweite Schwerpunkt der gesetzlichen Neuerungen im Rahmen der 14. SchOG-Nov 1993 betrifft die Schulorganisation. Es geht dabei um die Frage, wer darüber entscheidet, bei welcher Schülerzahl eine Schulklasse eröffnet und bei welcher Schülerzahl eine Klasse geteilt werden kann. Bis dahin gab das damalige BMUKA, aufbauend auf der im SchOG, bei den einzelnen Schularten vorgesehenen Klassenschülerzahlen sehr detaillierte, verordnungsmäßige Vorgaben, wann dies geschehen dürfe. Die Entscheidungsfreiräume der nachgeordneten Schulbehörden und der Schulen waren dabei nur sehr gering. Jetzt (in § 8a SchOG) wurde den Schulbehörden eingeräumt, eine regionale Festlegung von Eröffnungs- und Teilungszahlen vorzunehmen, soweit es keine Vorgaben des Unterrichtsministeriums gibt. Stärker jedoch als auf der Ebene der Schulverwaltung konnte nun der gesetzlich eröffnete Freiraum für schulautonome Eröffnungs- und Teilungszahlen ausgenutzt werden, wenn der einzelnen Schule durch die jeweils zuständige Schulbehörde ein Rahmen für die einsetzbaren Lehrerwochenstunden (ein sog. „Lehrerwochenstundenkontingent“) zur Verfügung gestellt wurde.

#### 4.1.3 Erste Bewegung in den Schulzeitregelungen

Bis zur Schulzeitgesetz-Nov 1995 (BGB 467) konnten die Bundesschulen lediglich einen Tag im Schuljahr (sog. „Direktorstag“) selbst freigeben (§ 2 Abs. 5 SchZG idF BGBl 1985/77). Der Schulbehörde erster Instanz war es vorbehalten, zur Abhaltung von Wiederholungsprüfungen u. Ä. die ers-

ten beiden Tage des Unterrichtsjahres, ferner zur Abhaltung von Elternsprechtagen und Lehrerkonferenzen bis zu vier weiteren Tagen in jedem Unterrichtsjahr ganz oder teilweise durch Verordnung für schulfrei zu erklären. Diese Vier-Tages-Kompetenz wanderte nun durch die genannte SchZG-Nov in die Zuständigkeit der Schule. Dieser stehen nun im Bundesbereich insgesamt fünf Tage, im Pflichtschulbereich je nach Landesausführungsgesetz bis zu vier Tagen zur Verfügung, die „aus Anlässen des schulischen oder sonstigen öffentlichen Lebens“ schulfrei gegeben werden können.

Ein weiterer Punkt des Schulzeitrechtes betrifft die Fünf- oder Sechstageswoche an den Schulen. Daher wurde die Einführung der 5-Tage-Woche – auch für einzelne Klassen – als weiterer wichtiger schulzeitrechtlicher Aspekt für Bundesschulen in der zit. SchZG-Novelle (§ 2 Abs. 8 SchZG) ausschließlich den am Schulleben Beteiligten in Form des jeweiligen Schulpartnerschaftsgremiums übertragen. Hinsichtlich der Pflichtschulen wurde für die Landesgesetzgebung durch Veränderung der grundsatzgesetzlichen Bestimmungen ebenfalls die Möglichkeit eröffnet, für diese Schulen die 5-Tage-Woche einzuführen (§ 8 Abs. 9 SchZG).

Spätestens mit dieser Kompetenzverschiebung an die Schulen im Schulzeitrechtsbereich konnte wohl bereits zurecht festgestellt werden: „Die Schulforen sowie die Schulgemeinschaftsausschüsse sind zu kompetenten Entscheidungsträgern herangereift.“<sup>30</sup> Doch die Stärkung der Kompetenzen der Schulpartnerschaftsgremien geht durch die in den folgenden Jahren gesetzten Entwicklungsschritte noch weiter.

#### 4.1.4 Neue Regelungen für Schulveranstaltungen

Der nächste Schritt der Unterrichtsverwaltung zur Stärkung der schulischen Entscheidungsmöglichkeiten betraf die Möglichkeit der Organisation und Durchführung von Schulveranstaltungen. In der bis dahin geltenden Schulveranstaltungsverordnung war eine Vorlagepflicht von Organisationsplänen mehrtägiger Schulveranstaltungen an die Schulbehörde erster Instanz vorgesehen.<sup>31</sup> Dieser Verwaltungsweg wurde mit der Schulveranstaltungsverordnung 1995 ebenso abgeschafft wie eine strenge Einteilung der Schulveranstaltungen in einzelne Kategorien.<sup>32</sup> „Schulveranstaltungen sind schulautonom vorzubereiten und durchzuführen.“ Mit diesem Einleitungssatz der neuen Verordnung (BGBl 1995/498 § 1 1. Satz) wurde „den Bestrebungen nach Deregulierung eines Rechtsbereiches mit einer überaus hohen Reglementierungsdichte sowie weiters den Bestrebungen nach schrittweisem Ausbau der schulautonomen Entscheidungskompetenzen Rechnung“<sup>33</sup> getragen. Jeder Schulstufe und Schulart steht nun ein bestimmtes Kontingent an halb-, ganz- und mehrtägigen Veranstaltungen zur freien Disposition zu Verfügung. Dabei sind Ziel, Inhalt und Dauer von Veranstaltungen bis zu einem Tag von der Schulleitung (§ 6 d. VO), bei mehrtägigen Veranstaltungen durch das Klassen- oder Schulforum bzw. den SGA festzulegen (§ 9 d. VO).

---

30 Erl. zu Art. I SchZG-Nov 95, 227 Blg StenProtNR XIX. GP.

31 Z. B. Anl. 4.1.P 20 SchulveranstaltungsVO BGBl 1990/397 idF BGBl 1991/137.

32 Wie Lehrausgänge, Exkursionen, Wandertage, Berufspraktische Tage und Wochen, Sportwochen, Projektwochen, Schüleraustausch, Intensivsprachwochen, Abschlussfahrten. Sie werden zwar namentlich wegen der zu § 49 RGV ergangenen VO zur Abrechnung der Reisekostenvergütung der bei Schulveranstaltungen im Sinne der SchulveranstaltungsVO teilnehmenden Lehrenden weiter in § 1 Abs. 2 der SchulveranstaltungsVO 1995 aufgezählt, jedoch ohne nähere inhaltliche Ausführungen.

33 Erl. Bem. zum Entwurf der VO BMBUkA ZI 12.696/114–III/2/96.

Auch wenn es sich um keinen ausdrücklich gesetzlich festgelegten Weisungsfreiraum und damit um keine echte Autonomieregelung handelt,<sup>34</sup> war es ein wichtiger Schritt in Richtung Eigenverantwortung.

#### 4.1.5 Dezentralisierung in der Budgetverwaltung des Bundes

1991 wurden durch ein Rundschreiben des damaligen BMUK<sup>35</sup> die Bundesschulen zu teilanweisenden (anweisungsermächtigten) Organen erklärt.<sup>36</sup> Als selbstständiger Verfügungsrahmen für die Anschaffung von Anlagegütern wurde ihnen als Obergrenze ein Betrag von 50000 Schilling im Einzelfall eingeräumt, wobei dies nur im Rahmen des Jahres- und des Monatsvoranschlagbetrages sowie des vierjährigen Investitionsprogrammes möglich war. Mit Wirksamkeit vom 1.1.1997 wurde der „finanzielle Wirkungsbereich für die Vollziehung der Gebarung“ auf 100000-Schilling durch die Schule erhöht. Mit der im MVOBl kundgemachten Neuformulierung der Anweisungsermächtigung des nunmehrigen BMUKA vom 17.12.1997 wurde zwar für die LSR die 500000-Schilling-Grenze für den Gebarungsvollzug und die Bewirtschaftung der Anlagenkredite im Einzelfall beibehalten, die 100000-Schilling-Grenze bei den Bundesschulen fiel jedoch weg. Damit wurde diesen ab 1.1.1998 die selbstständige Verfügungsermächtigung für die laufenden Investitionen (im Ausmaß des Jahresvoranschlagsbetrages als Ausgabenhöchstbetrag und des jeweiligen Monatsvoranschlagsbetrages) generell eingeräumt.

In einem wurde die gesamte Investitionsplanung der Bundesschulen auf neue Beine gestellt (MVOBl 1998/10). Im Sinne einer Stärkung der budgetären Autonomie können die Bundesschulen nun die erforderlichen laufenden Investitionen völlig autonom planen und aus den der Schule zur Verfügung gestellten Krediten<sup>37</sup> selbst tätigen. Eine Genehmigung durch die Schulbehörde ist nicht mehr vorgesehen, lediglich auf Wunsch der Schule (!) können für einen eingeschränkten Bereich der Investitionsgüter Ausschreibungen auch durch die LSR abgewickelt werden. Im Übrigen kommt den Schulbehörden nur noch die Nachkontrolle über die getätigten Investitionen zu.

#### 4.1.6 Die zweckgebundene Gebarung für Bundesschulen

Als Beitrag zur Dezentralisierung der Schulverwaltung gedacht, hat eine kleine SchOG-Novelle, die unter BGBl 1996/330 mit 1.9.1996 in Kraft getreten ist, einen großen Schritt in Richtung Teilrechtsfähigkeit der Schulen getan.

##### 4.1.6.1 Die Ermächtigung zur Schulraumüberlassung

Mit dem in das SchOG eingefügten § 128a werden die Leiter von Schulen und Schülerheimen, die vom Bund erhalten werden, ermächtigt, Teile der Schul- bzw. Heimliegenschaft samt Inventar für nichtschulische Zwecke an Dritte zu überlassen und dafür ein Entgelt einzuheben. Die Höhe des

---

34 S. zur Begriffsbestimmung der Autonomie unten.

35 BMUK RS 1991/317, sowie ausführlicher zu diesem Thema BMUK RS 1992/333., wobei die Geltungsdauer des probeweis eingeführten Erlasses mit BMUKA Zl 14.180/80-2/95 vom 23.1.1996 bis auf Weiteres verlängert wurde.

36 Die Aufgaben dieser mitanweisenden Organe waren im § 5 Abs. 2 Z 5 sowie § 5 Abs. 4 Z 2–4 BHG geregelt.

37 Das sind die Geldmittel, die den Schulen aus dem Bundeshaushalt zur Verfügung gestellt werden. Vertiefend s. Juranek, 1999, 297 ff.

dabei von der Schule einhebbaren Entgelts wird davon abhängig gemacht, an wen und wozu die Schulraumüberlassung erfolgt. Hier schlummerte für die Schule die erste Möglichkeit, für sich einen „Gewinn“ zu erwirtschaften, denn diese Einnahmen wurden entgegen den sonst gem. Art. 51 Abs. 3 B-VG iVm § 38 Abs. 1 BHG 1986/213 in der Bundesverwaltung üblichen Gesamtbedeckungsgrundsatz, wonach alle Einnahmen des Bundes der Bedeckung seines gesamten Ausgabenbedarfes zu dienen haben, als zweckgebundene Einnahmen iSd §§ 17 Abs. 4, 38 Abs. 2 u 53 Abs. 5 BHG deklariert. Damit dürfen diese Einnahmen zur Bedeckung von Ausgaben für bestimmte Zwecke (z. B. für Ersatzanschaffungen, Heizöl, Stromverbrauch und für besondere Bedürfnisse der Schule) herangezogen werden.

#### 4.1.6.2 Schulsponsoring und andere Drittmittel

Über die Schulraumüberlassung hinaus gestattet nun § 128b SchOG die Möglichkeit, „sonstige Drittmittel“ zu lukrieren. Im Prozess der sich verändernden Schullandschaft war diese kryptische Genehmigung ein nicht zu unterschätzender Impuls zur Öffnung der Schulen. Schulen machten sich dabei auf den Weg, mit Kooperationspartnern auch Drittmittel – das heißt Mittel, die nicht der Schulerhalter zur Verfügung stellt – für ihre Arbeit einzuwerben. Als einer zweckgebundenen Gebarung zuführende Drittmittel können ab dem Budgetjahr 1997 neben den zuerst genannten Einnahmen aus der Schulraumüberlassung Einnahmen aus der Lockerung des Werbeverbotes in § 46 Abs. 3 SchUG sowie Spenden verrechnet werden. Durch die damit erstmals gesetzlich zulässige Werbung an den Schulen wurde dem „Schulsponsoring“ die Tür geöffnet.

#### 4.1.7 Das Schulgesetzkpaket 1996

Noch kurz vor der Jahreswende 1996/97 verabschiedete der Gesetzgeber das Schulgesetzkpaket 1996.<sup>38</sup> Neben dem Hauptanliegen der damit umfassten Gesetzesnovellen, die Weiterführung der Integration behinderter Kinder in die Sekundarstufe I zu ermöglichen, enthalten die verschiedenen Gesetzesänderungen auch für den Schulalltag mehr oder weniger wichtige Dezentralisierungsschritte, die jedoch insgesamt ein neuerliches Signal ergeben, dass der Gesetzgeber die Weiterentwicklung der Autonomiebewegung vorantreiben wollte.<sup>39</sup> So wurde vom BMUKA direkt an die Schulen verlagert:

**Aufnahmsprüfungen:** Bis zur gegenständlichen SchOG-Novelle wurden den mittleren und höheren berufsbildenden Schulen vom BMUKA zentral erstellte Aufnahmsprüfungen vorgeschrieben, da die Ablegung der Aufnahmsprüfung grundsätzliche Aufnahmsvoraussetzung für diese Schularten war. Nun ist für die Aufnahme in mittlere und höhere berufsbildende Schulen nur noch der erfolgreiche Abschluss der 8. Schulstufe Voraussetzung. Die Ablegung der Aufnahmsprüfung ist gem §§ 55 u. 68 Abs. 1 SchOG lediglich für die Schüler/innen vorgesehen, die nicht die leistungsmäßigen Voraussetzungen aus der damaligen Hauptschule (heute NMS/MS) mitbringen. Die Aufgabenstellung für diese Aufnahmsprüfungen wird nun von der jeweiligen Schule selbst zusammengestellt.

**Reihungskriterien:** Außerdem kann der SGA unter Bedachtnahme auf die Aufgabe der betreffenden Schulart nähere Bestimmungen über die Reihung bei der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern festlegen (§ 5 Abs. 4 iVm § 64 Abs. 2 Z 1 lit. m SchUG).

Die Landesschulräte/Bezirksschulräte mussten ebenfalls folgende Kompetenzen an die Schulen ab-

---

38 Vgl. für die folgenden Ausführungen dazu Juranek, 1999, 294 ff.

39 Vgl. den Bericht des Unterrichtsausschusses 443 Blg StenProtNR XX.GP.

geben:

- In § 3 Abs. 3 SchUG entfiel die Altersgrenze für die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in die AHS, von der bisher der LSR Nachsicht erteilen konnte. Damit wurde die eigenständige Entscheidung der Schulleitung bei der Aufnahme einer Schülerin/eines Schülers in die Schule unterstrichen.
- Auch die Aufnahme einer Schülerin/eines Schülers während des Schuljahres muss nicht mehr über die Schulbehörde erster Instanz laufen, sondern erfolgt ebenfalls durch die Schulleitung selbst (§ 3 Abs. 4 SchUG)
- Grundsätzlich muss eine schulpflichtige außerordentliche Schülerin/ein schulpflichtiger außerordentlicher Schüler nach spätestens zwölf Monaten als ordentlicher Schüler aufgenommen werden (§ 4 Abs. 3 SchUG). Nun liegt es bei der Schulleitung festzustellen, ob die Voraussetzungen für die Aufnahme als ordentliche Schülerin bzw. als ordentlicher Schüler nach diesem Zeitraum immer noch nicht vorliegen und sie/er daher bis zu weiteren zwölf Monaten in diesem Sonderstatus der außerordentlichen Schülerin/des außerordentlichen Schülers verbleiben darf.
- Beim Übertritt einer Schülerin/eines Schülers in eine andere Schulart hat nicht mehr die Schulbehörde erster Instanz, sondern nun die Schulleitung von der Teilnahme an einzelnen Pflichtgegenständen zu befreien, wenn die Schülerin/der Schüler durch die Vorlage eines Zeugnisses nachweist, dass sie/er einen lehrplanmäßig gleichen Pflichtgegenstand bereits mit Erfolg besucht hat (§ 11 Abs. 7 SchUG).
- Konsequenterweise wurde die in § 25 Abs. 9 SchUG neu geschaffene Möglichkeit, nach einem mindestens fünfmonatigen und längstens einjährigen fremdsprachlichen Schulbesuch im Ausland erfolgreich in die nächsthöhere Schulstufe aufsteigen zu dürfen, in die Zuständigkeit der Schule gelegt.
- Die Erklärung einer schulbezogenen Veranstaltung, die in die Unterrichtszeit fiel, wurde bisher allein von der Schulbehörde ausgesprochen. Die Zuständigkeit der Schulbehörden darin bestand noch weiter, doch konnten der SGA oder das Schulforum nun auch selbst bis zu drei Unterrichtstagen pro Schuljahr für schulbezogene Veranstaltungen einsetzen, ohne hierfür die Schulbehörde kontaktieren zu müssen (§ 13a Abs. 1 SchUG).
- Die Festlegung, mit welchen Unterrichtsmitteln die Schüler/innen auszustatten sind, hatte ursprünglich auf Antrag der Schulkonferenz ebenso durch die Schulbehörde erster Instanz zu erfolgen wie das Abgehen vom Grundsatz, dass alle Parallelklassen der gleichen Form oder Fachrichtung mit gleichen Unterrichtsmitteln auszustatten sind. Beides erfolgt nun gem § 14 Abs. 6 SchUG durch das Schulforum, bzw., wo ein solches nicht eingerichtet ist, durch die Schulkonferenz (somit an PTS, mittleren und höheren Schulen).
- Das Ansuchen einer Schülerin/eines Schülers zur Verlängerung der Höchstdauer des Schulbesuches für den Abschluss einer mindestens dreistufigen mittleren oder höheren Schule um ein weiteres Schuljahr behandelt nun nicht mehr die Schulbehörde, sondern es entscheidet die Schulleitung (§ 14 Abs. 7 SchUG)
- Die SchUG-Novelle 1996 hat jedoch nicht nur Zuständigkeitsübertragungen im eben beschriebenen Umfang vorgenommen, sie unternahm auch (zaghafte) Versuche einer Deregulierung:
- § 10 Abs. 2 SchUG-alt regelte sehr detailliert, wie vorzugehen sei, wenn der Stundenplan nicht eingehalten werden konnte. Die Neufassung zählt nur noch in einem Klammerausdruck die verschiedenen Möglichkeiten der vorübergehenden Änderung des Stundenplanes („Stundentausch, Fachsupplierung, Supplierung, Entfall von Unterrichtsstunden“) auf und überlässt die

Entscheidung hierüber der Schulleitung.

- Ein zweiter Deregulierungsversuch der SchUG-Novelle betrifft die Schülervertreter/innen. Die bisher in § 59 Abs. 6 SchUG detailliert enthaltenen Regelungen über die Gestaltung der Stimmzettel bei Schülervertretungswahlen wurden auf ein Mindestmaß reduziert.

Diese Übersicht zeigt deutlich, dass Gewinner dieser „Zuständigkeitsverschiebeaktion“ die Schule (hier insb. die Schulleitung) war.

Kurze Zeit später (mit BGBl I 22/1998) gab es gleich noch eine Aufwertung des Schulpartnerschaftsgremiums: Dieses kann nun Richtlinien für die Wiederverwendung von Schulbüchern in der eigenen Schule erstellen (§ 14 Abs. 7 SchUG)

#### 4.1.8 Das Schulunterrichtsgesetz für Berufstätige

Aufgabe der Schulen für Berufstätige ist es, gemäß den einschlägigen Bestimmungen des SchOG Personen, die das 17. Lebensjahr spätestens im Kalenderjahr der Aufnahme vollenden und eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, zu Bildungsziel der jeweiligen Tagesform zu führen.<sup>40</sup> Mit dem Schulunterrichtsgesetz für Berufstätige BGBl I 1997/33 (SchUG-B)<sup>41</sup> wurde dem für einen Rechtsstaat untragbaren Zustand ein Ende bereitet, dass es für diese Schulen keine gesetzlichen Regelungen für die innere Ordnung vergleichbar dem SchUG gab. Zwar lehnte sich das SchUG-B in Aufbau und Systematik an das SchUG an, doch wurde auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der von ihrem Bildungsangebot Gebrauch machenden Personen Modifikationen und Adaptierungen vorgenommen. „Hinzu kommt die Einsicht, dass im Sinne des Subsidiaritätsprinzips all diejenigen Festlegungen und Entscheidungen, die auf „untergeordneter Ebene“ getroffen werden können, in einer dem Legalitätsgebot des Art. 18 B-VG entsprechenden Weise den Schulbehörden bzw. den Schulen übertragen werden sollten.“ Diese bekenntnishaft Aussage in den Erläuterungen der Regierungsvorlage zeigt sich tatsächlich in für die österreichischen Schulgesetzgebung der damaligen Zeit bemerkenswerten Auswirkung an Deregulierung, Dezentralisierung und Autonomisierung.<sup>42</sup>

Als Beispiele für Deregulierung im SchUG-B mögen gelten:

- Das SchUG-B verzichtet auf Regelungen für ein Approbationsverfahren von Unterrichtsmitteln wie es in § 15 SchUG ausführlich vorgesehen ist.
- Offensichtlich ist die Betonung der Eigenverantwortung der Lehrerin/des Lehrers auch im rechtsstaatlich und pädagogisch hochsensiblen Bereich der Leistungsbeurteilung. Während die Schulen mit Tagesformen neben den gesetzlichen Vorgaben in § 18 SchUG eine umfangreiche Leistungsbeurteilungsverordnung kennen, begnügt sich das SchUG-B mit einigen wenigen grundlegenden Hinweisen zu Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung im Gesetz (§§ 19 bis 21, 23). Der Lehrende selbst hat nun den Zeitpunkt, die Form, den Umfang und die Dauer der Leistungsfeststellungen nach den Anforderungen des Lehrplanes, den Erfordernissen des Unterrichtsgegenstandes sowie den Stand des Unterrichts selbst festzulegen (§ 19 Abs. 1 SchUG-B).

---

40 S. bspw. § 73 Abs. 1 lit. a oder § 75 Abs. 1 lit. a SchOG für HTL oder HAK.

41 Das SchUG-B ist zwischenzeitlich durch BGBl I 9/2012 aufgrund der Überführung der Sonderformen Kollegs, Aufbauformen und Vorbereitungslehrgänge in den Geltungsbereich des SchUG-B gleichzeitig in SchUG-BKV (Schulunterrichtsgesetz für Berufstätige, Kollegs und Vorbereitungslehrgänge) umbenannt worden.

42 Vgl. Juranek, 1999, 304 ff.

- Auch ist keine Schulveranstaltungsverordnung durch das zuständige Bundesministerium vorgesehen.

Neben einer Deregulierung erfuhr im SchUG-B ebenso der Gedanke der Dezentralisierung, aber auch die Autonomisierung der Schule – verstanden als Übertragung von Entscheidungskompetenzen auf die unmittelbar Betroffenen (Studierende, Lehrende, Schulpartnerschaft) – ebenfalls neue Impulse.<sup>43</sup> Da die nichtgesetzlich verankerten Regelungen für die Schulen für Berufstätige bereits vor dem SchUG-B immer wieder Experimentierfeld für später in anderen Schulbereichen umgesetzten – oder wegen der dort gemachten Erfahrungen – gerade nicht übertragenen Bestimmungen waren, stellte sich bereits damals die Frage, inwiefern in diesem Sonderbereich des Schulwesens bereits Visionen für Entwicklungen im Regelschulwesen aufgezeigt wurden, die den Weg zu einer autonomen Schule andeuten.

#### 4.1.9 Erste schulische Mitbestimmungsrechte im Lehrerdienstrecht

Die Schulen besaßen – außer in den Fragen der Diensterteilung und der unmittelbaren Dienstaufsicht durch die Schulleitung – grundsätzlich keine gesetzlichen Kompetenzen im Dienst- und Besoldungsrecht der Lehrer/innen sowie des sonstigen Verwaltungspersonals.<sup>44</sup> Im Zuge der seit 1991 geführten Dezentralisierungsdebatten wurden zwar von den LSR oder den Dienstrechtsabteilungen der jeweiligen Landesverwaltungen in durchaus unterschiedlichem Umfang einzelne Dienstrechtsaspekte (z. B. Gewährung von Belohnungen, Erteilung von Dienstreiseaufträgen, Meldung zu Fortbildungsveranstaltungen) auch ohne ausdrückliche gesetzliche Ermächtigung „erlassmäßig“ an die Schulen delegiert. 1996/1997 erhielten jedoch die Schulen erstmals ein gesetzlich verankertes Mitspracherecht bei der Auswahl ihrer Schulleiterin/ihres Schulleiters sowie anderer schulischer Leitungsfunktionen (wie Abteilungsvorstand, Fachvorstand) zugesprochen. Zunächst im Landeslehrerbereich (§ 26a LDG, eingefügt durch BGBl 1996/329), dann gleichlautend an Bundesschulen (207e BDG, eingefügt durch BGBl I 1997/67) darf das jeweilige Schulforum bzw. der SGA vor der Reihung durch die Schulbehörde eine begründete schriftliche Stellungnahme zu den Bewerbungen um eine dieser Leitungsfunktionen abgeben.

Weiters wurde nach jahrelangen Diskussionen in der genannten 1. BDG-Novelle 1997 (für den Pflichtschulbereich ähnlich bereits durch § 26a LDG idF LDG-Nov 1996/329) das Modell einer zunächst auf vier Jahre befristeten Bestellung dieser Schulleitungsfunktionen verwirklicht (§ 207h Abs. 1 BDG)<sup>45</sup>. Voraussetzung für den Entfall dieser zeitlichen Begrenzung ist außer dem erfolgreichen Besuch eines „Schulmanagementkurses“ die „Bewährung auf dem Arbeitsplatz (Abs 3 leg cit). Die von der zuständigen Dienstbehörde auszusprechende Mitteilung über die Nichteignung konnte nur in Akkordanz zwischen der Schulbehörde als auch dem SGA (Schulforum) erfolgen. Beide Einrichtungen mussten übereinstimmend in ihren jeweiligen Gutachten die Nichteignung festgestellt haben, damit die Mitteilung über die Nichtbewährung am Arbeitsplatz an die betroffene Schulleitung durch die Behörde zulässig war. Über diese (indirekte) Bindungswirkung des Gutachtens

---

43 Vgl. Juranek, 1999, 308 f.

44 Eine der wenigen Ausnahmen war in § 3 DVV zu finden, wonach auch eine Schulleiterin/ein Schulleiter für die Urlaubseinteilung sowie für die Entscheidung über Anträge auf Gewährung von Sonderurlaub beim Verwaltungspersonal bis zu drei Tagen, bei Lehrenden bis zu einer Woche zuständig war.

45 Seit BDG-Novelle 2017: fünf Jahre (siehe unten).

wurde dem schulischen Gremium de facto ein Einspruchsrecht gegen die Abberufung einer Schulleiterin/eines Schulleiters oder einer anderen schulischen Leitungsfunktion zuerkannt, weil ohne seine Zustimmung eine Mitteilung über die Nichtbewährung nicht zulässig ist.<sup>46</sup>

Dieses Recht auf ein Gutachten zur Qualität der Schulleiterin/des Schulleiters nach der ersten Funktionsperiode wurde zwar 2017 abgeschafft,<sup>47</sup> trotzdem sind diese Mitwirkungsrechte der Betroffenen wohl als Ansatz für eine erste echte Personalkompetenz der Schulen zu werten.

#### 4.1.10 Die Teilrechtsfähigkeit

Mit der Einführung der zweckgebundenen Gebarung in den §§ 128a u. b SchOG wurde den Bundesschulen die geschilderte Möglichkeit eröffnet, im Rahmen ihrer Stellung als unselbstständige Anstalten durch Aktivitäten unterschiedlichster, stets aber staatlicher Natur zusätzlich zu den ihnen vom Schulerhalter zugewiesenen Budgetmitteln erzielte Einnahmen für schulische Aktivitäten zu verwenden. Diese zweckgebundene Gebarung ist ihrem Wesen nach immer noch Bestandteil der Bundesgebarung und bewegt sich im eher engen Regelungsrahmen des Bundeshaushaltsrechtes. Daher wurde die Einnahmefelder, die in der zweckgebundenen Gebarung liegen, noch um die Möglichkeit autonomen, d.h. eigenberechtigten, aber auch eigenverantwortlichen geschäftlichen Handelns durch Zuerkennung der Teilrechtsfähigkeit (zunächst nur) für die Bundesschulen in einer weiteren SchOG Novelle 1998 in einem damit eingefügten § 128c ergänzt.<sup>48</sup>

Damit kommt das für die Schule und die Schulverwaltung tatsächlich sensationell Neues: Auch wenn der Gesetzestext nur von einer „teilrechtsfähigen“ Einrichtung spricht, lässt sich aus § 128c Abs. 3 SchOG erkennen, dass es sich bei dieser Einrichtung um eine eigene, vom Bund unabhängige Rechtspersönlichkeit, somit um eine eigene juristische Person und aufgrund des Verfahrens über die Verlautbarung durch die Schulbehörde sogar um eine eigene juristischen Person öffentlichen Rechts handelt. Sie agiert damit im eigenen Namen und auf eigene Rechnung – aber auch auf eigene Verantwortung, da der Bund keine Haftung mehr für die Aktivitäten dieser von ihm unterschiedlichen Rechtspersönlichkeit trägt.

#### 4.1.11 Flexibilisierung bei Unterrichtsmitteln und Schuleingangsphase

##### 4.1.11.1 Die Schulbuchreform 1998

Als wesentlicher Beitrag zur Herstellung von Chancengleichheit im österreichischen Bildungswesen waren 1972 die unentgeltlichen Schulbücher eingeführt worden. Seither sind Schülerinnen und Schülern gem. §§ 31 bis 31h Familienlastenausgleichsgesetz (FamLAG 1967 idgF) die für den Unterricht notwendigen Schulbücher (oder entsprechende Gutscheine) oder therapeutische Unterrichtsmittel für Behinderte unentgeltlich zur Verfügung zu stellen. Da das „Gratisschulbuch“ wegen seiner hohen Kosten lange umstritten war, wurde ein von der Schülerin bzw. vom Schüler bzw.

---

46 Juranek, 1999, 309 ff.

47 Bildungsreformgesetz 2017.

48 Einzelne Länder folgten der Bundesregelung in ihren Landesausführungsgesetzen. Ein weiterer Impuls für ähnliche Regelungen auch in anderen Bundesländern erfolgte durch das Bildungsreformgesetz 2017, wonach im PflErh-GG die Verpflichtung aufgenommen wurde, dass der Schulerhalter Verrechnungskonten für die Pflichtschulen einzurichten haben, um die Finanzverwaltung der Schulen zu ermöglichen (§ 14 Abs. 5).

dessen Erziehungsberechtigten zu tragender Selbstbehalt von 10 % der Kosten vorgeschrieben (ab FamLAG-Novelle 433/1996). Mit einer Novellierung des FamLAG mit BGBl I 8/1998 wurde nun die rechtliche Grundlage geschaffen, dass Schulbücher zwar weiterhin ins Eigentum der Schüler/innen übergehen (§ 31d Abs. 1 FamLAG), sie jedoch freiwillig der Schule zur Wiederverwendung zur Verfügung gestellt werden können (§ 31 Abs. 2 FamLAG). Für diese Wiederverwendung von Schulbüchern in der Schule kann das Schulforum bzw. der SGA ab dem Schuljahr 1998/99 Richtlinien erlassen (§ 14 Abs. 7 SchUG). Mit einer möglichst weitgehenden Wiederverwendung von Schulbüchern wird es der Schule nämlich leichter gemacht, einen weiteren Freiraum, der bereits durch das FamLAG-Nov 1996 (BGBl Nr. 433) eröffnet und nun durch die FamLAG-Nov 1998 weiter ausgebaut wurde, tatsächlich flexibler auszuschöpfen: Die Schule kann nämlich 10 % (ab dem Schuljahr 1999/2000 15 %) des der Schule pro Schüler/in für Schulbücher zur Verfügung gestellten Höchstbetrags nach der sog. „Limitverordnung“ nützen, um Unterrichtsmittel (z. B. EDV-Lernprogramme, Lernspiele u. a.) anzuschaffen. Einsparungen durch die Wiederverwendung von Schulbüchern kommen somit der gesamten Schule zugute.

#### 4.1.11.2 Schulstufenwechsel in einer variablen Grundstufe I

In ihrer bisherigen Gestalt umfasste die Volksschule grundsätzlich die ersten vier Schulstufen sowie bei Bedarf die Vorschulstufe.<sup>49</sup> Als Ergebnis zahlreicher Schulversuche für eine flexible, bedarfsgerechte und regional abgestimmte schulische Versorgung zur individuellen Förderung im Schuleingangsbereich wurde § 11 SchOG durch BGBl I 133/1998 dahingehend abgeändert, dass die VS nun in eine Grundstufe I, die bei Bedarf die Vorschulstufe und jedenfalls die 1. und 2. Schulstufe umfasst, sowie eine Grundstufe II mit der 3. und 4. Schulstufe gegliedert wurde. Ob die Grundstufe I mit einem getrennten Angebot von Vorschulstufe (bei Bedarf) oder mit einem gemeinsamen Angebot von Schulstufen der Grundstufe I zu führen ist, entscheidet nach den örtlichen Gegebenheiten die nach dem Landesausführungsgesetz jeweils zuständige Behörde nach Anhörung des Schulforums und des Schulerhalters.<sup>50</sup>

Mit dieser regionalen organisatorischen Flexibilität unter Einbindung der Schulpartner wurde auch eine innere Flexibilisierung der Schullaufbahn für die Schüler/innen verknüpft. „Wenn der Lernsituation der Schülerin/des Schülers eher entsprochen wird“, sind die Schüler/innen nun berechtigt, während des Schuljahres (!) innerhalb der Grundstufe I der VS<sup>51</sup> in die nächsthöhere oder nächstniedrigere (!) Schulstufe zu wechseln (§ 17 Abs. 5 SchUG). Dadurch wird ein Durchlaufen dieser Schulstufen in einem bis drei Jahren möglich. Die Verantwortung für die Entscheidung wurde in die Zuständigkeit der Schulkonferenz gelegt.<sup>52</sup>

#### 4.1.11.3 Leistungsbeurteilung mit Ziffern und Beschreibung

Ein weiteres Mal wurden die Kompetenz der Schulpartnerschaftsgremien angereichert – diesmal in einer Rechtsmaterie, die bis dahin für eine Flexibilisierung eher ungeeignet erschien: im Bereich

---

49 In § 11 Abs. 1 u. 3 SchOG ist „bei Bedarf“ immer noch die Volksschuloberstufe, die die 5. bis 8. Schulstufe umfasst, vorgesehen, in der Praxis ist sie jedoch praktisch ausgestorben (vgl. <https://diepresse.com/home/bildung/5574881/Die-Volksschuloberstufe-in-Oesterreich-ist-ausgestorben>).

50 Zur Zeit der Gesetzwerdung musste auch noch die Stellungnahme des Bezirksschulrates eingeholt werden, was jedoch nach dessen Abschaffung 2014 unnötig wurde.

51 § 12 Abs. 3 SchOG idF BGBl I 132/1998.

52 Auf Antrag der Erziehungsberechtigten oder der Klassenlehrerin/des Klassenlehrers.

der Leistungsbeurteilung. So konnten nun ebenfalls seit 1998 (BGBl I 133/1998) Klassen- oder Schulforum beschließen, dass in den ersten beiden Schulstufen der Volksschule den Leistungsbeurteilungen durch Noten eine Leistungsbeschreibung hinzuzufügen ist (§ 18 Abs. 2 SchUG).

#### 4.1.12 Die Entwicklung schulischer Freiräume nach dem Jahr 2000

Nach diesen ersten Entwicklungsschritten in Richtung eigenverantwortliche Schule in den Neunzigerjahren des vergangenen Jahrhunderts hat es auch am Beginn dieses Jahrtausends bis zum Bildungsreformgesetz 2017 einige gesetzliche Änderungen gegeben, die diese Entwicklung der Ausweitung schulischer Eigenverantwortung unterstreichen. Einige seien hier beispielhaft ohne Anspruch auf Vollständigkeit erwähnt, da sich durchaus noch andere kleinere Schritte der Delegation und Deregulierung, durch die regionalen Schulbehörden und Landesausführungsgesetzgeber initiiert, finden ließen und ebenfalls noch hier eingebaut werden könnten.

##### 4.1.12.1 Ausschluss einer Schülerin/eines Schülers von Schulveranstaltungen und schulbezogenen Veranstaltungen

Mit BGBl I 78/2001 wurden die Schulleitung ermächtigt, Schüler/innen, die eine Gefahr für sich oder andere darstellen, nach einer Stellungnahme durch die entsprechende Klassenkonferenz von einer Schulveranstaltung (§ 13 Abs. 3 SchUG) oder einer schulbezogenen Veranstaltung (§ 13a Abs. 2) auszuschließen. Gegen diese Entscheidung wurde keine Rechtsmittelmöglichkeit eingeräumt (s. §§ 70 f. SchUG).

##### 4.1.12.2 Individuelle Berufs(bildungs)orientierung

Der Klassenvorstand wurde mit BGBl I 172/2004 ermächtigt, Schülerinnen und Schülern der 8. oder 9. Schulstufe auf ihr Ansuchen hin die Erlaubnis zu erteilen, zum Zweck der individuellen Berufs(bildungs)orientierung an bis zu fünf Tagen dem Unterricht fernzubleiben.

##### 4.1.12.3 Ganztägige Schulformen – autonome Betreuungspläne

Ganztägige Schulen haben (seit 1993) für die Lernzeiten sowie für den Freizeitteil Betreuungspläne zu erlassen. Mit dem Schulgesetzkpaket 2005 (BGBl I 95/2005) wurde festgelegt, dass die Bestimmungen über schulautonome Lehrplanbestimmungen auch auf die Betreuungspläne Anwendung finden (§ 6 Abs. 4a letzter Satz SchOG). Die Inhalte dieser Betreuungspläne wurden im Sinne eines Qualitätsmanagements mit BGBl I 38/2015 konkretisiert.

##### 4.1.12.4 Führung des Unterrichtsgegenstandes Bewegung und Sport

Im Unterricht in Bewegung und Sport können seit dem Schulrechtspaket 2005 (BGBl I 95/2005) bei einer nach Geschlechtern getrennten Unterrichtserteilung von Schülerinnen und Schülern mehrerer Klassen zusammengefasst werden, soweit hierdurch die festgelegte Klassenschülerzahl nicht überschritten wird (§ 8b SchOG). Hierüber entscheidet die Schulleitung.

##### 4.1.12.5 Samstag schulfrei

Mit dem gleichen Schulrechtspaket 2005 wurde das Klassen- oder Schulforum bzw. der SGA ermächtigt, aufgrund besonderer regionaler Erfordernisse den Samstag für die gesamte Schule, einzelne Schulstufen oder einzelne Klassen zum Schultag zu erklären. An Schulen, an denen der Samstag ein Schultag ist, konnte umgekehrt der SGA aufgrund regionaler Erfordernisse den Samstag für

die gesamte Schule, einzelne Schulstufen oder einzelne Klassen schulfrei erklären (§ 2 Abs. 8 SchZG).<sup>53</sup>

#### 4.1.12.6 Stundenblockungen

Zwar ist die durch den Lehrplan bestimmte Gesamtwochenstundenzahl durch die Schulleitung möglichst gleichmäßig auf die einzelnen Tage der Woche aufzuteilen, wobei jedoch in den Lehrplänen pädagogisch zweckmäßige Blockungen und darüberhinausgehend schulautonome Gestaltungsmöglichkeiten vorzusehen sind (2. Schulrechtspaket 2005, BGBl I 20/2006 SchZG § 3 Abs. 1 1. Satz).

#### 4.1.12.7 Schulautonome Reihungskriterien für die Schulaufnahme

Ebenfalls im 2. Schulrechtspaket 2005 wurde der SGA an Schulen, für die kein Schulsprengel besteht, ermächtigt, im Hinblick auf die Aufgabe der betreffenden Schulart (Form, Fachrichtung) in Ergänzung zur Aufnahmeverordnung des Bundesministers nähere Bestimmungen über die Reihung der Aufnahmewerber festzulegen. Bei diesen schulautonomen Reihungskriterien kann auch auf eine allfällige schulautonome Profilbildung und auf allenfalls bestehende Schulkooperationen Bedacht genommen werden (§ 5 Abs. 1 SchUG)

#### 4.1.12.8 Befreiung von Pflichtgegenständen bei höherwertigem Schulbesuch

Auf Antrag der Schülerin/des Schülers hat die Schulleitung eine Schülerin/einen Schüler von der Teilnahme von einzelnen Pflichtgegenständen und verbindlichen Übungen zu befreien, wenn die Schülerin/der Schüler durch Vorlage eines Zeugnisses einer öffentlichen oder mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schule oder einer postsekundären Bildungsreinrichtung oder eines Externistenprüfungszeugnisses nachweist, dass er das Bildungsziel der betreffenden Unterrichtsveranstaltung bereits höherwertig erlangt hat (2. Schulgesetzpaket 2005 § 11 Abs. 6a SchUG).

#### 4.1.12.9 Festlegung der Tage der Wiederholungsprüfung

Die Festlegung der Tage, an welchen die Wiederholungsprüfungen durchzuführen sind, erfolgt nun nicht mehr durch die Schulbehörde, sondern durch das Schulforum bzw. den SGA oder, wenn ein gültiger Beschluss nicht zustande kommt, durch die Schulleitung (2. Schulgesetzpaket 2005 § 23 Abs. 1c SchUG).<sup>54</sup>

#### 4.1.12.10 Überspringen von Schulstufen auch an Nahtstellen

Was bisher nicht möglich war, wird nun ebenfalls durch das 2. Schulgesetzpaket 2005 möglich: ein Überspringen von Schulstufen auch an Nahtstellen z. B. zwischen VS und der damaligen Hauptschule (nun MS) oder der AHS Unterstufe. Die Schulleitung kann im Sinne der Hochbegabtenförderung eine Schülerin/einen Schüler in eine höhere Schulstufe einer Schulart, als es dem Alter des Aufnahmewerbers entspricht, aufnehmen, wenn die Schülerin/der Schüler in der vorhergehenden Schulstufe mit ausgezeichnetem Erfolg abgeschlossen wurde, die Klassenkonferenz feststellt, dass die Schülerin/der Schüler aufgrund seiner besonderen Leistungen und Begabungen mit großer Wahrscheinlichkeit den Anforderungen der angestrebten Schulstufe und Schulart genügen wird

---

53 Dieses Entscheidungsrecht wurde mit BGBl I 138/2017 der Schulleitung übertragen, die jedoch dafür das Einvernehmen mit dem jeweiligen Schulpartnerschaftsgremium benötigt (s.u. unten Bildungsreformgesetz 2017).

54 S. dazu die weitere Änderung durch das Bildungsreformgesetz 2017 (s. u.).

und eine Überforderung in körperlicher und geistiger Hinsicht nicht zu befürchten ist (§ 26a SchUG).

#### 4.1.12.11. Kooperationen

In dieser Gesetzesnovelle des 2. Schulgesetzpaketes 2005 wurde sowohl Schulforum als auch SGA ermächtigt, Kooperationen mit anderen Schulen oder außerschulischen Einrichtungen einzugehen (§ 63a bzw. 64 SchUG). Diese können zum Weck der Befähigung für das Berufsleben und der Erleichterung von Übertritten im Rahmen schulautonomer Lehrplanbestimmungen sowie sonstiger schulautonomer Maßnahmen eingegangen werden (§ 65a SchUG).

#### 4.1.12.12 Vorgezogene Wiederholungsprüfungen

2008: Wenn der Beginn des Unterrichts an den ersten beiden Tagen des Schuljahres durch die Abhaltung der Wiederholungsprüfungen beeinträchtigt ist oder es aus anderen organisatorischen Gründen wie insb. der Gewährleistung einer ordnungsgemäßen und schülerorientierten Durchführung der WH zweckmäßig ist, kann das Schulforum bzw. der SGA beschließen, dass die WH auch am Donnerstag oder Freitag der letzten Woche des Schuljahres (= letzte Woche der Hauptferien) durchzuführen sind (§ 23 Abs. 1c SchUG idF. BGBl I 27/2008).

#### 4.1.12.13 Zusammenziehen von Schülerinnen und Schülern mehrerer Klassen

2012: Sofern bei der Führung von alternativen Pflichtgegenständen, Freigegegenständen, unverbindlichen Übungen und eines Förderunterrichtes sowie bei der Bildung von Schülergruppen die für die Führung von diesen Unterrichtsveranstaltungen erforderlichen Mindestzahl an Schülerinnen und Schülern in einer Klasse nicht erreicht wird, können Schüler/innen mehrerer Klassen einer oder mehrerer Schulen zur Erreichung der Mindestzahl zusammengefasst werden (§ 8 Abs. 1 letzter Satz SchOG idF BGBl I 9/2012).

#### 4.1.12.14 NMS Schwerpunktbildung

2012+2015: Für die Neuen Mittelschulen wurde festgelegt, dass in den Pflichtgegenständen Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache von den Lehrenden in koordiniertem Zusammenwirken mit der Schulleitung auf allen vier Schulstufen dieser Schulart ein Schwerpunktbereich für pädagogische Fördermaßnahmen aus einem gesetzlich vorgegebenen Bereich (Individualisierung des Unterrichts, differenzierter Unterricht, Begabungsförderung, inklusive Pädagogik, Bildung temporärer Schülergruppen, Einrichtung von Förder- bzw. Leistungskursen oder Unterricht im Teamteaching) auszuwählen ist (§ 31a Abs. 2 SchUG idF BGBl I 336/2012). Diese Wahlmöglichkeit wurde 2015 (BGBl I 67/2015) auf die Pflichtgegenstände eines (schulautonomen) Schwerpunktbereiches ausgedehnt.

#### 4.1.12.15 Ausweitung der Berufsorientierung, alternative Leistungsbeurteilung, vorgezogen Reifeprüfung und Verschiebung der NOST

Im Schulrechtsänderungsgesetz 2016 (BGBl I 56/2016) finden sich weitere Elemente einer Stärkung schulischer Entscheidungsmöglichkeiten:

- a. die Möglichkeiten der Freigabe vom Unterricht für Schülerinnen und Schülern der 4. Klasse der HS, der 4. Klasse der NMS, der 8. und der 9. Klasse der Sonderschule, der Polytechnischen Schule sowie der 4. Klasse der AHS für den Zweck individueller Berufs(bildungs)orientierung

durch die Schulen bis zu fünf Tagen wurde erweitert auf alle Schüler/innen „ab der 8. Schulstufe allgemeinbildender sowie berufsbildender mittlerer und höherer Schulen“ pro Unterrichtsjahr (§ 13b Abs. 1 SchUG leg cit);

- b. alternative Leistungsbeurteilung bzw. -beschreibung (§ 18a SchUG): Nach vielen Schulversuchen wurde das Schulforum an Volks- und Sonderschulen ermächtigt festzulegen, ob an die Stelle der sonst gültigen Regelungen zur Beurteilung der Leistungen der Schüler/innen (§§ 18, 19 u. 20 SchUG) eine Information der Erziehungsberechtigten über die Lern- und Entwicklungssituation der Schüler/innen zu erfolgen hat. Die Information hat jeweils in schriftlicher Form am Ende des 1. Semester als Semesterinformation und am Ende des Unterrichtsjahres als Jahresinformation zu erfolgen. Diesen schriftlichen Informationen soll jeweils ein Bewertungsgespräch vorangehen, zu dem die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer die Erziehungsberechtigten und die Schülerin oder den Schüler einzuladen hat. Diese Festlegung des Schulforums kann hinsichtlich einzelner oder aller Klassen oder Klassenzüge bis einschließlich der 3. Schulstufe erfolgen.<sup>55</sup>
- c. Vorgezogene Teilprüfung der Reifeprüfung (§ 36 Abs. 3 SchUG): Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter kann nach Anhörung des SGA aus pädagogischen oder organisatorischen Gründen durch eine Verordnung festlegen, dass im Rahmen der abschließenden Prüfung alle Schüler/innen einzelne Teilprüfungen der Klausurprüfung bzw. der mündlichen Prüfung vor dem jeweiligen Haupttermin abzulegen haben (vorgezogene Teilprüfungen). Voraussetzung dafür ist, dass
  1. der das Prüfungsgebiet bildende Unterrichtsgegenstand oder die das Prüfungsgebiet bildenden Unterrichtsgegenstände lehrplanmäßig abgeschlossen ist bzw. sind und
  2. die Leistungen im betreffenden Unterrichtsgegenstand oder in den betreffenden Unterrichtsgegenständen positiv beurteilt wurden oder Semesterprüfungen über noch nicht besuchte Unterrichtsgegenstände (§ 23b SchUG) erfolgreich absolviert wurden.
- d. Verschiebung der neuen Oberstufe (§ 82e SchUG): Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter wurde ermächtigt, nach Anhörung des SGA einmalig durch Verordnung festzulegen, dass die Bestimmung der neuen Oberstufe (Stichwort: Oberstufenreform – NOST) nicht wie gesetzlich vorgesehen mit 1.9.2017 (laut § 82 Abs. 5s Z 6 SchUG idF BGBl I 9/2012), sondern erst mit 1.9.2018 oder 2019 aufsteigend in Kraft treten soll, wenn dies im Hinblick auf die erforderlichen pädagogischen und organisatorischen Maßnahmen zur Vorbereitung der Umsetzung der Neuen Oberstufe an der betreffenden Schule dringend geboten erscheint. Diese Entscheidung musste bis spätestens 1.12.2016 erlassen werden, stellte jedoch ein einmaliges starkes schulautonomes Recht dar, denn damit wurde der Schulleiterin/dem Schulleiter gestattet, eine groß angelegte Gesetzesreform aus dem Jahr 2012 ein bis zwei Jahre aufzuschieben!<sup>56</sup>

## 4.2 Ein Entwicklungsschub für schulischen Entscheidungsfreiräume durch das Bildungsreformgesetz 2017

Doch nun zur aktuellen Entwicklung schulrechtlich eingeräumter Freiräume zur eigenen Gestaltung. Folgende Entscheidungsmöglichkeiten im Schulorganisationsgesetz, aber dann auch folgend

---

55 Vgl. die Weiterentwicklung dieser Regelung durch das Pädagogik-Paket 2018 (s. u.).

56 Eine weitere aufschiebende Regelung zur NOST enthält später das Pädagogik-Paket 2018 (s. u.)

im Schulzeitgesetz und im Schulunterrichtsgesetz wurden besonders auch in den Materialien zum Bildungsreformgesetz 2017 wiederholt als neue autonome Entscheidungsmöglichkeiten bezeichnet, ohne dass jedoch diese Begrifflichkeiten in den schulgesetzlichen Grundlagen direkt verwendet und damit vom Gesetzgeber legislativ verstärkt wurden.

#### 4.2.1 Eröffnung- und Teilungszahlen

Ein wesentlicher Punkt ist hier die Neugestaltung der Einrichtung von Klassen- und Gruppengrößen.

Die bisher in einer Reihe von Bundesgesetzen sowie der Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnung des Bundes für die Bundesschulen sowie den Landesausführungsgesetzen für die Pflichtschulen geregelten Fragen zu Klassen- und Gruppengrößen wurden aufgehoben. Die bisherige Landesausführungskompetenz für die Pflichtschulen wurde durch eine Verfassungsbestimmung zu unmittelbar gültigem Bundesrecht (§ 1 Abs. 2 SchOG).

Die entsprechende Entscheidungskompetenz wurde vollständig in die Verantwortung der Schule gelegt, die auf Basis

- ◆ pädagogischer Prinzipien und
- ◆ der Sicherheit der Schüler/innen,
- ◆ des Förderbedarfs der Schüler/innen,
- ◆ der räumlichen Möglichkeiten,
- ◆ der möglichen Belastung der Lehrpersonen sowie der zugeteilten Personalressourcen

die entsprechenden Festlegungen treffen kann (§ 8a Abs. 1 SchOG). Die Entscheidung darüber wird von der jeweiligen Schulleitung getroffen, wobei jedoch das Einvernehmen mit dem SGA oder dem Schulforum „anzustreben“ ist. Wenn das nicht möglich ist, kann das Schulpartnerschaftsgremium mit Zweidrittelmehrheit beschließen, die Schulbehörde damit zu befassen. Die Vorlage an die Bildungsdirektion hat jedoch keine aufschiebende Wirkung. Die Schulbehörde hat dann bis zum Ende des Unterrichtsjahres im Einvernehmen mit dem jeweils zuständigen, der Bildungsdirektion zugeordneten Personalvertretungsorgan eine Entscheidung zu treffen hat. Diese Entscheidung ist ohne Aufschub der Schulleitung bekannt zu geben sowie dem Schulpartnerschaftsgremium zur Kenntnis zu bringen (§ 8a Abs. 2 SchOG).

Dies gilt sowohl für die jeweilige Zahl der Schüler/innen in einer Klasse (§§ 14, 21h, 27, 33, 43, 51, 57, 71 SchOG) als auch

1. bei welcher Mindestzahl von Anmeldungen ein alternativer Pflichtgegenstand, ein Freigegegenstand oder eine unverbindliche Übung zu führen (oder am Ende des laufenden Beurteilungsschnittes einzustellen) ist;
2. bei welcher Mindestzahl ein Förderunterricht abzuhalten ist,
3. unter welchen Voraussetzungen Klassen und Schülergruppen zu bilden sind,
4. unter welchen Voraussetzungen in leistungsdifferenzierten Pflichtgegenständen Schülergruppen im Hinblick auf die Leistungsgruppen zu führen sind,
5. bei welcher Mindestzahl von Anmeldungen zum Betreuungsteil an ganztägigen Schulformen Gruppen zu bilden sind und
6. bei welcher Mindestzahl von Schülerinnen und Schülern mit mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache Sprachstartgruppen und Sprachförderkurse zu führen sind (§ 8a Abs. 1 SchOG).

Nicht mehr die Schulbehörde, sondern die Schulleiterin bzw. der Schulleiter hat auch festzulegen, wann wegen zu geringer Schülerzahl der Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport ohne Trennung nach Geschlechtern durchgeführt wird (§ 8b SchOG).

#### 4.2.2 Ressourcenzuteilung und Ressourcenbewirtschaftung

Nachdem die Bildungsdirektion vom Bildungsministerium die Ressourcen für die Bundesschulen bzw. vom Land für die Pflichtschulen nach dem jeweiligen Dienstpostenplan zugeteilt erhalten hat, ist von dieser neuen Behörde den einzelnen Schulen ein Rahmen für die einsetzbaren Lehrpersonenwochenstunden zuzuteilen. Diese Zuteilung hat sich zu orientieren an:

1. Zahl der Schüler/innen,
2. Bildungsangebot,
3. am sozio-ökonomischen Hintergrund und
4. am Förderbedarf der Schüler/innen sowie
5. an deren im Alltag gebrauchten Sprache und
6. den regionalen Bedürfnissen.

Die aus der Flexibilisierung der schulautonomen Gestaltungsmöglichkeit bei der Unterrichtsorganisation freiwerdenden Ressourcen können dann von der Schule für pädagogische Maßnahmen eingesetzt werden. Damit hier keine versteckten Einsparungsmöglichkeiten im Bildungsbereich gesehen werden können, hat sich der Gesetzgeber selbst durch eine Rechtsnorm gebunden, indem es nach dem 31.8.2018, dem Zeitpunkt des Inkrafttretens der neuen Bestimmungen, zu keiner Änderung der Bemessung der Lehrpersonalressourcen kommen darf (§ 8a Abs. 3 SchOG).

#### 4.2.3 Schulcluster

Auch wenn es immer wieder vorgekommen ist, dass eine Schulleiterin bzw. ein Schulleiter mit der Leitung mehrerer (meist Klein-)Schulen beauftragt wurde, die jedoch organisatorisch selbstständig blieben, können nun erstmals mehrere Schulen im organisatorischen Verbund mit anderen Schulen geführt werden (Schulcluster). Voraussetzung dafür ist – neben dem Vorliegen eines Clusterplans –, dass die beteiligten Schulen von 200 bis 2500 Schülerinnen und Schülern besucht werden. Schulcluster mit wenigstens einer Schule mit einer geringeren Zahl an Schülerinnen und Schülern (unter 200 bei Bundesschulen, unter 100 bei Pflichtschulen) sind jedoch anzustreben, wenn die in Betracht kommenden Schulen nicht weiter als fünf Kilometer voneinander entfernt, also in räumlicher Nähe zueinander angesiedelt sind, sowie an zumindest einer der beteiligten Schulen innerhalb der letzten drei Jahre die Zahl der Schüler/innen tendenziell merklich abgenommen hat. Neben diesen Schulclustern, die aufgrund dieser Grundvoraussetzungen verpflichtend möglichst zu bilden sind, können Cluster auch bei Nichtvorliegen dieser Voraussetzungen von Amts wegen oder auf Anregung des Leiters oder des Dienststellenausschusses einer in Betracht kommenden Schule gebildet werden. Voraussetzung dafür ist neben dem Vorliegen des Entwurfs eines Organisationsplanes, dass die Schulkonferenz jeder der in Betracht kommenden Schulen nach Beratung mit dem jeweiligen SGA bzw. Schulforum zustimmt (vgl. § 8f SchOG u. § 5a PflSchErh-GG). Bei Schulclustern von und mit Pflichtschulen ist zudem die Zustimmung des Schulerhalters jeder der in Betracht kommenden Schulen erforderlich. Dies alles stellt eine hohe Gründungslatte für das Entstehen eines Clusters dar.

Was im Gesetzesentwurf noch nicht enthalten war, nun aber mit einer Verfassungsbestimmung verankert wurde: In Zukunft sollen auch Pflichtschulen mit den mittleren und höheren Schulen einen Verbund eingehen können (§ 8g SchUG u. § 5b Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz).

Der Schulcluster erhält einen eigenen Leiter, der alle Aufgaben der bisherigen Schulleitung einer Einzelschule erhält (§ 56 Abs. 9 SchUG). An den jeweiligen Schulstandorten werden dafür Bereichsleiter/innen eingesetzt (§ 55d SchUG).

Eine weitere Hürde für die Bildung von Schulclustern mit mehr als 1300 Schüler/innen oder mit mehr als drei beteiligten Schulen ist die Notwendigkeit der Zustimmung der Zentralausschüsse für Lehrer/innen der betroffenen Schulen. Mehrere Schulcluster können zu Schulclusterverbänden zusammengefasst oder als Campus geführt werden.

#### 4.2.4 Schulautonome Lehrplanbestimmungen und Schulversuche

Die Möglichkeit zur Durchführung von Schulversuchen ist bereits in der Grundfassung des Schulorganisationsgesetzes aus dem Jahr 1962 enthalten (§ 7 SchOG). Auch die Verpflichtung für den Bildungsminister bzw. die Bildungsministerin, die Schulen in den Lehrplanverordnungen des Ministeriums zu ermächtigen, in einem vorzugebenden Rahmen Lehrplanbestimmungen nach den örtlichen Erfordernissen zu erlassen, ist nicht neu (§ 6 Abs. 1b SchOG idF 14. SchOG-Novelle BGBl 323/1993). Durch die nun jedoch insgesamt ausgeweiteten Entscheidungsmöglichkeiten der Schulen geht der Gesetzgeber davon aus, dass Schulversuche, die in der Vergangenheit häufig als Ersatz für fehlende oder zu starre rechtliche Bestimmungen verwendet wurden, was zu einer beträchtlichen Zahl von Schulversuchen geführt hat, nicht mehr notwendig sind. Dafür soll in Zukunft die Initiative zu Schulversuchen von der Zentralstelle ausgehen, von wo aus auch die fachliche, pädagogische und didaktische Weiterentwicklung des Bildungswesens gesteuert wird.<sup>57</sup> Nach Maßgabe der Zielerreichung ist der Schulversuch nach Ablauf der im Schulversuchsplan festgelegten Dauer in das Regelschulwesen überzuführen (§ 7 Abs. 4 SchOG).

#### 4.2.5 Einrichtung von Modellregionen

Zum Zweck der Erprobung von Maßnahmen, möglichst alle in einer Region wohnhaften schulpflichtigen Kinder, unabhängig von deren sozioökonomischen/soziodemografischen Hintergründen unter denselben organisatorischen und pädagogischen Rahmenbedingungen bestmöglich zu fördern, können ab 1.9.2020 in den Bundesländern Modellregionen eingerichtet werden. Daran sind die öffentlichen Neuen Mittelschulen, Unterstufen der AHS sowie Sonderschulen beteiligt. Die Einbeziehung von Privatschulen ist auf Antrag des Schulerhalters möglich. Auch hier wurde eine Einbindung der betroffenen Schulen sichergestellt: eine Schule darf nur dann in eine Modellregion einbezogen werden, wenn die Erziehungsberechtigten der Schüler/innen sowie die Lehrer/innen der betreffenden Schulen der Einbeziehung jeweils mit der einfachen Mehrheit der abgegebenen Stimmen zustimmen. Zudem müssen, damit der Beschluss Gültigkeit hat, die Erziehungsberechtigten von mehr als einem Drittel der Schüler/innen zugestimmt haben sowie mindestens zwei Drittel der Lehrer/innen an der Beschlussfassung teilgenommen haben (§ 131a SchOG).

---

57 So die Erläuterungen zum Bildungsreformgesetz 2017, S. 188.

## 4.2.6 Neue schulzeitrechtliche Freiräume

Einen besonderen Schwerpunkt für eine autonome Unterrichtsorganisation hat das Bildungsgesetz durch die Flexibilisierung in der Unterrichtszeit gesetzt.<sup>58</sup>

### 4.2.6.1 Aufweichung der 50 Minuten Stunde

Aus pädagogischen oder organisatorischen Gründen kann die Unterrichtsstunde in der Dauer von 50 Minuten durch die Schulleitung für einzelne oder alle Unterrichtsgegenstände an einzelnen oder allen Unterrichtstagen als Unterrichtseinheit mit weniger oder mit mehr als 50 Minuten festgelegt werden. Die im Lehrplan für die einzelnen Unterrichtsgegenstände vorgesehene Wochenstundenzahl muss dabei jedoch erhalten bleiben (§ 4 Abs. 1 SchZG). Die Anzahl der Unterrichtseinheiten je Unterrichtswoche darf sich dadurch weder für Schüler/innen noch für die Lehrpersonen erhöhen. Blockungen bleiben davon unberührt. Am Ende des Unterrichtsjahres müssen dann jedenfalls die lehrplanmäßig vorgesehenen Unterrichtszeiten rechnerisch nachvollzogen werden können (§ 10 Abs. 1 SchUG).

### 4.2.6.2 Erweiterung der Beginn- und Endzeiten des Unterrichts

Der Unterricht darf zwar in der Regel nicht vor 8:00 Uhr beginnen, jedoch ist nun eine Vorverlegung des Unterrichtsbeginnes auf frühestens 7:00 Uhr durch das jeweilige Schulpartnerschaftsgremium zulässig, wenn dies mit Rücksicht auf Fahrschüler/innen oder aus anderen wichtigen Gründen, die durch die Stundenplangestaltung nicht beseitigt werden können, notwendig ist (§ 3 Abs. 2 SchZG). An berufsbildenden mittleren und höheren Schulen kann der SGA festlegen, dass der Unterricht im Hinblick auf pädagogische Erfordernisse (z. B. praktischer Unterricht, Projektunterricht) vor 7.00 Uhr beginnt und nach 19 Uhr endet (§ 3 Abs. 3 SchZG). Bei der Beschlussfassung in den genannten Gremien hinsichtlich dieser schulzeitrechtlichen Fragen hat die Schulleiterin bzw. der Schulleiter Stimmrecht erhalten, wodurch sie/er sich stärker positionieren und durchsetzen kann.

### 4.2.6.3 Flexibleres Angebot an ganztägigen Schulformen

Grundsätzlich sind an ganztägigen Schulformen der Betreuungsteil bzw. der Unterrichts- und Betreuungsteil bei verschränktem Angebot an allen Schultagen mit Ausnahme des Samstags bis mindestens 16 Uhr und längstens 18:00 anzubieten. Für den Freitag kann jedoch das Schulforum bzw. der SGA festlegen, dass die Unterrichts- und Lernzeiten am Freitag lediglich bis 14 Uhr vorgesehen sind. Von den dann nur noch möglichen Freizeitangeboten können die Erziehungsberechtigten ihre Kinder bereits früher ohne besondere Begründung in das Wochenende abholen (vgl. § 45 Abs. 7 lit. c).

Für einen anderen Tag als den Freitag kann eine solche Festlegung durch den Schulerhalter im Einvernehmen mit der Schulleiterin oder dem Schulleiter getroffen werden.

Eine Betreuungseinheit umfasst – wie die Unterrichtsstunde – 50 Minuten und die Dauer einer allenfalls vorangehenden Pause. Aus Gründen der pädagogischen Zweckmäßigkeit oder auch aus organisatorischen Gründen kann die Dauer einzelner oder aller Betreuungseinheiten wie eine Unterrichtseinheit durch die Schulleitung an einzelnen oder allen Unterrichtstagen unter Beachtung der lehrplanmäßig für den Betreuungsteil vorgesehenen Wochenstundenzahl auch mit weniger oder

---

58 Vgl. Erl S. 158.

mit mehr als 50 Minuten festgelegt werden (§ 5 Abs. 6 SchZG).

#### 4.2.6.4 Samstag: Unterricht oder schulfrei

An Schulen, an denen der Samstag schulfrei ist, kann die Schulleitung aufgrund besonderer regionaler oder schulischer Erfordernisse den Samstag für die gesamte Schule, einzelne Schulstufen oder einzelne Klassen zum Schultag erklären. Umgekehrt kann die Schulleitung an Schulen, an denen der Samstag ein Schultag ist, aufgrund regionaler Erfordernisse, die weniger streng vorliegen müssen, als im Fall des Unterrichts am Samstag (es fehlt im Gesetzestext das Wörtchen „besondere“)<sup>59</sup> den Samstag für die gesamte Schule, einzelne Schulstufen oder einzelne Klassen für schulfrei erklären. Diese Entscheidungen bedürfen des Einvernehmens mit dem Klassen- oder Schulforum bzw. dem SGA.

#### 4.2.6.5 Schulautonome freie Tage

Nicht neu ist die Regelung, dass an allgemeinbildenden Pflichtschulen vier (§ 8 SchZG) und an den mittleren und höheren Schulen fünf Unterrichtstage (§ 2 Abs. 5 SchZG) aus Anlässen des schulischen oder sonstigen öffentlichen Lebens für schulfrei erklärt werden können. Auch dass die jeweilige Schulbehörde einen weiteren Unterrichtstag aus besonderen Anlässen mit Verordnung schulfrei gegeben sowie zwei zwischen unterrichtsfreie Tage fallende Schultage in jedem Schuljahr für schulfrei erklären kann, wobei jedoch diese zuletzt genannten Tage auf die schulautonomen freien Tage angerechnet werden müssen. Neu ist nun jedoch, dass diese Vorgabe durch die Schulbehörde bei Schulclustern nicht mehr möglich ist. Neu ist auch, dass ebenso bei dieser Entscheidung im Schulpartnerschaftsgremium die Schulleiterin bzw. der Schulleiter Stimmrecht hat.<sup>60</sup>

### 4.2.7 Neue schulunterrichtsrechtliche Freiräume

Neben den schulorganisatorischen und schulzeitrechtlichen Entscheidungserweiterung enthält das Bildungsreformgesetz auch zahlreiche kleinere und größere Elemente zur Vergrößerung und Weiterentwicklung schulischer Entscheidungsmöglichkeiten im Zusammenleben der Schulpartner von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern und Eltern unter dem Dach des Schulunterrichtsgesetzes, wobei die Schulleitung in ihrer Leitungsrolle gestärkt wurde.

#### 4.2.7.1 Schulautonome Reihungskriterien

Über die Festlegung schulautonomer Reihungskriterien bei der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern an mittleren und höheren Schulen entscheidet nun nicht mehr der SGA, sondern die Schulleitung (§ 5 Abs. 1 SchUG).

#### 4.2.7.2 Wechsel im Klassenlehrersystem

An Schulen mit Klassenlehrersystem (VS, SoS) konnte bisher nur aus schwerwiegenden Gründen ein Wechsel der Klassenlehrerin/des Klassenlehrers durchgeführt werden. Nun wurde die Ent-

---

59 Vgl. § 2 Abs. 8 SchZG

60 Diese Regelung wurde bei der Einführung von Herbstferien durch BGBl I 49/2019 abgeändert. Nun können je nachdem, auf welchen Tag der 26.10. (Nationalfeiertag) fällt, zwei, drei oder höchstens vier Tage schulautonom für schulfrei erklärt werden. Weiterhin besteht die Möglichkeit, dass die Schulbehörde zwei zwischen unterrichtsfreie Tage fallende Schultage in jedem Unterrichtsjahr für schulfrei erklärt, wobei diese Tage dann die schulautonomen Möglichkeiten entsprechend verringern. (§ 2 Abs. 5 SchZG).

scheidung hinsichtlich der Kontinuität der Klassenlehrerin/des Klassenlehrers über die vier Stufen der Grundstufe in die autonome Entscheidung am Standort gegeben (§ 9 Abs. 2 SchUG).

#### 4.2.7.3 Übergreifende Klassen- und Gruppenbildung

Aufgrund der alten Rechtslage konnten nur Klassen allgemeiner Schulen mit Sonderschulklassen zeitweise gemeinsam unterrichtet werden. Nun darf generell schulstufen- oder schulartenübergreifend zwischen allen Schularten vorübergehend unterrichtet werden (§ 9 Abs. 1a SchUG). Wünsche mancher Schulen, diesen gemeinsamen Unterricht über das ganze Jahr hindurch führen zu können, können damit jedoch nicht erfüllt werden (Rechtsargument: „zeitweilig“!).

#### 4.2.7.4 Stundenplangestaltung

Bis zum Bildungsreformgesetz 2017 musste der Stundenplan der Schulbehörde zur Kenntnis vorgelegt werden. Darauf wurde nun im Hinblick auf die autonome Gestaltung des Stundenplanes, welche öfter als bisher dessen Änderungen mit sich bringen wird, verzichtet (§ 10 Abs. 1 SchUG). Weiters kann die Schulleitung nun nicht nur aus didaktischen oder anderen wichtigen Gründen (z. B. bei Verhinderung eines Lehrenden) vorübergehend Änderungen des Stundenplanes anordnen, sie kann dies auch aus pädagogischen Gründen tun (§ 10 Abs. 2 SchUG). Auch Blockungen von Unterrichtsstunden sind aus diesem Grund möglich. Der Stundenplan ist jedoch derart zu erstellen und zu dokumentieren, dass am Ende des Unterrichtsjahrs die Erfüllung der lehrplanmäßig vorgesehene Unterrichtszeiten durch jede Schülerin und jeden Schüler rechnerisch nachvollziehbar ist (§ 10 Abs. 3 SchUG).

#### 4.2.7.5 Befreiung von Pflichtgegenständen

Auf Ansuchen der Schülerin/des Schülers oder von Amts wegen hat die Schulleitung eine Schülerin bzw. einen Schüler von der Teilnahme an einzelnen Pflichtgegenständen zu befreien, wenn diese/r aus gesundheitlichen Gründen daran nicht teilnehmen kann. Bisher wurde durch eine Verordnung des BMB vorgegeben, wie lange eine solche Befreiung ohne oder mit Prüfungsaufgabe erfolgen konnte. Nun entscheidet die Schulleitung nach eigenem Ermessen darüber. Im Zweifelsfall kann er die Vorlage eines ärztlichen Zeugnisses verlangen (§ 11 Abs. 6 SchUG).

#### 4.2.7.6 Teilnahme am Förderunterricht

Die bisherige allfällige Beschränkung des Ausmaßes für die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern am Förderunterricht in einem Unterrichtsjahr durch eine Verordnung des BMBWF wurde aufgehoben und in den Verantwortungsbereich der Schulleitung gelegt. Diese kann nun unter Beachtung auf die Anforderungen des Lehrplans im Verhältnis zur Belastbarkeit der Schülerin/des Schülers auf deren/dessen Förderbedürftigkeit das Ausmaß für die Teilnahme am Förderunterricht beschränken (§ 12 Abs. 9 SchUG).

#### 4.2.7.8 Erklärung zur schulbezogenen Veranstaltung

Die Erklärung einer Veranstaltung zur schulbezogenen Veranstaltungen oblag bis zum Bildungsreformgesetz 2017 der Schulbehörde, wobei auch die einzelne Schule bis zu drei Unterrichtstagen pro Schuljahr für derartige auf dem lehrplanmäßigen Unterricht aufbauenden Aktivitäten durch das Klassen- oder Schulforum bzw. den SGA festlegen konnte. Ab 1.9.2018 ist diese Zuständigkeit gänzlich auf das jeweilige Schulpartnerschaftsgremium übergegangen, wobei auch weiterhin die Teilnahme sowohl für Lehrernde als auch für die Schüler/innen freiwillig sein muss. Die

Schulleitung hat vor einer Beschlussfassung festzustellen, ob diese Bereitschaft der hierfür erforderlichen Lehrer/innen, die Finanzierung sichergestellt ist und allenfalls erforderliche Zustimmungen anderer Stellen eingeholt sind (§ 13a SchUG). Mit dem Pädagogikpaket 2018<sup>61</sup> wurde – gerade auch auf Wunsch der Schulen – dann doch wieder für die Möglichkeit eingeräumt, darüber hinaus eine Veranstaltung durch die jeweils zuständige Schulbehörde zu einer schulbezogenen Veranstaltung zu erklären, sofern mehr als eine Schule davon betroffen ist.

#### 4.2.7.9 Abschaffung von zentralen Themenvorgaben

Das SchUG räumte dem Bildungsminister/der Bildungsministerin die Möglichkeit ein, für die Unterrichtsgestaltung in den Schulen punktuell Themen vorzugeben, die „aus erzieherischen Gründen von besonderer Bedeutung“ sind. Da diese zentrale Vorgabe nicht mehr zeitgemäß erschien, wurde sie ersatzlos abgeschafft (§ 17 Abs. 3 SchUG).

#### 4.2.7.10 Elternsprechtage und KEL-Gespräche

Den Erziehungsberechtigten ist durch zumindest zwei Sprechtag im Unterrichtsjahr Gelegenheit zu Einzelaussprachen zu geben. Da durch die an Schulen mit alternativer Leistungsbewertung<sup>62</sup> zusätzlich dazu vorgesehenen Bewertungsgespräche zwischen der Lehrerin/dem Lehrer und den Erziehungsberechtigten samt Schülerin oder Schüler (sog „KEL-Gespräch“) noch weitere, teilweise zeitlich belastende Gesprächstermine notwendig wurden, wurde nun der Freiraum eröffnet, dass der einzelne Lehrende entscheiden kann, ob er die vom Schulforum fixierten Elternsprechtage auch für die Durchführung der KEL-Gespräche heranziehen möchte und sinnvollerweise auch kann (§ 18a Abs. 4 SchUG).

#### 4.2.7.11 Ausweitung der Möglichkeit der Beaufsichtigung durch schulfremde Personen

Mit der Novelle zum Schulzeitgesetz wurde die Möglichkeit eröffnet, dass die Schulleiterin/der Schulleiter nach den beruflichen Erfordernissen der Erziehungsberechtigten und nach infrastrukturellen Gegebenheiten vorsehen kann, dass vor Beginn des Unterrichts und nach dem Ende des Unterrichts sowie an schulfrei erklärten Tagen eine Beaufsichtigung von Schülerinnen und Schülern in der Schule durch geeignete Personen gemäß § 44a SchUG erfolgt (§ 3 Abs. 4 SchZG). Im Zusammenhang mit diesem Gesetzesverweis im Schulzeitgesetz wurde die genannte schulunterrichtsrechtliche Bestimmung, die sowohl in der Schule als auch bei Schulveranstaltungen die Beaufsichtigung von Schülerinnen und Schülern durch Nichtlehrende zulässt, ausgeweitet: Die Schulleitung kann damit in diesen zusätzlichen außerschulischen Zeiten für die Kinder und Jugendlichen z. B. Eltern oder andere Erziehungsberechtigte zur Aufsichtsführung heranziehen – nicht nur, wenn es für die Erfüllung der Aufgabe der Schule im engeren Sinne, sondern nun neu auch wenn es alleine aus organisatorischen Anforderungen (z. B. um die Aufsicht der Schule auf die Zeiten des Schulbusses oder der Berufstätigkeit der Eltern abzustimmen) zweckmäßig ist. § 44a SchUG stellt sicher, dass diese Tätigkeiten – obwohl außerhalb unterrichtlicher oder sonstiger schulischer Aktivitäten i.e.S. – funktionell für den Bund erfolgen und im Schadensfall daher der Schutz des Amtshaftungsgesetzes auch für die dort aktiven Nichtbediensteten zum Tragen kommen kann.

---

61 BGBl I 101/2018.

62 Das war nach dem Bildungsreformgesetz 2017 zunächst in der 1. bis 3. Klasse Volksschule oder Sonderschule möglich und wurde durch das Pädagogikpaket 2018 auf die 1. Klasse und auf das 1. Semester der 2. Klasse eingeschränkt.

#### 4.2.7.12 Bereichsleitung

Neben der legislativen Klarstellung, dass in einem Schulcluster der Clusterleiter die Funktion der Schulleitung übernimmt (§ 56 SchUG), wurde für die am Schulcluster beteiligten Schulen, die damit keine eigene Schulleitung mehr haben, die neue Funktion eines Bereichsleiters bzw. einer Bereichsleiterin eröffnet. Der Ressourcenbedarf für diese Leitungsfunktion ist im Organisationsplan des Clusters für die jeweilige Schulverbindung individuell auszuweisen, wobei auch durch die Mindererung der Lehrverpflichtung gebundene Ressourcen zum Einsatz kommen können. Die konkrete Aufgabenzuteilung in den Bereichen des pädagogischen Supports, der Mitarbeit im Qualitätsmanagement- und Qualitätssicherungsteam des Clusters, der Diensterteilung bei akuten Absenzen am Standort und der Einführung neuer Lehrpersonen in die verschiedenen Arbeitsbereiche (§ 55a SchUG) obliegt der Clusterleiterin bzw. dem Clusterleiter, die/der hier Gestaltungsmöglichkeiten gegenüber den Bereichsleitern hat.

#### 4.2.7.13 Versammlung der Schülerverepreter

Versammlungen der Schülerverepreter dürfen gesetzlich verbriefi bis zu einem Ausmaß von insgesamt fünf Unterrichtsstunden je Semester (an Berufsschulen vier Unterrichtsstunden/Schuljahr) stattfinden. Darüber hinaus waren solche Versammlungen nur nach vorheriger Genehmigung durch die jeweils zuständige Schulbehörde zulässig. Nun entscheidet auch darüber die Schulleitung (§ 59 Abs. 5 SchUG).

#### 4.2.7.15 Übertragung von Kompetenzen auf Schulclusterbeirat

Der SGA bzw. das Schulforum von Schulen, die an einem Schulcluster beteiligt sind, kann beschließen, dass einzelne oder sogar alle in seine Zuständigkeit fallenden Angelegenheiten dem Schulclusterbeirat, der sonst nur beratende Funktion hat, übertragen werden (§ 64a SchUG). Damit bekommt das jeweilige Schulpartnerschaftsgremium echte Organisationskompetenz, indem die eigenen Organe und ihre Zuständigkeiten umgebaut werden können.

#### 4.2.7.16 Der Schulclusterbeirat

Für Schulen, die in einem organisatorischen Verbund mit anderen Schulen als Schulcluster geführt werden, ist zur Förderung und Festigung der Schulgemeinschaft im Schulcluster ein Schulclusterbeirat zu bilden. Neben dem Clusterleiter als Vorsitzenden, den Schulsprechern der am Schulcluster beteiligten Schulen und je einem vom Schulforum bzw. SGA der am Schulcluster beteiligten Schulen aus dem Kreis der Verepretern der Lehrer/innen sowie der Erziehungsberechtigten Entsandten können mindestens drei und höchstens acht weitere stimmberechtigte Mitglieder in dieses neue Schulpartnerschaftsgremium bestellt werden. Damit entscheidet der Schulcluster nicht nur über die Zahl der eigenen Mitglieder und damit die Größe des Gremiums, sondern auch, wer diese Repräsentanten der regionalen Kooperationspartner

- der außerschulischen Jugendarbeit,
- des regionalen Vereinswesens (Kultur, Sport usw.),
- der regionalen Sozialarbeit,
- der regionalen Schulerhalter von am Schulcluster beteiligten Schulen,
- der regionalen industriellen und gewerblichen Strukturen und
- der regionalen Sozialpartner

sein sollen. Sie werden auf Vorschlag des Leiters des Schulclusters von den Lehrenden und Erziehungsberechtigten im Schulclusterbeirat für die Dauer von jeweils zwei Jahren bestimmt.

#### 4.2.7.17 Ausweitung der Aufgaben der Schulärzte

Neben der schon bisherigen Beratungsfunktion der Lehrpersonen in gesundheitlichen Fragen der Schüler/innen und der einmal pro Schuljahr stattfindenden Schüleruntersuchung haben Schulärzte (gem § 66a SchUG) weitere Aufgaben der Gesundheitsvorsorge für die schulbesuchende Jugend erhalten. Dazu gehören die Durchführung von Schutzimpfungen, Kontrolle des Impfstatus und Impfberatung, die Durchführung von periodischen, stichprobenartigen Untersuchungen der Schüler/innen zur Erhebung von epidemiologisch relevanten Daten wie Körpergewicht und Körpergröße, sowie die Mitwirkung an gesundheitsbezogenen Projekten (Gesundheitsförderung und Gesundheitserziehung). Für welche konkreten Aufgaben und wie diese in der Schule angelegt werden, ist ein neuer Freiraum der jeweiligen Einrichtung.

#### 4.2.7.18 Das elektronische Klassenbuch

An jeder Schule ist für jede Klasse ein Klassenbuch als Dokument über den Nachweis der Ordnungsmäßigkeit des Unterrichts zu führen. Die Schule kann nun entscheiden, ob diese Klassenbücher in Schriftform oder elektronisch geführt werden sollen. Bei den elektronischen Klassenbüchern kann den Erziehungsberechtigten sowie den Schülerinnen und Schülern ein Zugriff auf die Daten hinsichtlich der eigenen Person oder des eigenen Kindes eingeräumt werden (§ 77 SchUG). Dies kann deshalb von praktischem Interesse für die Betroffenen sein, da in diesem Dokument u. a. der Stundenplan, die Namen der unterrichtenden Lehrenden, die Termine für Schularbeiten und Tests, Anmerkungen zu den einzelnen Unterrichtsstunden wie deren Beginn und Ende, behandelte Lehrstoff, durchgeführte Prüfungen und besondere Vorkommnisse wie z. B. Abweichungen vom Stundenplan (Studentaustausch, Supplierung, Entfall oder Schulveranstaltungen) sowie auch Anmerkungen zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern (Fernbleiben, Aufgaben und Funktionen, besondere Vorkommnisse u. a.) nachgelesen werden können. Damit können die Kommunikation und die Information zwischen der Schule und den Erziehungsberechtigten sowie den Schülerinnen und Schülern verstärkt werden.

#### 4.2.7.19 Schulleitung mit Stimmrecht

Bis zum Bildungsreformgesetz 2017 hatte die Schulleitung im Schulforum oder im SGA kein Stimmrecht. Lediglich bei Stimmgleichheit stand ihm ein Dirimierungsrecht zu. Nun entscheidet die Schulleitung in wesentlichen Fragen der Schulorganisation, der Schulzeit und der inneren Ordnung der Schule selbst mit, sie hat in wichtigen Entscheidungsbereichen des Schulpartnerschaftsgremiums – wie oben bei den einzelnen Freiräumen im Detail angeführt – Stimmrecht erhalten. Auch wenn findige Schulleiter/innen schon bisher wussten, wie sie sich in den ihnen wichtigen Fragen Gehör und Zustimmung verschaffen konnten, verändert dieses Stimmrecht seine Durchsetzungsmöglichkeiten auf offene Weise nicht unerheblich. Gerade die Lehrervertreter/innen in diesem Gremium werden sich schwerer tun, gegen das Votum ihres eigenen Vorgesetzten zu agieren, und auch die anderen Schulpartner werden sich gut überlegen, gegen den Leiter „ihrer“ Einrichtung zu stimmen.

### 4.2.8 Lehrerauswahl durch die Schulleitung

Neben der schulrechtlichen Ausweitung von Entscheidungsmöglichkeiten wurde durch das Bil-

dungsreformgesetz 2017 auch im Dienstrecht ein wichtiger Schritt getan, damit die Schulleitungen einen stärkeren Einfluss auf die Zusammensetzung ihres Lehrerteams erhalten. So hat die Schulleitung nun bezüglich der an der Schule zu besetzenden Planstellen innerhalb einer von der Bildungsdirektion gesetzten Frist eine begründete Auswahl aus den (auch) für ihre Schule wirksamen Bewerbern zu treffen. Um den Schulleiter nicht mit der Personalauswahl zu überlasten, darf die zuständige Dienstbehörde nach Abstimmung mit diesem eine Vorauswahl unter den an die Schulleitung weiter zu leitenden Bewerbungen treffen. Die ausgewählten Bewerber sind im Hinblick auf ihre Eignung zu reihen. Bei konkurrierenden Anforderungen hat die Bildungsdirektion eine Entscheidung zu treffen.

Spannend wird das Besetzungsverfahren, wenn die Bildungsdirektion bei Vorliegen eines wichtigen dienstlichen Interesses eine nicht der Auswahlentscheidung der Schulleitung entsprechende Zuweisung vornehmen möchte. Beabsichtigt die Bildungsdirektion eine nicht der Auswahlentscheidung der Schulleitung nicht zu entsprechen, so hat diese das Recht, sich begründet gegen die in Aussicht genommene Zuweisung eines Bewerbers auszusprechen. Nimmt die Bildungsdirektion die Zuweisung dennoch vor, so ist diese gegenüber der Schulleitung zu begründen.<sup>63</sup> Schulleitung und Dienstbehörde sind somit gesetzlich zu einem Dialog über die Personalauswahl verpflichtet.

#### 4.2.9 Ziel erreicht?

Der Vortrag an den Ministerrat (17/12) zu diesem umfassenden Paket, mit dem 39 (!) Schulgesetze geändert wurden, stand unter der Überschrift: „Update Schule: Selbstbestimmt – zukunftsorientiert – leistungsfördernd.“ Die Schulpraxis wird zeigen, ob diese Ziele erreicht werden und was davon tatsächlich zur Verbesserung des Unterrichts im Klassenzimmer führt.

## 5 Zum Begriff der Autonomie in der Schulverwaltung

Der Begriff der Schulautonomie wird gerne unreflektiert in den verschiedensten Schattierungen verwendet. So werden dabei in den Medien ebenso wie in der Schulpolitik Überlegungen von Deregulierung, Dezentralisierung, Demokratisierung, finanzielle, pädagogische, administrative und/oder personelle Eigenständigkeit, Verwaltungsreform, leistungsstimulierende Konkurrenz, Regionalisierung oder Selbstverwaltung ebenso verpackt wie die begrifflichen Inhalte echter Autonomie. Daher sei für eine Analyse der Situation der Schulautonomie in Österreich einige diese besonders häufig unreflektiert eingesetzten Begrifflichkeiten auseinandergelassen.<sup>64</sup>

### 5.1 Dezentralisierung

Dezentralisierung betrifft als Gegenbewegung zur Zentralisierung der Staatsbehörden im absolutistischen Staat nur die Art der Verwaltungsführung, nicht ihren prinzipiell staatlichen Charakter. Sie ist Aufgliederung und Ausgliederung. Dezentralisierung bedeutet, dass ein höheres öffentliches Organ (im Bildungsbereich bspw. Bildungsministerium, Bildungsdirektion) Aufgaben, Befugnisse

---

63 Vgl. z. B. § 4b Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz sowie die gleichlautenden Regelungen im BDG oder LVG.

64 Folgende Überlegungen entstammen Juranek, 1999, 271 ff. mit dortigen zahlreichen weiteren Lithinw.

und finanzielle Mittel an nachgeordnete öffentliche Organe z. B. die Schulen überträgt. Es entsteht dadurch eine (relative) Eigenständigkeit, die mit der damit verbundenen Verantwortlichkeit einhergeht. Durch Dezentralisierung wird die Regelungsdichte durch die Obrigkeit nicht geringer. Auch der eigene Spielraum von Schulen nimmt dadurch nicht automatisch zu. Anstatt einer zentralen Behörde bekommt lediglich eine niedrigere Behörde oder Einrichtung die gleiche Aufgabe. Dezentralisierung führt sogar leicht zu einer Vermehrung von Regelungen für die letztendlich zur Umsetzung von Bestimmungen berufene Ebene durch Vorgaben einer einheitlichen Verwaltungsführung und/oder einer nachfolgenden Erfolgskontrolle.

## 5.2 Deregulierung

Auf eine Verminderung der Regelungen des Verwaltungshandelns zielt hingegen eine Deregulierung ab. Deregulierung kann dabei Verallgemeinerung von Regelungen oder völliger Verzicht auf Regelungen in bestimmten Bereichen bedeuten. Sie spielt sich als Prozess zwischen den verschiedenen Ebenen von BMBWK und Bildungsdirektion sowie Bildungsdirektion und Schule oder im Pflichtschulbereich ebenso zwischen Amt der Landesregierung – Bildungsdirektion und Schule ab. Dies geschieht in unterschiedlichen Formaten als:

- Deregulierung auf rechtlicher Ebene, und zwar als quantitative Deregulierung (Verminderung) der Normtexte durch sprachliche Straffung und Beseitigung textlicher Redundanzen durch Rechtsbereinigung bzw. der Normen durch Außerkraftsetzen von obsoletem Recht;
- qualitative Deregulierung, d.h. Rationalisierung des Bestandes an Normtexten durch textliche Vereinfachung und inhaltliche Harmonisierung bzw. an Normen durch Arrondierung und Vereinheitlichung von Rechtsinstituten sowie durch den Gebrauch von einheitlichen Begriffen;
- Deregulierung auf Ebene der staatlichen Präsenz und Intervention, und zwar in Form einer Entstaatlichung, das ist Deregulierung als Rückzug des Staates, hier aus verschiedenen Bildungs- und Schulpositionen; damit verbunden ist die Frage nach der Notwendigkeit des Auftretens des Staates im Bildungsbereich; Deregulierung bedeutet jedoch nicht, dass alle Regeln überhaupt abgeschafft werden;
- Liberalisierung, das ist der Verzicht auf staatliche Interventionen; damit verbunden ist die Frage nach der Notwendigkeit des Eingriffs des Staates in die Privatautonomie des Bürgers durch staatliche Normen oder als
- Deregulierung durch Ersatz rechtlicher Regelungen durch andere Normen wie dies beim Ersetzen von gesetzlichen Reglementierungen durch ÖNORMEN, Gesamtverträge, Satzungen, privaten Standards und ähnlichen Regelungen außerstaatlicher Provenienz geschieht.

## 5.3 Regionalisierung und Föderalisierung<sup>65</sup>

Die Ausdrücke von Regionalisierung und Föderalisierung werden in der Praxis als Schlagworte derart mit Dezentralisierung und Schulautonomie „in einen Topf geworfen“, sodass landläufig das Gefühl entstehen kann oder bewusst (missbräuchlich) gepflegt wird, indem schulische Strukturen gestärkt werden, wird auch etwas für die Länder oder Regionen getan. Schulautonomie und Föderalismus schließen einander nicht aus, jedoch ist mit einer wachsenden Schulautonomie nicht auto-

---

65 Der Absatz folgt den Überlegungen bei Juraneck, 1999, 273 ff. mit zahlreichen älteren Lithinw.

matisch eine Stärkung föderaler Strukturen verbunden (und umgekehrt ebenso wenig). Es benötigt eine bewusste politische Grundentscheidung, wenn beides vorangetrieben werden soll, wenn also Ziel einer Schulrechtsentwicklung starke Schulen sein sollen, die von selbstständigen Ländern unterstützt werden.

Der Begriff der Region ist der österreichischen Verfassung fremd. Der Gebrauch des Begriffs Region ist sowohl volkstümlich/sprachlich als auch wissenschaftlich sehr uneinheitlich. In den letzten Jahrzehnten hat „Region“ in Europa jedoch zunehmende Bedeutung als überörtliche (zwischen der lokalen und der zentralen Ebene befindliche) Teileinheit einer Gesamtheit, und im Sinne von Regionalismus als Streben nach mehr oder weniger regionaler Selbstständigkeit (Autonomie) gewonnen.

Eine Typologie der Regionen lässt sich nach geografischen, ökonomischen, planerischen, historischen, kulturellen oder ethnischen Gesichtspunkten, aber auch nach ihrem direkten oder indirekten Verhältnis zum Gesamtsystem, den übertragenen Zuständigkeiten und dem Grad der Selbstständigkeit treffen. Jedenfalls handelt es sich um eine räumliche Teileinheit einer Gesamtheit, die innerstaatlich als Untergliederung oder international als engerer Zusammenschluss einiger, in einem engeren Naheverhältnis zueinanderstehenden Mitgliedstaaten einer Staatengemeinschaft oder Teilen derselben gilt.

Auch der Begriff „Föderalismus“ ist vielschichtig. Er ist ein Sammelbegriff für verschiedene Formen der organisatorischen Zusammenfassung mehr oder weniger selbstständiger Glieder oder für den Prozess, der zu dieser Zusammenfassung bzw. zu ihrem Gegenteil, einer Aufgliederung, führt. In seiner allgemeinsten Bedeutung bezeichnet der Begriff Föderalismus jenes gesellschaftliche Ordnungsprinzip, das eine dauernde institutionelle Verbindung von autonomen und eigenverantwortlichen Gruppierungen zu größeren, durch gemeinsame Ziele verbundenen Einheiten bewirkt. Die Selbstständigkeit der Kleinordnung bleibt dabei (mehr oder weniger) aufrecht.

Daher kann der Begriff der Regionalisierung für die österreichischen Unterrichtsverwaltung nur bedeuten, dass die Bildungsdirektionen und/oder auch ihre möglichen Außenstellen, die sie nach dem BD-EG einrichten können, in einem größeren als bisher gegebenem Ausmaß selbstständig und eigenverantwortlich Entscheidungen fällen und Strategien zur Konfliktbewältigung erstellen und durchführen sollen. Regionalisierung bedeutet für diese Verwaltungsebenen: Schaffung ähnlicher Freiräume, wie auf der Ebene der Schule unter „Schulautonomie“ verstanden wird. Regionalismus ist dabei ein Ausdruck der Vielfalt in einem föderalen Staatsgefüge. Anliegen einer stärkeren Föderalisierung der Schulverwaltung muss es sein, auf Unterschiede klarer einzugehen sowie die Beziehungen der – gleichberechtigt organisierten – Einheiten zueinander auf der Grundlage von Autonomie und Subsidiarität neu zu ordnen. Föderalisierung heißt in diesem Zusammenhang zweierlei:

- Verstärkung der föderalistischen Strukturen der neuen Schulverwaltungsorganisationen durch die Entwicklung und Stärkung einer Autonomie der Bildungsdirektionen, was aber nicht notwendigerweise zu einer Kompetenzverschiebung zwischen Bund und Land und damit zu einer Verstärkung der Landeskompetenzen führen muss;
- eine Änderung der Bundesverfassung, insbesondere im Bereich der Kompetenzrechte zur Stärkung der Landeskompetenzen im Schulwesen.

So kann sich die Forderung nach Entwicklung einer Schulautonomie mit dem Gedanken einer Föderalisierung der Schulverwaltung verbinden: Gerade für die Schule als Ort demokratischen Lernens ist das Entdecken der eigenen inneren kulturellen Vielfalt von besonderer Bedeutung. Über die Schule und ihre Verwaltung kann mit der Demokratie im Kleinen, „vor Ort“ ernst gemacht und der Wert aller Arten von Gewaltenteilung erkannt werden. Wo dies geschieht, lockert sich der Verfassungsstaat föderalistisch oder regionalistisch auf.

## 5.4 Selbstverwaltung

Die Institute von Selbstverwaltung und Autonomie liegen sehr eng beisammen, überlagern sich teilweise und sind daher gerade deshalb auseinanderzuhalten, wenn sie doch Unterschiedliches ausdrücken sollen.<sup>66</sup>

Die gesamte „staatliche Verwaltung“, d.h. die öffentlich-rechtliche Verwaltung iSd Art 18 BVG, die der Besorgung von Gemeinschaftsaufgaben gewidmet und vom öffentlichen Interesse gekennzeichnet ist, tritt uns neben zentralisierten in verschiedenen dezentralisierten Organisationsformen in Erscheinung. Eine dieser dezentralisierten Formen, die neben, aber auch innerhalb des Föderalismus auftreten, ist die Selbstverwaltung. Selbstverwaltung hat in Österreich Tradition. Sie entstand aus den alten Autonomien der Zünfte, Grundherrschaften und gewaltfreien Städte und wandelte sich im Absolutismus allmählich in die Selbstverwaltung im modernen Sinn. Der Staat machte dabei vor allem auf dem Gebiet der Interessen- und Berufsvertretung von seiner Organisationshoheit Gebrauch und ließ Verwaltungsaufgaben berufs- und fachtechnischer Art durch die an ihnen unmittelbar interessierten Gruppen von Menschen, die vornehmlich davon berührt waren, besorgen.

So entwickelte sich die Selbstverwaltung als mittelbare Staatsverwaltung, die der Staat organisiert, deren Tätigkeit er durch generelle Regeln ordnet und beaufsichtigt. Im Gegensatz zur „unmittelbaren“ Staatsverwaltung fehlt der Selbstverwaltung der direkte organisatorische Einheitsbezug. Sie ist eine qualifizierte Form organisatorischer Ausgliederungen des Staates in rechtlich selbstständige Verwaltungseinheiten. Sie kommt regelmäßig in einer Mehrzahl gleichartiger, rechtlich selbstständiger, als qualifizierte juristische Person eingerichtete Verwaltungseinheit vor. Die Selbstverwaltungskörper treten daher entweder in den Erscheinungsformen von Gebietskörperschaften oder von Personalkörperschaften auf. Die Entwicklung zur mittelbaren Staatsverwaltung ist demnach nicht eine Verstaatlichung, sondern im Gegenteil, eine Entstaatlichung und Privatisierung öffentlicher Gewalten. Heute gehört Selbstverwaltung mit anderen Formen der Assoziation und Korporation zu den Stützen der freiheitlichen und pluralistischen Demokratie.

## 5.5 Autonomie<sup>67</sup>

Der Begriff der „Selbstverwaltung“ war in der älteren österreichischen Terminologie nicht üblich, man sprach von „Autonomie“. Damit ist nicht jener weite Begriff der Autonomie des Handelns der

---

66 Vgl. Juranek, 1999, S. 276 f.

67 Vgl. weitgehend zu diesen Ausführungen Juranek, 1999, S. 277 ff. mit zahlreichen weiteren Lithinw.

Person des Organwalters angesprochen, die als eine allgemeine Eigenschaft des Rechts wesensgemäß im Dualismus von generell abstrakter Norm und konkreter Anordnung verborgen ist. Das Wort „Autonomie“ kennzeichnet nach seinem griechischen Ursprung vielmehr eine polis, die keinem Herrn unterstand, also im heutigen Sinn „souverän“ war. Der zweite Wortbestandteil „nomos“ ist vielschichtig: Er bezeichnet einerseits die (von Zeus gehütete) Weltordnung, an der jeder Ordnungsetzer Anteil hat; es war damit aber auch das innere individuelle Entwicklungsgesetz der jeweiligen Kleinordnung gemeint, die eben dadurch autonom wurde. Auch wenn Autonomie heute sicherlich keine Souveränität mehr in diesem Sinne ist, sollte aber doch der politische Grundcharakter der Selbstbestimmung einer Gemeinschaft noch immer spürbar sein, wenn man von ihrer „Autonomie“ spricht.

Der Begriff der Autonomie findet sich in der österreichischen Rechtsordnung zunächst im Rahmen der Gemeindeautonomie. Gemeinde ist kein Staat im Staate, die Gemeindeverwaltung ist ein Teil der gesamtstaatlichen Verwaltung. Sie besitzt dabei einen eigenen und einen übertragenen Zuständigkeitsbereich. Der wesentliche Unterschied zwischen dem eigenen (d.i. Gemeindegeldverwaltung) und dem übertragenen Wirkungsbereich ist der, dass die Gemeinde als Selbstverwaltungskörper im eigenen Wirkungsbereich wohl gesetzgebunden, aber weisungsfrei, im übertragenen Wirkungsbereich zudem noch weisungsgebunden Aufgaben der öffentlichen Verwaltung zu besorgen hat. Die Schaffung von Selbstverwaltungskörpern außerhalb der territorialen Selbstverwaltung der Gemeinden obliegt dem einfachen Gesetzgeber. Autonomie ist ein begrifflich notwendiges Element der Selbstverwaltung in allen ihren Erscheinungsformen.

Das Wesen der Selbstverwaltung wird also nach allgemeiner Auffassung nicht in der Entbindung vom Gesetzmäßigkeitsgrundsatz, sondern in der Weisungsfreistellung erblickt. Damit ist nicht gemeint, dass innerhalb eines Selbstverwaltungskörpers Weisungsfreiheit besteht, im Gegenteil, hier herrscht grundsätzlich sehr wohl ein Verhältnis von Weisungsberechtigung und Weisungsgebundenheit. Die Weisungsfreiheit bezieht sich auf die Freistellung von Weisungen von außerhalb des Selbstverwaltungskörpers stehenden staatlichen Organen. Wegen dieses Fehlens einer Weisungsbindung, die nach der klassischen juristischen Begriffsbildung zum Wesensmerkmal der Verwaltung zählt, kann Selbstverwaltung geradezu als Gegenbegriff zur Staatsverwaltung als „Vonobenverwaltetwerden“ verstanden werden. Der Begriff der „Selbstverwaltung“ ist untrennbar mit der Dezentralisation der Verwaltungsaufgaben und einer Mitbestimmung der Verwalteten verknüpft.

Weitere charakteristische Elemente der beruflichen bzw. wirtschaftlichen Selbstverwaltungseinrichtungen durch die Kammern, der sozialen Selbstverwaltung durch die Sozialversicherungsträger sowie autonome Verwaltung durch Universitäten und Hochschulen sind in unterschiedlicher Ausprägung:

- Einrichtung als juristische Person mit personellem Substrat,
- Einrichtung durch einen Hoheitsakt,
- obligatorische Mitgliedschaft,
- Kompetenzen zur Besorgung eigener Angelegenheiten in weisungsfreier Eigenverantwortung,
- Mitbestimmung der Verbandsangehörigen insb. bei der Bestellung der Organe,
- Befehls- und Zwangsgewalt gegenüber den Mitgliedern,
- Staatsaufsicht sowie
- finanzielle Selbstständigkeit.

Es sei nochmals betont, dass diese Elemente eines juristischen Selbstverwaltungsbegriffes in völlig unterschiedlicher Intensität und Vollständigkeit bei den einzelnen Arten der Selbstverwaltungskörper vorhanden sein können.

## 6 Was bedeutet Selbstverwaltung oder Autonomie für die Schule?<sup>68</sup>

Im Gegensatz zur Selbstverwaltung ist der Begriff der Autonomie staats- bzw. verfassungsrechtlich weniger ausgelotet. Historisch gesehen zeigt sich vielmehr die kontinuierliche Zurückdrängung der Autonomie durch den Staat. Zu sehr drückte sich dabei eine „Eigengesetzgebung“ und Selbstregie- rung aus, die mit einer strengen Ausformung des Legalitätsprinzips nicht mehr vereinbar schien. Autonomie umfasst eben auch eine „Verfassungs- und Organisationshoheit“. Genau dies fehlt der Selbstverwaltung als gesetzlich eingerichtete Staatsverwaltung, der zwar Unabhängigkeit im Rah- men der Gesetze, aber nicht „Autonomie“ im Sinne von „Selbstgesetzgebung“ im ursprünglichen Sinn zukommt.

Der Unterschied einer selbstverwalteten Schule und einer autonomen Schule lässt sich am Beispiel des Szenarios der Bestellung einer Schulleiterin/eines Schulleiters herausarbeiten. Eine gern gefor- derte Wahl durch die Schulgemeinschaft würde zunächst selbstverwaltungsmäßig angelegt sein: Die betroffenen Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen wählen nach gesetzlich festgelegten Be- dingungen ohne obrigkeitliche Einwirkung selbst ihre Direktorin/ihren Direktor. Wenn es jedoch der Staat der Schule selbst überlässt, auf welche Weise sie ihre neue Schulleitung kürt (z. B. Wahl durch Schulforum oder SGA, Wahl durch die Schulkonferenz oder Urwahl durch alle betroffenen Lehrer/innen, Schüler/innen und Erziehungsberechtigten oder gar in der Schulerhaltergemeinde), beginnt sich staatsrechtlich Autonomie abzuzeichnen.

Echte Autonomie für die öffentliche Schule könnte z. B. auch bedeuten, dass die Schule, etwa in Gestalt ihrer Statuten, regeln dürfte, nach welchen Kriterien Schüler/innen aufgenommen oder abgewiesen werden, ob und in welcher Höhe Schulgeld eingehoben wird, und sie frei über die Ein- hebung und deren Verwendung von Schulraumüberlassungsgebühren bestimmen könnte. Der Ge- danke staatsrechtlicher Autonomie lässt sich so weit fortspinnen, dass die Schule selbst über ihre Führungs- und Verwaltungsstrukturen entscheidet (z. B. monokratische oder kollegiale Schulfüh- rung, Einteilung der Schule in Fachgruppen, Einführung von „Fachgruppenvorstehern“ als neue Zwischenvorgesetzte oder sogar selbst neue Schulformen kreiere dürfte usw. Die Autonomie der Universitäten weist laut dem Universitätsgesetz 2002 idgF. wesentliche Elemente davon auf.

Autonomie zeigt sich sachgebietsmäßig differenziert mit einer materiell-funktionellen Seite und organisatorischen Voraussetzungen. Die Autonomie als Funktion nimmt in diesem Dualismus den ersten Rang ein; die funktionelle Seite der Autonomie erfasst das Wesentliche ihrer Zielsetzung. Ihre tragende Grundlage und Gewährleistung erfährt die Autonomie jedoch in ihrer Organisations- form der Selbstverwaltung, in ihrem organisatorischen Verhältnis zum Staat also. Die Organisation hat daher gegenüber der funktionellen Seite der Autonomie eine Dienfunktion.

Zusammenfassend zeigt sich also, dass der Begriff der Selbstverwaltung enger gefasst ist als ein

---

68 Die Ausführungen folgen weitgehend Juranek, 1999, S. 281 ff.

juristisch mögliches Verständnis von Autonomie, das im weitesten Sinn sogar Regelungskompetenz und Verwaltungshandeln ohne weitere direkte Staatsaufsicht umfassen kann. Insofern ist es problematisch, Autonomie und Selbstverwaltung undifferenziert synonym zu verwenden.<sup>69</sup> Für die Überlegungen in diesem Beitrag wird diese Unschärfe trotzdem bewusst in Kauf genommen, da in der pädagogischen Wissenschaft sowie in der schulpolitischen Diskussion darauf (leider) zu wenig oder gar nicht Bedacht genommen wird. Der Begriff der Autonomie wird dabei im Sinne eines „politischen“ oder „gesellschaftlichen“ Selbstverwaltungsbegriffes als eine politische Programmvorstellung betrachtet, in dem die Bürger – in der Schule Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen – eine nach ihren Interessen und nach ihren Vorstellungen durchgeführte „öffentliche Ordnung“ betreiben, die nicht unbedingt als Staatsverwaltung durchgeführt sein muss. Dies führt zurück in die Weite des klassisch-griechischen Autonomiebegriffes, wonach es sich dabei nicht um ein beliebiges juristische Organisationsschema handelt, sondern um eine eben auch für die Schule anzustrebende Organisationsfähigkeit einer Gruppe von Menschen, die zu einer Identität der Gruppe – und der Menschen in ihr – führen soll. Die Bildung eines Rechtsbegriffs der Schulautonomie setzt also eine kritisch wertende Zusammenschau der Verfassungsgrundlagen und ihrer gesetzlichen Konkretisierung für die österreichische Schule voraus.

## 7 Ist die Fahnenstange der Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Schule bereits erreicht?

### Eine rechtliche Qualifizierung der Schulautonomie nach derzeitigem Entwicklungsstand

Die Unschärfe des im pädagogisch-politischen Diskurs verwendeten Begriffs „Autonomie“ wurde (bedauerlicherweise) in das Schulrecht übernommen. Seit der beschriebenen 14. SchOG-Novelle 1993 findet sich der Begriff der Autonomie im Schulorganisationsgesetz, auch wenn damit keine ausdrückliche Weisungsfreiheit verankert wurde (§ 6a: schulautonome Lehrpläne, § 8a schulautonome Eröffnungs- und Teilungszahlen). Es handelte sich dabei tatsächlich um erste Ansätze grundlegender Planungsentscheidungen, Zielformulierungen und grundsätzlicher Schulorganisationsentscheidungen, die unter dem Aspekt eines schulischen „Selfgovernment“ einen der wesentlichen Elemente einer schulischen Selbstverwaltung andeutete.<sup>70</sup> Es wurde jedoch bis heute keine ausdrückliche Weisungsfreistellung in diesen Bereichen verankert.

Seit 1993 haben die Schulen, wie oben dargestellt, in zahlreichen kleineren und größeren Gesetespaketen neue eigene Entscheidungsmöglichkeiten eingeräumt bekommen. Jedoch sind auch diese eher als Elemente von Dezentralisierung und im kleineren Bereich als Versuch einer Deregulierung zu bewerten, denn auch hier wurde der Begriff der Weisungsfreiheit tunlichst vermieden. Diese (theoretische) Möglichkeit widerspricht jedoch fundamental den rechtlichen Grundsätzen einer Selbstverwaltung und erst recht einer echten Autonomievorstellung von Schulen als „Inseln der Selbstgestaltung“. Wenngleich mit der Autonomie grundsätzlich auch Genehmigungsvorbehalte im überwiegend staatlichen Interesse vereinbar sind, können die bisher unter der Zielrich-

---

69 Öhlinger, Zur Autonomie der Schulen, S. 2 ff.

70 Vgl. weitergehend Juranek, 1999, Bd. I, S. 320 ff.

tung „Schulautonomie“ durchgeführten Veränderungen zur Eröffnung pädagogischer, finanzieller oder dienst- und besoldungsrechtlicher Freiräume trotz aller Fortschritte in der Möglichkeit der schuleigenen Gestaltung lediglich als Ansätze auf dem Weg zur Errichtung einer schulischen Selbstverwaltung gewertet werden. Dies gilt besonders im Hinblick auf die der Schule – insb. der Pflichtschule – fast völlig fehlende Ausgaben- oder Budgethoheit und die Einnahmenhoheit, ohne die eine finanzielle Selbstständigkeit, wie sie für eine echte Autonomie theoretisch und praktisch gefordert wird, unvorstellbar ist. Der durch das Bildungsreformgesetz 2017 möglich gewordene Einsatz der von der Bildungsdirektion den Schulen zugewiesenen Lehrerressourcen (Werteinheiten oder Vollbeschäftigungsäquivalente) durch die Schule selbst stellt einen wichtigen Schritt in diese Richtung dar, dessen Bedeutung jedoch vom Handlungsspielraum, der von den Behörden für die einzelne Schule gewährt wird, abhängt.

Für die Selbstverwaltung wesentlich ist aber auch die Personalhoheit, die Fähigkeit also, eigenes Personal anzustellen und nach einem eigenen „Personalstatut“ darüber organisatorisch und dienstrechtlich zu verfügen. Wie gezeigt wurde, ist auch hier mit dem Bildungsreformgesetz 2017 ein erster Schritt gesetzt worden, indem die Schulleitung einen Vorschlag bei der Besetzung ausgeschriebener Lehrerstellen einbringen kann, der aber für die Schulbehörde nicht bindend ist. Die praktischen Auswirkungen dieser ersten zarten Ausrichtung einer Personalverantwortung im Sinne eines Vorschlags- oder Stellungnahmerechts bei der Aufnahme neuer Lehrpersonen bleibt abzuwarten. Von einer wirklichen Personalhoheit kann jedoch noch (lange) nicht gesprochen werden.

Damit kann festgestellt werden, dass insb. die pädagogischen Freiräume der Schulen seit 1993, wenn auch nicht im Sinne eines juristisch verstandenen und geprägten Autonomiebegriffes, stark angewachsen sind. Im Bereich der Budgetselbstständigkeit sind mit der Drittmittelgebarung sowie der Teilrechtsfähigkeit (§§ 128a, 128b u. 128c SchOG) zwar für Bundesschulen deutliche Signale in Richtung Budgetverantwortung gesetzt worden, die jedoch für die allgemeinbildenden Pflichtschulen (fast) völlig fehlen. Seit der Einführung der Teilrechtsfähigkeit für Bundesschulen (1996) hat sich jedoch auch für die Bundesschulen keine besondere Weiterentwicklung der budgetären Eigenverantwortung etwa im Sinne eines New Public Managements ergeben.

Soll Schulautonomie daher in eine ausgeprägte Selbstverwaltung hineinwachsen, wie sie in anderen europäischen Ländern zu finden ist, müsste sie neben einem echten Weisungsfreiraum auch die weiteren rechtlichen Elemente dieser staatlichen Struktur zugesprochen bekommen. Wenn aber nach dem derzeitigen Stand der Entwicklung schon echte Selbstverwaltung fehlt, dann muten Vorstellungen schulischer Freiräume im Sinne echter staatsrechtlicher Autonomie, durch die Rechtsbrille betrachtet, immer noch als Zukunftstraum an.

## 8 Mögliche Reibungsfelder zwischen einer selbstständigeren Schule und der neuen Schulverwaltung oder: Mögliche Elemente zur Optimierung der schulischen Unterstützungssysteme

Im Folgenden sollen lediglich einige Stichworte und damit verknüpfte Fragen aufgelistet werden, die das Verhältnis von (autonomerer) Schule und Schulverwaltung in Gestalt der Bildungsdirektionen direkt oder indirekt prägen oder auch je nach Ausgestaltung positiv oder negativ beeinflussen können:

- Die Zentrallehranstalten unterstehen weiter dem BMBWF und wurden nicht der BD Wien zugeordnet.
- Die Übertragung weiterer Bildungsaufgaben auf die BD (land- und forstwirtschaftliches Schulwesen, Erwachsenenbildung, Kindergartenwesen) wurde in den Bundesländern durchaus unterschiedlich in Anspruch genommen.
- Wie verbindet der BD die Interessen/Weisungen des Landes mit denen des Bundes? Die doppelte Weisungsbindung des BD gegenüber Land und Bund könnte ein Spannungsfeld nicht nur für den Amtsinhaber, sondern für die Behörde und für das Schulsystem im jeweiligen Bundesland sein.
- Welche Länder machen von ihrem Recht, eine Präsidentin/einen Präsidenten vorzusehen, Gebrauch? Welcher LH nimmt diese Funktion selbst wahr oder delegiert diese Aufgabe an ein Mitglied der LReg?
- In welchem Verhältnis steht der BD zu dieser Präsidentin/diesem Präsidenten? Wie wird diese/r Ihre/seine Fachaufsicht wahrnehmen? Wird sie/er sich in Alltagsfragen und insb. in Personalentscheidungen „einmengen“ und damit den Hintergedanken der Reform, den Einfluss der (regionalen) Politik zurückzudrängen, ad absurdum führen und den politischen Einflussnahmen auf Schule und Schulverwaltung wieder aufnehmen oder vielleicht sogar verstärken?
- Greift das BMBWF mit seinen Anliegen und Interessen entweder direkt auf die Leiterin/den Leiter des Pädagogischen Dienstes oder sogar auf das einzelne Mitglied des PD oder gehen die Anordnungen – wie z. B. in der Bezirkshauptmannschaft üblich – über den Behördenleiter, also über den jeweiligen BD?
- Wie intensiv und konstruktiv arbeitet der BD mit Präsidialleitung und der Leitung des Pädagogischen Dienstes zusammen?
- Wird das geänderte Bild vom amtsführenden Präsidenten zur beamteten Leitung in Gestalt des Bildungsdirektors von den Funktionsträgern selbst, dem LH, der LReg, dem Landtag und von den eigenen Mitarbeitern auch tatsächlich wahrgenommen? Der Amtsinhaber ist kein Politiker mehr, er ist ein leitender Beamter!
- Werden die bisher parallel geführten Landes- und Bundesverwaltungsangelegenheiten vernetzt verwaltet oder unter gleichem Dach, aber doch mehr oder weniger getrennt verarbeitet? Werden die Kooperationsmöglichkeiten und Einsparungseffekte zwischen Landes- und Bundesaufgaben effektiv und effizient ausgenutzt?
- Ressourcenbewirtschaftung: Die Bewirtschaftung der Lehrpersonalressourcen hat sich jedenfalls an die Zahl der Schüler/innen zu richten. Weiters hat sich die Zuteilung der Werteeinheiten zu orientieren an:
  - ◆ dem Bildungsangebot,
  - ◆ dem sozio-ökonomischem Hintergrund,
  - ◆ dem Förderbedarf der Schüler/innen,
  - ◆ deren im Alltag gebrauchten Sprache und
  - ◆ an den regionalen Bedürfnissen.

Wie weit werden hier tatsächlich transparente und doch situationsentsprechende Ressourcenzu-

teilungen nach den gesetzlich vorgesehenen Kriterien möglich? Diese aber auch die anderen Ressourcenzuteilungselemente bedürfen intensiver Auslegungsüberlegungen, damit sie nachvollziehbar und gerecht zwischen den Bundesländern und den einzelnen Schulstandorten eingesetzt werden können.

- Wie groß ist der Handlungsspielraum bei den den Schulen zugeteilten Ressourcen für diese?
- Von der im BD-EG vorgesehenen VO des BM zum Qualitätsmanagement (QM), ein Bildungsmonitoring und ein Ressourcencontrolling (§ 5 BD-EG) hängt viel ab, wie die Verwaltung gegenüber den Schulen funktioniert.
- Wie koordiniert die im BMBWF neu eingerichtete Geschäftsstelle für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung die Arbeit der Bildungsdirektionen und insb. deren pädagogischen Bereiche? Inwieweit wirkt diese „Koordination“ zentralistisch oder gestattet oder fördert sie sogar bereits durch ihre Vorgaben auch autonome Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung?
- Die im Bildungsministerium neu eingerichtete Ombudsstelle für die Beratung und Unterstützung von Personen, die von behaupteten Misständen an Schulen oder in der Schulverwaltung betroffen sind: Ist sie Alibi oder erzeugt sie eine Dynamik, die aus wiederholt vorkommenden Misständen eine Quelle für positive Anpassungen machen kann? (§ 5 Abs. 7 BD-EG).
- Wie ist der Mechanismus nach § 8a SchOG zur autonomen Festlegung von Klassen-, Gruppen- und Teilungszahlen durch die Schulleitung wegen der Kürze der Zeit einer Einvernehmensherstellung zwischen Schulleitung und Schulpartnerschaftsgremium, einem Einspruch des Schulpartnerschaftsgremiums gegen die Entscheidung der Schulleitung, der Vorlage an die BD und die dort bis zum Ende des Unterrichtsjahres zu fällende Entscheidung, ob der Schulleitung oder dem Gremium gefolgt werden soll, tatsächlich lebbar? Was beutet eine negative Entscheidung für die Schulleitung und ihre Führungsaufgabe?
- § 8a Abs. 1 SchOG sieht die Bedachtnahme schulautonomer Entscheidungen auf die Belastbarkeit der Lehrer/innen vor. Kommt es hier zum Kampf mit der Personalvertretung?
- Schulcluster: Ist die Gründungsplatte der Zustimmungspflichtung von Schulerhalter(n) und Schulpartnerschaftsgremien zu hoch? Wer will unter diesen Voraussetzungen tatsächlich einen Cluster bilden? (Vgl. § 8 f. SchOG u. § 5a PflSchErhGG)
- Schulclusterbeirat: Die durch das Bildungsreformgesetz vorgesehene Öffnung zu den Schulpartnern der Region ist positiv. Aber wer von den Partnern ist bereit, als sonstiges der bis zu acht Mitgliedern großen Interessensgruppe mitzumachen?
- Abweichungen von der 50 Minutenstunde: Wie lassen sich die theoretisch unterschiedlich langen Abweichungen von dieser Recheneinheit für mehreren Klassen aufeinander abstimmen? Wie können die Lehrer/innen bei unterschiedlichen Stundenlängen in den verschiedenen Klassen und Gruppen eingesetzt werden, ohne dass große Lücken im Dienstplan der Betroffenen entstehen?
- Stundenblockungen: Wie oft wird der Freiraum, für Projekte u. a. Blockungen kurzfristig zu genehmigen, tatsächlich umgesetzt, da hierdurch andere Klassen und andere Lehrpersonen mitbetroffen werden können? Es handelt sich dabei um aufwendige und komplexe Verwaltungsar-

beit an der jeweiligen Schule. Daher ist zu befürchten, dass davon weniger Gebrauch gemacht wird, als es pädagogisch sinnvoll und möglich wäre.

- § 5 Abs. 6 SchZG: Eine Kürzung des Angebots der ganztägigen Schule kann der Schulerhalter nur im Einvernehmen mit der Schulleitung der angesprochenen Schule machen. Welche Schulleitung wird sich aber trotz anderer pädagogischer und organisatorischer Überlegungen gegen den Willen des Schulerhalters stellen, wenn sie von ihm laufend Ausstattungsgelder erbitten müssen und anderen dringend für die Schule benötigte Bauwünsche erfüllt haben möchten? Hier braucht es starke Persönlichkeiten auf Schulleitungsebene!
- Was sind pädagogische Gründe für eine kurzfristige Stundenplanänderung iSd § 10 Abs. 2 SchUG? Wodurch unterscheiden sich diese von den bisher möglichen didaktischen oder sonstigen wichtigen Gründen?
- Die neuen Aufgaben der Schulaufsicht im Sinne eines Qualitätsmanagements müssen geklärt sein, damit sich die Schulleitungen darauf einstellen können. Sind sie dies?
- Qualitätsmanager, die nicht mehr wie die früheren Schulaufsichtsbeamten Experten des Schultyps sein müssen, dem sie vorstehen: Führt dies mangels dortiger Fachexpertise zu einem Verlust an Vertrauen der Schulen in die nächste Leitungsebene?
- Inwieweit können solche Schulqualitätsmanager ohne jahrelange Erfahrung mit den Schulararten, die sie nun auf der Ebene der BD betreuen sollen, Entwicklungspläne der jeweiligen Schule in ihren teilweise tiefgreifenden Entwicklungsnotwendigkeiten tatsächlich inhaltlich begleiten?
- Welcher Arbeitsaufwand wird den Schulen zugemutet, um ein gesetzlich vorgesehenes, umfassendes Berichtssystem zu verwirklichen?
- Wie werden die Ressourcen-, Ziel- und Leistungspläne ausgeführt? Sind diese aussagekräftig? Wie stark sind die Themen für ihre Ausformulierung vorgegeben? Handelt es sich um einen Bottom-up-Prozess oder doch um ein verkapptes Top down-Verfahren? Welche Freiräume gewähren diese genehmigten Pläne dann direkt oder indirekt für eine eigenverantwortlich Umsetzung und Ausführung?
- Die angepeilte Schulinspektion in Teams: Wer ist in dem jeweiligen Team eingesetzt? Wer bestimmt die Zusammensetzung? Wie viel Zeit wird der jeweiligen Inspektion tatsächlich eingeräumt? Wie tief sollen Berichte, Analysen und Erhebungen vor Ort tatsächlich gehen?

Diese Fragestellungen sollen nicht als Forderungs- oder gar Mängelrügenliste verstanden werden. Sie ließen sich im Sinne einer kritischen Durchleuchtung der schulischen Freiräume und ihrer Einflussbereiche noch weiter verlängern, doch bereits die aufgeleuchteten Themen können skizzenhaft aufzeigen, dass die Fahnenstand der Entwicklung zu einer autonomen Schule und einer diese unterstützenden Schulverwaltung mit Beschluss des Bildungsreformgesetzes und dem Start der Bildungsdirektionen als neue Schulbehörden ab 1.1.2019 noch lange nicht erreicht ist.

## 9 Die aktuelle Entwicklung der Schulautonomie

Zur Abrundung des Gesamtbildes können infolge des Bildungsreformgesetzes bereits weitere kleinere oder vereinzelt größere politische und rechtliche Elemente zur Stärkung schulischer Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten ausgelotet werden.

## 9.1 Das Thema Schulautonomie im Regierungsprogramm 2017–2022

Mit Dezember 2017 wurde die neue „türkis-blaue“ Regierung von ÖVP und FPÖ angelobt. In der Regierungserklärung wurde gleich zu Beginn des Abschnittes „Zukunft und Gesellschaft“ der Bereich „Bildung“ abgehandelt. Dort hieß es in der Einleitung zu diesem Kapitel: „Der Staat hat die Rahmenbedingungen, die Finanzierung, die grundlegenden Ziele des Bildungssystems und die Schulaufsicht festzulegen. Alles Weitere soll schulautonom und unter Bedachtnahme der regionalen Gegebenheiten geregelt werden können. Mehr Schulautonomie soll eine stärkere Einbindung der Eltern und Schüler/innen in schulische Entscheidungsabläufe ermöglichen.“<sup>71</sup> Bei den konkreten Maßnahmen wurde dann unter dem Stichwort „Bewährtes differenziertes Schulsystem erhalten und ausbauen“ nochmals die Schulautonomie als Element des Ausbaus der „Schnittstellensteuerung zwischen den Schultypen“ erwähnt: Den Schulen sollte im Rahmen der Schulautonomie bei der Anmeldung und Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mehr autonome Entscheidungsmöglichkeit eingeräumt werden (Ausnahme Volksschule).<sup>56</sup> Aber auch als eigenständige Maßnahme wurde betont: „Autonomie des Schulstandortes über die Verwendung der zugeteilten Ressourcen (gemäß Autonomie-Paket) erweitern“.<sup>72</sup> Mit der Zitierung des „Autonomie-Paketes“ wird wohl auf das „Bildungsreformgesetz“ der Vorgängerregierung vom Juli 2017 verwiesen. Aber auch indirekt kam das Thema Schulautonomie nochmals ins Spiel, als für eine weitere geplante Maßnahme ein „Bekenntnis zum Ausbau der inhaltlichen Modularität mit Wahlgegenständen“ abgegeben wurde, „um Talente und Stärken zu fördern und die Profilbildung von Schulen zu stärken“.<sup>73</sup>

Ein letztes Mal schwebten in der Regierungserklärung mögliche Freiräume im Bereich der konkreten Schule beim Ziel „Vereinheitlichung und Standardisierung der Benotung sowie kontinuierliche Feststellung des Leistungsfortschritts“ an, wenn „auf Basis der Bildungsstandards und der Vorgaben der Bildungspflicht mehr standortbezogener Freiraum zur individuellen Gestaltung des Unterrichts- und der Lehrmethoden“ eingeräumt werden sollten.<sup>74</sup> Aber auch beim Ziel „„Land der Meister“- Lehre durch mehr Durchlässigkeit und moderne Ausbildungsmöglichkeiten attraktiver zu machen“ führte eine angepeilte Maßnahme zu einer Erweiterung schulischer Entscheidungsmöglichkeiten, wenn die Schwerpunktbildung im Bereich der Neuen Mittelschule (MINT, technisch, kreativ, musisch, Sport) gefördert und ausgeweitet werden sollte.<sup>75</sup>

So durfte man gespannt auf die ersten gesetzlichen Maßnahmen der neuen Bundesregierung sein.

## 9.2 Deutschförderklassen und Schulpflichtverletzungen

Inhaltliche Schwerpunkte des 1. Schulgesetzpakets dieser ÖVP-FPÖ Regierung (BGBl I 35/2018 v. 14. Juni 2018) waren dann die Aufnahme der Kompetenz der deutschen Sprache in die Überprüfung der Schulreife, die Einführung von Deutschförderklassen sowie die Verschärfung der Regelungen bei Verletzung der Schulpflicht. So dürfen wir uns auf die Suche begeben, inwieweit hier die

---

71 ÖVP–FPÖ Regierungsübereinkommen 2017–2022 vom 16.12.2017, S. 59 und ÖVP–FPÖ Regierungsübereinkommen 2017–2022 vom 16.12.2017, S. 62.

72 S. o.

73 ÖVP–FPÖ Regierungsübereinkommen 2017–2022 vom 16.12.2017, S. 63.

74 ÖVP–FPÖ Regierungsübereinkommen 2017–2022 vom 16.12.2017, S. 65.

75 ÖVP–FPÖ Regierungsübereinkommen 2017–2022 vom 16.12.2017, S. 66.

im Regierungsübereinkommen angedachten Maßnahmen zur Verstärkung schulischer Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten auch ohne große thematische Ankündigung in den Regelungen des Gesetzes zu finden sind.

- Bereits in § 8h der Novellierung des Schulorganisationsgesetzes findet sich ein neuer Baustein zur Stärkung der Selbstregulierung durch die jeweilige Schule: Die mit dieser Bestimmung verankerten Deutschförderklassen und Deutschförderkurse sind zwar ab acht Schülerinnen und Schülern jedenfalls einzurichten, es liegt jedoch bei der Schulleitung, ob er diese bereits bei kleinerer Schülerzahl eröffnet (Abs. 2 u 3).
- Zwar galt die Regelung für die öffentlichen Pflichtschulen nur für das Schuljahr 2018/19, doch hatte hier die Schulleitung autonom die Entscheidung zu treffen, ob der Unterricht in den Deutschförderklassen nach dem Lehrplan-Zusatz „für Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache“ oder nach einem bereits vom BMBWF verordneten Lehrplan für die Deutschförderklassen zu erfolgen hat. Diese Regelung war zwar in seiner Auswirkung nicht sehr weitreichend, sie ist jedoch deshalb erwähnenswert, da sich in ihr eine der wenigen Stellen in den Schulgesetzen befand, wo der Begriff „autonom“ ausdrücklich im Gesetz verwendet wird (§ 131 Abs. 37 Ziff 9 SchOG).
- Ein allgemein gültiger Freiraum zur Gestaltung der Deutschförderklassen tut sich in § 9 Abs. 1b SchUG auf, wenn diese „nach Maßgabe der organisatorischen Möglichkeiten und der pädagogischen Zweckmäßigkeit in jenen Unterrichtsgegenständen, die nicht primär dem Erwerb und dem Aufbau der Kenntnisse der deutschen Sprache dienen, gemeinsam mit der betreffenden Regelklasse oder einer anderen Klasse zu führen“ sind. Hier lassen sich in der Praxis mehrere Möglichkeiten finden, wie diese Bestimmung verwirklicht werden kann, denn sowohl „organisatorische Möglichkeiten“ als auch „pädagogische Zweckmäßigkeiten“, aber auch die Bestimmung der für den gemeinsamen Unterricht sinnvollen Unterrichtsgegenstände oder die Zusammenführung mit welcher Klasse sind interpretationsbedürftig und lassen damit Entscheidungsspielräume offen.
- Ein (nochmaliger) einmaliger Entscheidungsfreiraum wurde in das Übergangsrecht zur Einführung der Neuen Oberstufe (kurz: NOST) an Oberstufenformen mit mindestens drei Schuljahren eingefügt (§ 82e Abs. 2 bis 4 SchUG): Die Schulleitung konnte nach Anhörung des SGA die Einführung der neuen Regelungen – oder aber auch durch einen vorübergehenden Ausstieg aus der bereits begonnen Umsetzung - der bereits 2012 vom Gesetzgeber beschlossenen Reform bis einschließlich des Schuljahres 2020/21 aufschieben bzw. aussetzen. Diese Verordnung musste jedoch spätestens bis zum 20.6.2018 erlassen werden, wobei die Gesetzesnovelle erst eine Woche vorher mit 14.6.2018 verlautbart worden war und damit der Zeitraum der Entscheidungsfindung sehr begrenzt war.
- Ebenfalls der Schulleitung oder sonst von ihm beauftragten Personen (insb. Klassenlehrer/in oder Klassenvorstand) wurde es überlassen „geeignete Maßnahmen zu setzen, um Schulpflichtverletzungen hintan zu halten. Diese Maßnahmen können solche der diagnostischen Ursachenfeststellung und darüber hinaus insbesondere auch Verwarnungen bei Schulpflichtverletzungen im Ausmaß von bis zu drei Schultagen oder andere auf die konkrete Situation abgestimmte Vereinbarungen mit der Schülerin/dem Schüler sowie deren/dessen Erziehungsberechtigten sein. Erforderlichenfalls sind Schülerberater sowie der schulpsychologische Dienst

oder – wo es sinnvoll ist – andere Unterstützungsleistungen wie jene der Schulsozialarbeit einzubinden.“ (§ 25 Abs. 2 SchPflG). Bei einer unentschuldigter Abwesenheit von mehr als drei Schultagen hat die Schule dann Anzeige bei der Bezirkshauptmannschaft zu erstatten.

Nicht nur, dass hier zum ersten Mal in der österreichischen Schulrechtsentwicklung die bisher nur versuchsweise in unterschiedlichen Ausprägungen in den Bundesländern eingerichtete Schulsozialarbeit gesetzlich erwähnt wird, gibt es hier einen bewussten Gestaltungsspielraum, wie bei diesem Thema der Vermeidung von Schulpflichtverletzungen vorgegangen werden soll.

### 9.3 Pädagogikpaket 2018

Noch im gleichen Jahr verabschiedete der Nationalrat am 12.12.2018 eine weitere Reform im Schulbereich unter der Bezeichnung „Pädagogikpaket 2018“. Zunächst wurde dabei die Neue Mittelschule, welche erst seit 2012 (BGBl I 36/2012) gesetzlich verankert war und die alte Hauptschule stufenweise bis spätestens vor Beginn 2018/19 ablöste, in Mittelschule umbenannt und insb. dahingehend weiterentwickelt, dass ab der 6. Schulstufe in den Pflichtgegenständen Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache zwei Leistungsniveaus („Standard“ und „Standard AHS“) vorgesehen wurden. Die wesentlichen Ziele dieses Gesetzeskonvoluts waren aber weiters, die numerische Benotung insb. in der Volks- und Sonderschule (bereits wieder ab der 1. Schulstufe) und der Sekundarstufe aufzuwerten und die Leistungsbeurteilung in allen Schulstufen und Schularten zu präzisieren und objektiv nachvollziehbar zu gestalten. Zusätzlich wird insb. von der 1. bis 4. Schulstufe der VS und der SoS zusätzlich zur Schulnachricht und zum Zeugnis eine schriftliche Erläuterung zu den Schülerleistungen ausgestellt. Im Bereich der Mittelschule bleibt die Ergänzung zur Note optional. Zusätzlich bleibt die Option der alternativen Leistungsbeurteilung in Form einer Information über die Lern- und Leistungsentwicklungssituation der Schüler/innen für einzelne Klassen der VS und SoS bis einschließlich des 1. Semesters der 2. Schulstufe aufrecht (§ 18a SchUG).

Die bisher nur für die Neue Mittelschule vorgesehenen Eltern-Kind-Gespräche wurden nun in allen Schulstufen der Volks-, Sonder- und Mittelschule gesetzlich verankert. Auch im Bereich der Polytechnischen Schule wurde jedenfalls einmal pro Unterrichtsjahr ein Gespräch zwischen Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten und Lehrerinnen und Lehren vorgesehen, wobei der Fokus auf Leistungsstärken und Lernfortschritte der Schüler/innen, insb. im Hinblick auf weiterführende Ausbildungen, gesetzt werden soll.<sup>76</sup>

Auch in diesem Gesetzeswerk lassen sich neue Elemente schulischer Entscheidungsmöglichkeiten finden.

- a. § 8a Abs. 1 Z 5 SchOG regelt die Befugnis der Schulleiterin/des Schulleiters, in leistungsdifferenzierten Pflichtgegenständen Schülergruppen im Hinblick auf die Leistungsniveaus zu bilden. Diese Regelung, die bisher für die Berufsschule und die Polytechnische Schule galt, wurde auf die Mittelschule ausgeweitet.
- b. Hinsichtlich der Leistungsniveaus in den leistungsdifferenzierten Pflichtgegenständen ab der 6. Schulstufe können in der Mittelschule zeitweise und ab dieser Novelle auch dauerhaft Schüler-

---

76 Vgl. 373 dBlg XXVI. GP–RV–Erl S. 1 f.

gruppen gebildet werden. Diese Entscheidung ist durch landesausführungsgesetzliche Bestimmungen der Schulleitung zu übertragen, die bei derartigen Entscheidungen an die Vorgehensweise des § 8a SchOG gebunden ist (§ 21d Abs. 2a SchOG iVm § 31a Abs. 2 SchUG).

- c. Im Sinne der Flexibilisierung wurde es an der Polytechnischen Schule ermöglicht, zur Förderung der Schüler/innen in den Pflichtgegenständen Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache Differenzierungsmaßnahmen in Form von zwei Leistungsniveaus oder Interessensgruppen zu bilden. Diese können dann in Schülergruppen zusammengefasst werden – oder auch nicht. Die Entscheidung darüber liegt wiederum bei der Schulleitung (§ 28 Abs. 2 u. § 30 Abs. 3 1. Satz SchOG).
- d. In der Berufsschule sind die Schüler/innen nach Möglichkeit im betriebswirtschaftlichen und fachtheoretischen Unterricht in einem bis zu drei Pflichtgegenständen entsprechend ihrem Leistungsniveau in Schülergruppen zusammenzufassen. Die Entscheidung über die Führung von Schülergruppen obliegt hier ebenfalls der Schulleitung. Sowohl die schulische Sicht auf die jeweiligen Möglichkeiten als auch die Offenheit, in wie vielen Pflichtgegenständen von eins bis drei dies geschehen soll, ist ein schulischer Freiraum.
- e. Bereits vor dem Inkrafttreten der Bestimmungen zur Weiterentwicklung der Neuen Mittelschule ab dem Schuljahr 2020/21 konnten sich NMS schon im Schuljahr 2019/20 freiwillig für die Anwendung der Regelungen für die Mittelschule entscheiden. Für diese Entscheidung zum Modell „Stufenweise Umsetzung Mittelschule“ galten die Regelungen über die Einführung eines Schulversuches (§ 7 SchOG) und es bedurfte der Zustimmung von mindestens der Hälfte der Erziehungsberechtigten der Schüler/innen und mindestens die Hälfte der Lehrer/innen der betreffenden Schule (§ 130c SchOG).
- f. In der VS und der Sonderschule (Primarschule) ist der Beurteilung der Leistungen durch Noten eine schriftliche Erläuterung beizufügen. In der Mittelschule und in der Sonderschule (Sekundarstufe I) kann das Klassenforum oder das Schulforum beschließen, dass der Beurteilung durch Noten eine schriftliche Erläuterung hinzuzufügen ist (§ 18 Abs. 2 SchUG).
- g. Die Beurteilung der Leistungen der Schüler/innen erfolgt nun (wiederum) bereits ab der 1. Schulstufe der VS und SoS mit Noten. Der Anwendungsbereich einer alternativen Leistungsbeurteilung in Form einer Information über die Lern- und Entwicklungssituation der Schüler/innen bleibt jedoch, in § 18a SchUG alt bis einschließlich der 3. Schulstufe vorgesehen, für Klassen der VS und SoS bis einschließlich des 1. Semesters der 2. Schulstufe bestehen. Diese alternative Leistungsbeschreibung kann hinsichtlich der einzelnen Schulstufen das jeweilige Klassenforum festlegen (§ 18a Abs. 1 SchUG).
- h. Schüler/innen der 1. und 2. Schulstufe sind berechtigt, in die nächsthöhere Schulstufe aufzusteigen. Diese Berechtigung ist auch gegeben, wenn im Jahreszeugnis der 2. Schulstufe ein Pflichtgegenstand mit Nicht genügend beurteilt wurde. Bei Vorliegen der Noten „Nicht genügend“ in zwei oder mehreren Pflichtgegenständen entscheidet nun jedoch die Schulkonferenz, ob die Schülerin/der Schüler trotzdem aufsteigen darf. Diese Entscheidung richtet sich danach, ob die Schülerin/der Schüler aufgrund seiner Leistungen in den übrigen Pflichtgegenständen die Voraussetzungen zur erfolgreichen Teilnahme am Unterricht der nächsthöheren Schulstufe aufweist und keine Überforderung in körperlicher oder geistiger Hinsicht zu befürchten ist (§ 25 Abs. 3 SchUG).

- i. In leistungsdifferenzierten Pflichtgegenständen ist nach einem Beobachtungszeitraum für die jeweilige Schülerin/den jeweiligen Schüler festzulegen, nach welchem Leistungsniveau er zu unterrichten ist. Der Beobachtungszeitraum umfasst höchstens zwei Wochen und ist von der Schulleitung für die einzelnen Klassen und die einzelnen leistungsdifferenzierten Pflichtgegenstände festzulegen (§ 31b Abs. 1 SchUG). Es liegt somit im Ermessen der Schulleitung, die konkrete Dauer des Beobachtungszeitraumes unter Beachtung pädagogischer Aspekte zu bestimmen. Die Zuordnung zu den Leistungsniveaus erfolgt dann durch eine Konferenz der Lehrer/innen, die den betreffenden Pflichtgegenstand unterrichten werden (§ 31b Abs. 2 SchUG).
- j. Die Aufgabenstellung für die vorwissenschaftliche Arbeit an den AHS, die Abschlussarbeiten an BMS sowie die Diplomarbeiten an BHS wird nun durch den Prüfer im Einvernehmen mit dem Prüfungskandidaten und mit Zustimmung der jeweiligen Schulleitung vergeben. Die frühere Zustimmungserfordernis der zuständigen Schulbehörde fällt somit weg. Die Erläuterungen zu dieser Bestimmung in § 37 Abs. 2 Z. 2 SchUG sprechen bei dieser Änderung von einer nun autonomen Bestimmung der Aufgabenstellung am Schulstandort.

## 9.4 Freiräume zur Förderung der Aktualität der Polytechnischen Schule

Nachdem die ÖVP-FPÖ Regierung im Mai 2019 abwählt worden war, hat die dann eingesetzte „Expertenregierung“ teilweise bereits vorbereitete Gesetzesvorhaben aufgegriffen und zum Ende der XXVI. Legislaturperiode noch in das Parlament eingebracht. So wurde mit 31. Juli 2019 ein Gesetzespaket verlautbart, das insbesondere die Aktualität und damit die Attraktivität der PTS erhöhen sollte (BGBl I 86/2019). So können nun zur Förderung der Schüler/innen in den Pflichtgegenständen Deutsch und Kommunikation, Angewandte Mathematik und Lebende Fremdsprachen Differenzierungsmaßnahmen in Form von zwei Leistungsniveaus oder Interessensgruppen vorgesehen werden. Nach Wahl der Schüler/innen kann ein erweiterter Unterricht im Cluster Technik, im Cluster Dienstleistungen oder in einem sonstigen, den Interessen, Begabungen und Fähigkeiten der Schüler/innen oder der Wirtschaftsstruktur der Region entsprechenden Bereich vorgesehen werden (§ 28 Abs. 2 SchOG).

Sofern nun in einem der Pflichtgegenstände Deutsch und Kommunikation, Angewandte Mathematik und Lebende Fremdsprache eine Differenzierung nach zwei Leistungsniveaus erfolgt, sind Schüler/innen mehrerer Klassen entsprechend ihrem Leistungsniveau nach Möglichkeit in Schülergruppen zusammenzufassen (§ 30 Abs. 3 SchOG). Für diesen Entscheidungsprozess findet der bereits skizzierten § 8a SchOG Anwendung, was heißt, dass hierfür die autonomen Regelungsmechanismen der Schule heranzuziehen sind.

Eine weitere (kleine) Entscheidungskompetenz, die der PTS in diesem Zusammenhang zugesprochen wurde: Die Schule hat eine Frist für die Wahl alternativer Pflichtgegenstände innerhalb der ersten zehn Wochen des Unterrichtsjahres festzulegen; dieser ist eine Orientierungsphase von mindestens vier und längstens acht Wochen vorzulagern. Daran anschließend kann eine Schwerpunktphase vorgesehen werden, die spätestens mit Ablauf des ersten Semesters endet (§ 11 Abs. 1 SchUG). Somit kann sowohl die Frist für die Wahl der alternativen Pflichtgegenstände als auch die Dauer der Orientierungsphase sowie die Durchführung einer eventuellen Schwerpunktphase von der Schule selbst entschieden werden.

Ein dritter Punkt dieses Schulgesetzes, der die Eigenverantwortung der PTS für ihr Ausbildungsan-

gebot erhöhen kann, wurde dabei eingeräumt, dass an diesen Schulen nun wie an den Mittelschulen in den Pflichtgegenständen Deutsch und Kommunikation, Angewandte Mathematik und Lebende Fremdsprache aus mehreren pädagogischen Fördermaßnahmen von den Lehrenden in koordiniertem Zusammenwirken mit der Schulleitung ausgewählt werden kann. Dazu gehören

1. Individualisierung des Unterrichts,
2. Differenzierter Unterricht in der Klasse,
3. Begabungs- einschließlich Begabtenförderung,
4. Maßnahmen der inklusiven Pädagogik und Diversität,
5. Förderung in temporär gebildeten Schülergruppen,
6. Förderung in Förder- bzw. Leistungskursen,
7. Unterrichten im Lehrerteam (Teamteaching) und
8. Förderung in dauerhaften Schülergruppen.

## 9.5 Nationale Leistungsstandards

Eigenverantwortliche Schulen benötigen in einem staatlichen Schulsystem auch entsprechende Kontrollmechanismen über die Erreichung vorgegebene Bildungsziele. So wurde bereits 2008 gesetzlich die Möglichkeit für den Bildungsminister eingeräumt, mittels einer Verordnung Bildungsstandards vorzugeben, wenn dies für die Entwicklung und die Evaluation des österreichischen Schulwesens notwendig ist. Dabei war zunächst vorgesehen, dass die Ergebnisse der Standardüberprüfungen so auszuwerten und rückzumelden sind, „dass sie für die langfristige systematische Qualitätsentwicklung in den Schulen nutzbringend verwertet werden können (§ 17 Abs. 1a SchUG idF. BGBl I 117/2008). Mit der Schulunterrichtsgesetz-Novelle BGBl I 86/2019 wurde hier eine scheinbar kleine sprachliche Änderung durchgeführt, die jedoch deutlich die Bedeutung der Ergebnisse von nationalen Leistungsmessungen für die einzelne Schule zeigt: Diese sind nun so auszuwerten und rückzumelden, „dass sie für die standortbezogene Förderplanung und Unterrichtsentwicklung“ nutzbringend verwertet werden können. Dass diese Messungsergebnisse ebenso für die langfristige systematische Qualitätsentwicklung in den Schulen insgesamt herangezogen werden sollen, ergibt sich bereits aus der ursprünglichen Formulierung und ist gleichlautend als zweites Ziel in der entsprechenden Bestimmung weitergeführt.

## 10 Der Begriff der Schulautonomie – eine Relativierung

Nach der systematischen Durchsicht der Entwicklung der Freiräume schulischer Entscheidungsmöglichkeiten soll nochmals (selbst)kritisch zur Frage zurückgekehrt werden: Was von all dem sind nun tatsächlich autonome Gestaltungsmöglichkeiten? Wie bereits dargestellt, ist, historisch betrachtet, Autonomie im streng rechtlichen Sinn der heutigen Selbstverwaltung (z. B. der eigene Wirkungsbereich der Gemeinden) vorausgegangen. Im schulischen Kontext hat sich zu Beginn und gegen Mitte der Neunzigerjahre des vorigen Jahrhunderts ein vom rechtlichen Autonomiebegriff unterschiedlicher Autonomiebegriff entwickelt. Dieses „schulische“ Autonomieverständnis ist nicht aus dem Nichts heraus entstanden, sondern baut auf einem dem Schulunterrichtsgesetz des Jahres 1974 bereits innewohnenden, aber noch nicht sehr ausgeprägten Gedanken der Schule als

Gemeinschaft von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern und Erziehungsberechtigten auf. Im Zusammenwirken dieser am Schulleben primär Beteiligten sollte Schule so gestaltet werden, dass die ihr zukommenden Aufgaben gut erfüllt werden können.

Erst der Ausbau der Schulpartnerschaft mit der der Wiederverlautbarung des SchUG unmittelbar vorangegangenen Novelle BGBl Nr. 211/1986 hat die Grundlage für die Eröffnung schulautonomer Entscheidungsbereiche geschaffen. Somit war im ursprünglichen Verständnis von Schulautonomie diese untrennbar mit Schulpartnerschaft verbunden.

Aus heutiger Sicht steht die Subsidiarität im Vordergrund als Ausfluss des Bemühens um Dezentralisierung und z.T. Regionalisierung mit dem übergeordneten Ziel der Stärkung des Schulstandortes. Schulautonomie ist durch die dargestellte Entwicklung besonders durch das Bildungsreformgesetz 2017 nicht mehr der Schulpartnerschaft vorbehalten, sondern je nach Sinnhaftigkeit auch anderen Entscheidungsträgern, insb. der Schulleitung, überantwortet. Am Ende dieses Beitrags sei nochmals betont, dass die Übertragung von Entscheidungsbefugnissen im Sinne des Subsidiaritätsgedankens auf die Ebene der Schule per se noch nicht mehr Autonomie bedeutet. An der öffentlichen Schule zu treffenden Entscheidungen sind letztendlich allesamt als Akte der Vollziehung zu qualifizieren, die im Sinne des Legalitätsprinzips der gesetzeskonformen Gestaltung des Schullebens dienen.

Wenn also ein strenger juristischer Autonomiebegriff nicht direkt auf Entscheidungen auf Schulebene angewandt werden kann oder soll, bleibt die Frage, was dortige Entscheidungen einmal schlicht als Vollzugsakte und ein anderes Mal darüber hinaus auch als schulautonome Entscheidungen qualifizieren lässt. Die Beantwortung dieser Frage ist nur aus dem Wesensgehalt der Angelegenheit bzw. der in dieser zu treffenden Entscheidung heraus möglich. Es gilt festzustellen, ob eine Entscheidung, egal von welchem schulischen Organ sie zu treffen ist, der profilbildenden, prägenden oder auch nur situationsbezogenen sinnvollen Ausgestaltung eines den Schulen (jeder Schule) bewusst übertragenen Freiraums dient, oder ob es sich um Entscheidungen handelt, die nicht dazu dienen, sondern vielmehr den Charakter schlichter, zur Aufrechterhaltung eines geordneten Schulbetriebs notwendiger Vollzugsakte aufweisen. Nicht jeder Ermessensspielraum i.S.v. eines gesetzlich determinierten, gebundenen Ermessens wird solch ein Freiraum für schulautonome Ausgestaltung sein,<sup>77</sup> andererseits wird jeder der Schulautonomie zuzuordnenden Entscheidung eine Ermessensabwägung vorauszugehen haben.

Jedenfalls will der in unterschiedlichen Zusammenhängen verwendete Begriff der Schulautonomie auch bereits im ursprünglichen Verständnis Freiheit signalisieren: Freiheit für die Schulpartnerschaft, nicht zur autonomen Gestaltung gezwungen zu sein.<sup>78</sup> Autonome Freiräume sollten keine (Rechts-)Lücke bilden, wenn sie nicht ausgefüllt werden. Das heutige (weitere) Verständnis von Schulautonomie, wonach auch Schulleitung oder Lehrerkonferenzen in die Autonomieverantwortung genommen werden, macht nicht Halt davor, Entscheidungen auch zwingend einzufordern,<sup>79</sup> womit Schulautonomie ein Stück weit in Richtung „Verwaltungshandeln“ im Sinne einer Selbstver-

---

77 Z. B.: Entscheidung über die Erlaubnis zum Fernbleiben vom Unterricht.

78 Schulen müssen z. B. keine schulautonomen Lehrpläne erlassen. Wenn sie dies nicht angehen wollen, gelten die staatlichen Lehrpläne.

79 Siehe obige Ausführungen zum Bildungsreformgesetz 2017, das die „schulautonome“ Festlegung der Klassenschülerzahlen und Gruppengrößen durch die Schulleitung (§§ 1 Abs. 2 sowie 8a).

waltung gerückt wird.

Ein kritisches Wort zum Abschluss: Deregulierung und Autonomie könnten für die Schule ein schönes Paar sein, sie sind es jedoch nicht. Der zunehmende Reformeifer der letzten Jahre birgt die Tendenz zu „mehr“ und „genauer“, eine Entwicklung, die auch vor der Schaffung schulautonomer Freiräume in der Rechtsordnung nicht Halt macht. Schulautonome Gestaltungsfreiräume sind zunehmend determiniert, ja selbst die Entscheidungsträger der Schule sind unterschiedliche definiert, ohne dass immer auf den ersten Blick der dahinterstehende Grund erkennbar ist.

## Literatur

- Altrichter, H., Brauckmann, St., Lassnigg, L., Moosbrugger Robert & Gartmann G. B. (2015). Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem. Nationaler Bildungsbericht Österreich (S. 263–303). Graz: Leykam.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016). Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Avenarius, H., Brauckmann, S. et al. (2006). Durch größere Eigenverantwortung zu besseren Schulen. Berlin: DIPF.
- Berkemeyer, N. (2010). Die Steuerung des Schulsystems. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Informationen zum Schulrecht. Handbuch Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017 (2018). Wien.
- Dubs, R. (2011). Die teilautonome Schule. Berlin: edition sigma.
- Eckholm, M. (1997). Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen mit alternativen Ordnungsmodellen. In: Zeitschrift für Pädagogik 43.
- Harazd, B., Gieske, M & Gerick, J. (2011). Schulleitung in eigenverantwortlichen Schulen. In: F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.). Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem (S. 101–112). Münster: Waxmann.
- Hartmann, M & Schratz, M. (2010). Schulleitung als Agentin des Wandels. In: Schmich, J. & Schreiner, C. (Hrsg.): Talis 2008: Schule als Arbeitsplatz. Vertiefte Analysen aus österreichischer Perspektive (BIFIE-Report 4/2010). S. 111–126. Graz: Leykam.
- Juranek, M. (1999). Schulverfassung und Schulverwaltung in Österreich und in Europa. Wien: Verlag Österreich.
- Juranek, M., Bott, W., Fresner, M., Graf, St. & Sporer, W. (2018). Innovative Schulautonomie als Chance für pädagogische Standortentwicklung. ÖGSR, Schule & Recht, 2/2018, S. 38–70.
- Juranek, M., Bott, W., Fresner, M., Graf, St. & Sporer, W. (2019). Rechtsvergleichende Analyse im Hinblick auf mögliche Gestaltungs- und Entscheidungsfreiräume von Schulen in Bayern, Hessen, Italien/Südtirol und Österreich. ÖGSR, Schule & Recht, 2/2018, S. 71–113.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1992). Schulautonomie in Österreich. Wien: BMUK.
- Rauscher, E. (1999). Das Schulautonomie Handbuch. Wien: BMUKK.

Rürup, M. (2007). Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich. Wiesbaden: Springer VS.

Schmid, K. (2015). Schulgovernance – Eckpunkte für einen Paradigmenwechsel. Wien: ibw.

Schratz, M. & Hartmann, M. (2009). Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In: W. Specht (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer, Schwerpunktthemen. (Bd. 2, S. 323–340). Graz: Leykam.

#### Sonstige Quellen:

Industriellenvereinigung (IV) (2015). Beste Bildung für Österreichs Zukunft. Bildung neu denken. Schule besser leben. [https://www.iv.at/media/filer\\_public/35/da/35da05d9-5040-41f9-bc17-c271adef840f/file\\_657.pdf](https://www.iv.at/media/filer_public/35/da/35da05d9-5040-41f9-bc17-c271adef840f/file_657.pdf).

Expert/innengruppe Schulverwaltung: Freiraum für Österreichs Schulen. Empfehlung zur neuen Steuerung (BMBF 2015). <http://www.pv-landwirtschaftslehrer.tsn.at/aktuell/freiraum.pdf>.

BMWFV & BMBF: Bildungsreformkommission – Vortrag an den Ministerrat (2015).

[http://www.bzib.at/fileadmin/Daten\\_PHOOE/Inklusive\\_Paedagogik\\_neu/BIZB/Downloads-Dokumente/Bildungsreformkommission.pdf](http://www.bzib.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/Downloads-Dokumente/Bildungsreformkommission.pdf).

Nationaler Bildungsbericht 2018: Schwerpunkt Schulautonomie (2019). Graz: Leykam.

**Markus Juranek**, Univ. Doz. DDDr., MSc, ist habilitierter Jurist, Pädagoge und Betriebswirt mit dem Wissenschaftsschwerpunkt Schulverfassung, Schulverwaltung sowie Kinder- und Jugendrecht; aktuell ist er stv. Bildungsdirektor und Leiter des Präsidialbereiches der Bildungsdirektion Vorarlberg; zudem ist er Hochschullehrer an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen sowie Lehrbeauftragter an der Universität Innsbruck; aus seinen zahlreichen Publikationen sei sein aktuelles Lehrbuch „Das österreichische Schulrecht“ (4. Auflage 2020) erwähnt.

Kontaktdaten: [markus.juranek@bildung-vbg.gv.at](mailto:markus.juranek@bildung-vbg.gv.at)

## Schulautonomie in Südtirol

### Abstract

Die Grund-, Mittel- und Oberschulen in Südtirol verfügen seit nahezu 20 Jahren über eine weitgehende Schulautonomie. Dieser Beitrag zeigt die Entwicklung der Schulautonomie im Zuge der gesamtstaatlichen Reformen der öffentlichen Verwaltung in Italien auf und geht im Detail auf ihre Umsetzung und Ausgestaltung in Südtirol ein. Es werden die Möglichkeiten und Grenzen der bestehenden Autonomie der Schulen in Südtirol aufgezeigt, wobei vornehmlich auf den gesetzlichen Rahmen eingegangen wird. In einer abschließenden Betrachtung wird versucht, eine Zwischenbilanz zu 20 Jahren Schulautonomie in Südtirol zu ziehen.

### Keywords

Schulautonomie, Südtirol, Italien

## 1 Der Weg zur Autonomie der Schulen

Das Schulwesen Italiens war bis weit in die Neunzigerjahre des 20. Jahrhunderts hinein von einem starken Zentralismus geprägt. Der Schulbereich war gekennzeichnet durch eine Flut von gesetzlichen Regelungen. So regelten nicht weniger als 20000 unterschiedliche Gesetze, Verordnungen und andere Normen den Schulbereich. Zusätzlich erließ das Unterrichtsministerium detaillierte Vorschriften zu allen möglichen Aspekten des Schulbetriebs. Das gesamte Schulsystem war also geprägt von einer streng hierarchischen Struktur und einer entsprechenden Top-down-Logik. Allein die Verwaltung der großen Zahl an Beschäftigten im Schulbereich überforderte die Zentralverwaltung zusehends. Neben den alltäglichen Verwaltungsaufgaben blieb kaum mehr Zeit und Spielraum für strategische Weichenstellungen im Bereich der Bildungspolitik und in der Schulentwicklung.

Im Zuge europaweiter Entwicklungen im Bereich des New Public Managements (NPM) begann auch Italien zu Beginn der Neunzigerjahre eine breite Diskussion in Richtung Dezentralisierung und Deregulierung der öffentlichen Verwaltung mit gleichzeitiger Annäherung des öffentlichen Dienstes an privatwirtschaftliche Grundsätze. Auch im Schulbereich wurde zu Beginn der Neunzigerjahre erstmals deutlich von Dezentralisierung und Autonomie der Schulen gesprochen. Die Grundidee bestand darin, dass die zentralen Behörden den grundsätzlichen Rahmen vorgeben, Ziele definieren und Standards festlegen sollten; die autonomen Schulen sollten in der Folge weitgehend autonom die Umsetzung dieser Ziele und Standards auf Schulebene bestimmen können. Erklärtes Ziel war es auch, die Einzelschule vor Ort von unnötiger Bürokratie zu befreien und ihr professionelles Agieren in den Vordergrund zu rücken.

Bereits im Jahr 1993 genehmigte das italienische Parlament ein Rahmengesetz, in dem den Schulen Autonomie in den Bereichen Didaktik, Unterrichtsorganisation, Verwaltung und Finanzen zugesprochen wurde. Aufgrund eines Regierungswechsels wurden jedoch die von diesem Rahmengesetz

gesetz vorgesehenen Umsetzungsdekrete nicht erlassen, und es gelang erst im Jahr 1997 dem damaligen Unterrichtsminister Luigi Berlinguer, die Autonomie der Schulen mit einem Staatsgesetz zu verankern. Dieses Staatsgesetz (Gesetz Nr. 59 vom 15. März 1997; bekannt als „Bassanini-Gesetz“<sup>1</sup>) war Teil einer umfassenden Reform des Staates und der öffentlichen Verwaltung im Sinne des New Public Managements.<sup>2</sup> Die Detailbestimmungen zur Umsetzung der Autonomie der Schulen wurden erst etwa zwei Jahre später mit DPR 275 vom 8. März 1999 erlassen.

Die hiermit eingeführten Prinzipien der Dezentralisierung und Deregulierung bedeuten für den Schulbereich vor allem, dass viele Regelungen nicht mehr vom Staat bzw. den Zentralbehörden getroffen werden, sondern von der Einzelschule vor Ort. Während die genannte Verwaltungsreform Zuständigkeiten des Staates vor allem auf die Regionen und Provinzen übertragen hat und somit klar föderalistische Grundzüge aufwies, wurden im Schulbereich viele bisherige Zuständigkeiten des Staates direkt auf die einzelnen Schulen übertragen. Die große Verwaltungsreform erhob außerdem den Anspruch, ein neues Verhältnis zwischen den Bürgern und der öffentlichen Verwaltung zu schaffen. Letztere muss sich in den Dienst der Bürger stellen. Für die Schule bedeutet dies, dass sie ihr Angebot und ihre Leistungen stärker nach den Bedürfnissen des lokalen Umfelds und nach den Wünschen der Schüler/innen und Eltern ausrichtet.

In Südtirol wurde recht zügig nach Verabschiedung der nationalen Gesetzgebung zur Autonomie der Schulen ein entsprechendes Pilotprojekt gestartet, welches ausloten sollte, in welcher Form die Schulautonomie in Südtirol umgesetzt werden sollte und wie die staatlichen Normen auf Landesebene angepasst werden sollten. Die am Pilotprojekt beteiligten Schulen erhielten die Möglichkeit, autonome Gestaltungsräume zu erkunden, und wurden in ihrer Arbeit wissenschaftlich begleitet und unterstützt.<sup>3</sup>

Aufbauend auf Erfahrungen aus diesem Pilotprojekt und unter Berücksichtigung der staatlichen Grundsätze, hat das Land Südtirol im Rahmen seiner sekundären Gesetzgebungsbefugnis den gesamten Sachbereich zur Autonomie der Schulen mit eigenem Landesgesetz geregelt (Landesgesetz vom 29. Juni 2000, Nr. 12<sup>4</sup>). Dieses Landesgesetz bildet fortan den gesetzlichen Bezugsrahmen für die Autonomie der Schulen in Südtirol und ist ein wichtiger Meilenstein in der Südtiroler Schulgeschichte. Dieser Beitrag orientiert sich wesentlich an den Inhalten dieses Gesetzes und zeigt weiter unten die dort enthaltenen Möglichkeiten und Grenzen auf.

Wenige Jahre nach Einführung der Gesetze zur Autonomie der Schulen wurde diese mit dem Verfassungsgesetz Nr. 3 vom 18. Oktober 2001 in die italienische Verfassung aufgenommen. Diese verfassungsrechtliche Verankerung der Schulautonomie verleiht ihr einen besonderen Rechtsstatus und verhindert, dass die Autonomie der Schulen durch einfache Gesetzesänderungen wieder

---

1 Gesetz Nr. 59 vom 15. März 1997, Artikel 21 zur Autonomie der Schulen. (<http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/art21.html>, abgerufen am 5.12.2019).

2 Siehe hierzu auch: Höllrigl, P., Meraner R., Promberger K. (Hrsg.) (2015). Schulreformen in Italien und ihre Umsetzung in Südtirol. Innsbruck, Bozen, Wien: Studienverlag.

3 Siehe hierzu auch:  
Meraner R., Zwerger Bonell, V. (Hrsg) (2001). Innovationen in Schulen unterstützen. Erfahrungen aus dem Pilotprojekt „Autonomie der Schulen in Südtirol“. Bozen: Pädagogisches Institut.  
Zwerger Bonell, V. (Hrsg) (1998). Die Autonomie der Schulen. Chancen und Grenzen. Bozen: Pädagogisches Institut.

4 Landesgesetz Nr. 12 vom 29. Juni 2000 ([http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2000-12/landesgesetz\\_vom\\_29\\_juni\\_2000\\_nr\\_12.aspx?view=1](http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2000-12/landesgesetz_vom_29_juni_2000_nr_12.aspx?view=1), abgerufen am 05.12.2019).

eliminiert bzw. ausgehöhlt werden kann. Laut Urteil des italienischen Verfassungsgerichtshofs aus dem Jahr 2004 (Nr. 13/2004) muss den Schulen staatlicher Art ein „angemessener autonomer Bereich“ vorbehalten sein, der weder durch staatliche noch durch regionale Gesetze beeinträchtigt werden kann. Dieser besondere Rechtsstatus der Autonomie der Schulen macht diese weitgehend unabhängig vom politischen Wohlwollen der jeweiligen Regierungsmehrheit und erhebt diese zu einem wichtigen Grundsatz der italienischen Verfassung.

## 2 Die Ausgestaltung der Schulautonomie in Südtirol

Das bereits erwähnte Landesgesetz Nr. 12 vom 29. Juni 2000 stellt seit beinahe zwanzig Jahren das grundlegende Fundament für die Ausgestaltung der Schulautonomie in Südtirol dar. Daher sollen im Folgenden die wesentlichen Inhalte dieses Gesetzes und die sich daraus ergebenden Möglichkeiten und Grenzen genauer aufgezeigt werden. Auch wird auf die jeweiligen Artikel und Absätze des Gesetzestextes verwiesen.

Mit dem oben erwähnten Landesgesetz zur Autonomie der Schulen wurde allen Grund-, Mittel- und Oberschulen<sup>5</sup> Südtirols mit Wirkung vom 1. September 2000 Rechtspersönlichkeit zuerkannt und Autonomie in folgenden Bereichen gewährt: Didaktik, Organisation, Forschung, Schulentwicklung, Schulversuche, Verwaltung und Finanzen (LG 12/2000, Art. 2, Abs. 1).

Die autonomen Schulen waren fortan verantwortlich für die Festlegung und Verwirklichung ihres Bildungsangebotes. Zu diesem Zweck arbeiten sie auch mit anderen Schulen und mit den lokalen Körperschaften zusammen. Dabei sollen sie die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Person mit den allgemeinen Zielen des Schulsystems in Einklang bringen (LG 12/2000, Art. 2, Abs. 2).

Die Autonomie der Schulen gewährleistet die Lehrfreiheit und die kulturelle Vielfalt und kommt wesentlich in der Planung und Durchführung von Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsmaßnahmen zum Ausdruck; diese haben die Persönlichkeitsentwicklung zum Ziel und berücksichtigen hierzu das jeweilige Umfeld, die Erwartungen der Familien sowie die Eigenart der Beteiligten; sie sind darauf ausgerichtet, deren Bildungserfolg nach den Leitlinien und allgemeinen Zielen des Bildungssystems zu garantieren und die Wirksamkeit des Lehrens und Lernens zu erhöhen (LG 12/2000, Art. 2, Abs. 3).

## 3 Schulgrößen

Die Schulen sollen optimale Größen erreichen, um die wirksame Umsetzung der Autonomie zu garantieren. Im Rahmen einer Planung, die darauf abzielt, das Recht auf Unterricht durch effiziente gebietsmäßige Verteilung des Bildungsangebotes zu fördern, soll die Schulgröße den Schulen längerfristige Stabilität sowie die Fähigkeit verleihen, sich mit der örtlichen Gemeinschaft auseinanderzusetzen und mit ihr zusammenzuarbeiten; sie soll die Schüler/innen in eine Schulgemeinschaft mit vielseitigen Bildungsangeboten eingliedern, die geeignet sind, Lernfähigkeit und Sozialkompetenz der Schüler/innen bestmöglich zu entfalten. (LG 12/2000, Art. 3, Abs. 1)

---

5 Die Berufsschulen erhielten erst mit 1. Jänner 2017 Autonomie und Rechtspersönlichkeit.

Die Landesregierung legt nach Anhören des Landesschulrates die Schulgrößen fest, die für die Zuerkennung der Rechtspersönlichkeit und der Autonomie vorausgesetzt werden, sowie die notwendigen Ausnahmen, um zu garantieren, dass auch Schüler/innen unter schwierigen geografischen Bedingungen oder in sprachlichen Sondersituationen vom Recht auf Bildung Gebrauch machen können. Die Landesregierung legt auch die Mindestgrößen der Schulstellen und Außensektionen der Schulen aller Schulstufen fest. (LG 12/2000, Art. 3, Abs. 2). Als optimale Schulgröße hat die Landesregierung mit eigenem Beschluss (Beschluss der Landesregierung Nr. 2673 vom 24.7.2006) eine Schülerzahl zwischen 500 und 900 festgelegt. Schulen mit geringer Komplexität können auch mit mehr als 900 Schülerinnen und Schülern gebildet werden und Schulen mit hoher Komplexität und zur Berücksichtigung der besonderen geographischen Bedingungen und zum Schutz der kulturellen und ethnischen Besonderheiten mit weniger als 500 Schülerinnen und Schülern. Die Anzahl von 300 Schülerinnen und Schülern darf in keinem Fall unterschritten werden.

Unter Berücksichtigung der oben genannten Kriterien zu den Schulgrößen und nach Anhören des Landesschulrates und der Bezirksgemeinschaften genehmigt und erneuert die Landesregierung in fünfjährigen Abständen den Verteilungsplan der Schulen, wobei sie die örtlichen Gegebenheiten und sozio-ökonomischen Bedingungen, die speziellen Lehrpläne, die bestehenden Schulstrukturen und vor allem die Bevölkerungsdichte jeder einzelnen Sprachgruppe mit ihren besonderen Merkmalen und sozio-kulturellen Bedürfnissen beachtet. Bei der Erstellung des Verteilungsplans können auch schulübergreifende Einheiten errichtet werden, die je nach Notwendigkeit Kindergärten, Grundschulen, Mittelschulen und Oberschulen betreffen. (LG 12/2000, Art. 3, Abs. 3)

In Erstanwendung der oben genannten Bestimmung wurden in Südtirol zahlreiche Schulsprengel errichtet. Diese bestehen in der Regel aus einer oder zwei Mittelschulen und mehreren (meist vier bis sieben) Grundschulen, wobei die einzelnen Grundschulen in der Regel wesentlich kleiner sind als die Mittelschulen. In einigen Fällen wurden auch reine Grundschulsprengel errichtet, in denen mehrere Grundschulen zusammengefasst wurden. Die Oberschulen wurden in der Regel als eigene Einheiten weitergeführt und nicht zu Sprengeln zusammengefasst, zumal diese in der Regel bereits als Einzelschule die oben genannten Mindestschülerzahlen aufweisen konnten. In einigen Fällen wurden auch Oberschulen zu neuen Einheiten zusammengelegt.

## 4 Dreijahresplan des Bildungsangebotes

Artikel 4 des Landesgesetzes zur Autonomie der Schulen verpflichtet die autonomen Schulen zur Erarbeitung eines Dreijahresplans des Bildungsangebotes. Dieser soll unter Miteinbeziehung aller Mitglieder der Schulgemeinschaft erarbeitet werden und 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.

Der Dreijahresplan enthält auch Ziele und Modalitäten der schulinternen Fortbildung sowie Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und der kontinuierlichen Weiterentwicklung des Bildungsangebotes. Die Erarbeitung des Dreijahresplans erfolgt durch das Lehrerkollegium unter Beachtung der von der Schulführungskraft vorgegebenen Richtlinien und unter Miteinbeziehung aller Mitglieder der Schulgemeinschaft. Die Genehmigung des Dreijahresplans obliegt dem Schulrat und muss bis

Ende November des Schuljahres vor dem Dreijahresbezugszeitraum erfolgen. Der genehmigte Dreijahresplan muss auf den Internetseiten der jeweiligen Schule veröffentlicht werden.

Die Bildungsdirektion gibt verbindliche Vorgaben zur Gliederung des Dreijahresplans. Diese sehen laut Rundschreiben des Schulamtsleiters Nr. 24 vom 14.6.2016 folgende drei Abschnitte vor:

Teil A: „Das sind wir“: mehrjähriger bzw. dauerhafter Teil:

Leitbild, Schulphilosophie, pädagogisch-didaktische Ausrichtung, Konzepte, Schwerpunkte und Fachrichtungen, Schulstandort, Schulcurriculum etc.

Teil B: „So planen und entwickeln wir“: dreijähriger Teil:

Formulierung von Entwicklungsschwerpunkten und Zielen

Teil C: „So handeln wir“: jährliche bzw. laufende Anpassung

Tätigkeitsübersichten, Terminpläne, Arbeitspakete, Zeitplanung, Meilensteine, Evaluation, Weiterbildung etc.

## 5 Festlegung der Curricula

Der verbindliche Rahmen für die Festlegung der Schulcurricula wird durch die sogenannten Rahmenrichtlinien vorgegeben. Diese ersetzen die bis zum Inkrafttreten der Schulautonomie üblichen Lehrpläne und Ministerialprogramme und geben sowohl in organisatorischer als auch in didaktischer Hinsicht grundlegende Vorgaben in Bezug auf das Bildungsangebot der Schule. Im Wesentlichen sind durch die Rahmenrichtlinien die einzelnen Fächer sowie die fächerübergreifenden Bereiche für die jeweilige Schulart und Schulstufe festgelegt, sowie die jeweiligen Gesamtstundenkontingente für die einzelnen Fachbereiche. Darüber hinaus enthalten die Rahmenrichtlinien den inhaltlichen Rahmen für die einzelnen Fachbereiche und orientieren sich vor allem an der Erreichung vorgegebener Kompetenzziele. Auf der Basis der Rahmenrichtlinien erarbeiten die Schulen ihre Schul- und Fachcurricula und nehmen dabei auch auf die örtlichen Besonderheiten Rücksicht. Bei den vorgegebenen Stundenkontingenten der einzelnen Fächer kann die autonome Schule eine Stundenverschiebung von bis zu 20 % der Gesamtstunden jedes einzelnen Faches vornehmen. Sie kann also ein Fach um bis zu max. 20 % des Gesamtstundenkontingents kürzen bzw. potenzieren, um dadurch das eigene Schulprofil zu schärfen und lokalen Erfordernissen gerecht werden zu können. Zusätzlich zu den verpflichtenden Unterrichtsfächern kann die Schule ihr Bildungsangebot durch Wahlangebote ergänzen, welche die Schüler/innen auf freiwilliger Basis besuchen können.

## 6 Didaktische Autonomie

Art. 6 des Landesgesetzes zur Autonomie der Schulen sieht vor, dass die Schulen unter Beachtung der Lehrfreiheit, der Erziehungsfreiheit der Familien und der allgemeinen Zielsetzungen des Schulsystems die allgemeinen und die spezifischen Ziele in Lernwege umsetzen, die das Recht aller Schüler/innen auf Bildung und Erziehung gewährleisten. Sie erkennen und nutzen die Unterschiede, fördern die Fähigkeiten jedes Einzelnen, indem sie alle zweckdienlichen Maßnahmen treffen, um den Bildungserfolg zu erreichen. (LG 12/2000, Art. 6, Abs. 1)

Die didaktische Autonomie betrifft die freie und planmäßige Auswahl von Unterrichtsverfahren, Medien, Organisationsformen, Unterrichtszeiten und jede weitere Initiative, die Ausdruck von Pla-

nungsfreiheit ist, einschließlich des Angebots von Wahlfächern und fakultativen Fächern. (LG 12/2000, Art. 6, Abs. 2)

Die Unterrichtszeiten der einzelnen Fächer und Tätigkeiten werden so eingeteilt, dass sie der Eigenart des Studienganges wie auch dem Lernrhythmus und der Arbeitsweise der Schüler/innen bestmöglich entsprechen. Zu diesem Zweck können die Schulen alle Flexibilitätsformen, die sie für zweckmäßig erachten, anwenden; unter anderem können sie

- a. das Jahresstundenkontingent der einzelnen Fächer und Tätigkeiten in Blöcke gliedern,
- b. die Dauer der Unterrichtseinheiten, abweichend von den Unterrichtsstunden, festlegen und im Rahmen des Pflichtcurriculums laut Art. 5 über die Verwendung der restlichen Zeiten bestimmen,
- c. individuelle Lernwege anbieten, um dem allgemeinen Grundsatz der Integration der Schüler/innen in die Klasse und in die Gruppe nachzukommen, vor allem auch in Bezug auf Schüler/innen mit Behinderung,
- d. Lernangebote vorsehen, um besonders begabte Schüler/innen zu fördern,
- e. Gruppen mit Schülerinnen und Schülern aus der gleichen Klasse oder aus verschiedenen Klassen, auch anderer Jahrgangsklassen bilden,
- f. Fächer zu Fächerbereichen und Fächerkombinationen zusammenlegen. (LG 12/2000, Art. 6, Abs. 3)

Die didaktische Autonomie sieht darüber hinaus folgende Aspekte vor:

- Die Schulen definieren ihr Angebot von Unterstützungsmaßnahmen für die Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten und ergreifen Vorbeugemaßnahmen gegen einen frühzeitigen Schulabbruch.
- Die Schulen ergreifen Maßnahmen zur Gewährleistung der pädagogisch-didaktischen und organisatorischen Kontinuität.
- Die Schulen planen Orientierungsmaßnahmen im Hinblick auf die Schul- und Berufswahl.
- Die Schulen unterstützen und erleichtern Übertritte zwischen den verschiedenen Schularten und Studiengängen und erleichtern die Übergänge zwischen Schule, Berufsschule und Arbeitswelt.
- Die Schulen erstellen Kriterien für die Anerkennung von Bildungsguthaben, welche an anderen schulischen oder außerschulischen Institutionen erworben wurden.

## 7 Organisatorische Autonomie

Art. 7 des Landesgesetzes zur Autonomie der Schulen sieht vor, dass die Schulen organisatorische Autonomie erhalten. Diese soll Flexibilität und Vielfalt ermöglichen, um die Effizienz und Wirksamkeit der Schulen zu sichern, die Ressourcen und Strukturen bestmöglich zu nutzen, neue Technologien einzuführen und das örtliche Umfeld in die Schule miteinzubeziehen. (LG 12/2000, Art. 7, Abs. 1)

Die Schulen wenden jene Organisationsformen an, die den allgemeinen und spezifischen Zielen jeder Schulart oder Fachrichtung am besten entsprechen. Dies bezieht sich auch auf den Einsatz der Lehrpersonen, wobei die von den Kollektivverträgen vorgesehenen Bestimmungen zu beachten sind und auf die im Dreijahresplan des Bildungsangebotes vorgesehenen Unterrichtsverfahren und Organisationsformen Bezug genommen werden muss. (LG 12/2000, Art. 7, Abs. 2)

Die Anpassungen des Schulkalenders werden vom Schulrat nach den Erfordernissen des Dreijahresplanes des Bildungsangebotes und unter Beachtung der von der Landesregierung erlassenen Bestimmungen beschlossen. (LG 12/2000, Art. 7, Abs. 3)

Der Stundenplan des gesamten Curriculums wie auch jener der einzelnen Fächer und Tätigkeiten wird flexibel, auch im Rahmen einer mehrwöchigen Planung, eingeteilt. Aufrecht bleiben die Jahresstundenkontingente der einzelnen obligatorischen Fächer und Tätigkeiten und die Verteilung der Unterrichtsstunden auf fünf Wochentage, außer die Landesregierung ermächtigt die Verteilung der Unterrichtsstunden auf sechs Wochentage. (LG 12/2000, Art. 7, Abs. 4)

Jede Schule gibt sich mit Beschluss des Schulrates eine eigene interne Schulordnung und sieht darin auch die Anwendung der Dienstleistungsgrundsätze vor. (LG 12/2000, Art. 7, Abs. 5)

## 8 Autonomie der Forschung, der Schulentwicklung und der Schulversuche

Die Autonomie der Forschung, der Schulentwicklung und der Schulversuche wird im Rahmen der didaktischen und organisatorischen Autonomie ausgeübt und soll die Qualität des Bildungsangebotes durch die Unterstützung von Innovationen und Schulversuchen weiterentwickeln. (LG 12/2000, Art. 8, Abs. 1)

Die Schulen üben für sich allein oder im Schulverbund die Autonomie der Forschung, der Schulentwicklung und der Schulversuche aus, indem sie die kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Gegebenheiten des Umfeldes berücksichtigen; sie sind im Besonderen zuständig für:

- a. Untersuchungen im Bereich der Planung und Bewertung,
- b. die interne berufliche Fortbildung des Personals,
- c. die methodische und fachliche Innovation,
- d. die Vertiefung der mannigfachen Bedeutung der Informations- und Kommunikations-technologien sowie deren Verwendung im Bildungsprozess,
- e. die pädagogische Dokumentation und deren Verbreitung innerhalb der Schule,
- f. den Austausch von Informationen, Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien. (LG 12/2000, Art. 8, Abs. 2)

Zwecks Anerkennung der Studientitel genehmigt das Land im Einvernehmen mit dem Unterrichtsministerium Erneuerungsvorhaben der einzelnen Schulen, die Änderungen an den gemäß Artikel 5 festgelegten Studienordnungen zum Gegenstand haben. (LG 12/2000, Art. 8, Abs. 3)

## 9 Schulverbund

Durch Vertrag können sich Schulen zu einem Schulverbund zusammenschließen, um institutionelle Zielsetzungen auf Grund 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; er kann auch den zeitweiligen Austausch von Lehrpersonen zwischen den Schulen vorsehen.

Der Vertrag wird vom Schulrat genehmigt. Falls er didaktische Tätigkeiten, Forschung, Schulentwicklung und Schulversuche oder interne Fortbildung zum Inhalt hat, ist er auch vom Lehrerkollegium der betreffenden Schulen für den Teil gutzuheißen, der in die Kompetenz des Kollegiums fällt.

Das funktionale Plansoll der am Schulverbund beteiligten Schulen kann so festgelegt werden, dass es möglich ist, Personal, das nachweislich besondere Erfahrungen und Fähigkeiten besitzt, mit Organisations- und schulübergreifenden Koordinierungsaufgaben sowie mit der Führung von Werkstätten zu betrauen.

Im Schulverbundsvertrag werden die Befugnisse des Organs, das für die Verwaltung der Ressourcen und die Erreichung der Projektziele verantwortlich ist, und die personellen und finanziellen Ressourcen, die von den einzelnen Schulen bereitgestellt werden, festgelegt.

Die Schulen können, sowohl einzeln als auch im Schulverbund, Verträge mit Universitäten, mit Körperschaften, Unternehmen, Vereinigungen oder mit einzelnen Fachleuten, die einen Beitrag zur Umsetzung besonderer Ziele leisten können, abschließen.

Die Schulen können außerdem Verträgen und Vereinbarungen zustimmen, um an Bildungsprojekten auf lokaler, staatlicher und internationaler Ebene teilzunehmen.

Die Schulen können Konsortien bilden oder öffentlichen wie auch privaten Konsortien beitreten, um Bildungsaufgaben zu erfüllen, die dem eigenen Dreijahresplan des Bildungsangebotes entsprechen. (LG 12/2000, Art. 9)

## 10 Erweiterung des Bildungsangebotes

Im Rahmen der organisatorischen und didaktischen Autonomie können die Schulen, entweder einzeln im Schulverbund, oder zu Konsortien zusammengeschlossen, ihr Bildungsangebot unter Beachtung des kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen örtlichen Umfeldes erweitern. Diese zusätzlichen Bildungsangebote, die den Zielsetzungen der Schule entsprechen müssen, sind an die eigenen Schüler/innen, an Jugendliche im Schulalter und an Erwachsene gerichtet. Die Initiativen sehen auch die Nutzung der Einrichtungen und Technologien außerhalb der Unterrichtszeit, Beziehungen zur Arbeitswelt und Teilnahme an Projekten des Landes, des Staates und der Europäischen Union wie auch öffentlicher Institutionen im In- und Ausland vor. (LG 12/2000, Art. 10, Abs. 1)

Schulen können die Pflichtcurricula mit fakultativen Fächern und Tätigkeiten ergänzen, wobei sie den Erwartungen der Familien und in der Oberschule auch der Schüler/innen entgegenkommen. Die Schulen planen diese Initiativen für ihre eigenen Schüler/innen sowie für Jugendliche im Schulalter auch auf Grund von Abkommen mit den Gemeinden, mit anderen Körperschaften, mit Sozial- und Wirtschaftsverbänden, mit Vereinigungen oder mit Privaten. (LG 12/2000, Art. 10, Abs. 2)

Die Initiativen für die Erwachsenen sind auf den Erwerb der Studientitel ausgerichtet, die den Fachrichtungen der jeweiligen Schule entsprechen. Genannte Initiativen können auf Grund spezieller Planung auch mit autodidaktischen Methoden und Mitteln und auf persönlich gestalteten Bildungswegen umgesetzt werden. Für die Zulassung zu den Kursen und die Abschlussbewertung dürfen auch in der Arbeitswelt erworbene, ordnungsgemäß dokumentierte Bildungsguthaben, an Landesberufsschulen erworbene Qualifikationen und bestätigte Erfahrungen der Selbstbildung gel-

tend gemacht werden. Das Lehrerkollegium bewertet die Guthaben für die persönliche Gestaltung des Lernweges, der auch abgeändert oder verkürzt werden kann. (LG 12/2000, Art. 10, Abs. 3)

## 11 Verwaltungsautonomie

Die Schulen sorgen für alle Maßnahmen, welche die Schullaufbahn der Schüler/innen betreffen; sie regeln unter Beachtung der einschlägigen Bestimmungen die Einschreibungen, den Schulbesuch, die Bestätigungen, die Bewertungen, die Disziplinarmaßnahmen nach den Bestimmungen der Schülercharta. Außerdem regeln sie die Anerkennung der im In- oder Ausland absolvierten Studien zum Zweck ihrer Fortsetzung, die Bewertung der Schul- und Bildungsguthaben sowie der Bildungsrückstände, die Teilnahme an Projekten im In- und Ausland. (LG 12/2000, Art. 11, Abs. 1)

Den Schulen werden die Befugnisse in Bezug auf die Verwaltung der Haushaltsmittel, des Vermögens, der Strukturen und Einrichtungen zuerkannt. Mit Durchführungsverordnung werden Modalitäten und buchhalterische Aufgaben festgelegt, welche die Durchführung von Aufträgen und Ankäufen wie auch die Abwicklung des Ökonomatsdienstes regeln. (LG 12/2000, Art. 11, Abs. 2)

Mit Wirkung vom 1. September 2000 wurden den Schulen alle Befugnisse im Bereich des Dienst- und Besoldungsrechtes des Lehrpersonals übertragen; ausgenommen sind:

- a. die Erstellung von Ranglisten für die Aufnahme des Lehrpersonals,
- b. die Aufnahme des Lehrpersonals mit unbefristetem Dienstverhältnis,
- c. die schulexterne Mobilität und Verwendung des an den Schulen überzähligen Lehrpersonals,
- d. die Genehmigung der Verwendungen und Freistellungen, für welche ein Landeskontingent vorgesehen ist, Abordnungen, Verwendungen und Versetzungen außerhalb des Stellenplans,
- e. die Auszahlung der Bezüge an die Lehrpersonen, Direktorinnen und Direktoren,
- f. die Fürsorge- und Ruhestandsbehandlung der Lehrpersonen, Direktorinnen und Direktoren,
- g. die Anerkennung von Diensten und Laufbahnentwicklung. (LG 12/2000, Art. 11, Abs. 3)

## 12 Finanzielle Autonomie

Die Einnahmen der Schulen umfassen, soweit sie ihnen nach den einschlägigen Bestimmungen zustehen, folgendes:

- a. die Zuweisungen des Landes,
- b. die Zuweisungen der Gemeinden,
- c. die von der Landesregierung festgelegten Schulgebühren und die Beiträge der Schüler/innen,
- d. die Beiträge von anderen Körperschaften und Institutionen, von Unternehmen oder Privaten,
- e. die Einnahmen aus den von den Schulen abgeschlossenen Verträgen oder aus Veräußerungen von verfügbaren Gütern,
- f. Schenkungen, Erbschaften und Legate, Zuwendungen und Spenden,
- g. alle weiteren Einnahmen jeglicher Art.

Gemäß ihren Zuständigkeiten sichern das Land und die Gemeinden den Schulen eine Grundausrüstung zu, um den ordnungsgemäßen Schulbetrieb zu garantieren. Die ordentlichen Zuweisungen des Landes werden ohne andere Zweckbindung zugeteilt als jene der vorrangigen Verwendung für die Abwicklung der Unterrichts-, Bildungs- und Beratungstätigkeiten, die jeder Schulart und jeder Fachrichtung eigen sind.

Die Kontrolle über die ordnungsgemäße Verwaltung und Buchhaltung wird von einem oder mehreren Kollegien ausgeübt, die vom zuständigen Schulamtsleiter ernannt werden.

Im Sinne der Effizienz oder Wirtschaftlichkeit der Verwaltung der finanziellen Mittel kann die Landesverwaltung einzelne Ausgaben für den Schulbetrieb selbst übernehmen. Die Landesregierung legt die Arten dieser Ausgaben fest. Zudem sorgt das Land für die außerordentliche Instandhaltung der Oberschulen. (LG 12/2000, Art. 12)

Aufgrund der mit der Schulautonomie verbundenen Rechtspersönlichkeit der autonomen Schulen gelten für diese auch eine Reihe gesamtstaatlicher Verpflichtungen in Zusammenhang mit der Finanzgebarung. So müssen die autonomen Schulen diverse Vorgaben im Bereich der Transparenz, des Datenschutzes, der Antikorruption, Digitalisierung usw. beachten, welche für die betreffenden Schulen einen nicht unerheblichen verwaltungstechnischen Zusatzaufwand darstellen und entsprechend Ressourcen binden.

## 13 Die Rolle der Schulführungskräfte

Gleichzeitig mit der Erlangung der Rechtspersönlichkeit und der Autonomie seitens der einzelnen Schulen, wurden die betreffenden Schuldirektorinnen und Schuldirektoren als Führungskräfte eingestuft. (LG 12/2000, Art. 13, Abs. 1)

In der Folge änderte sich auch die Berufsbezeichnung und man spricht fortan von Schulführungskräften (aus dem Italienischen: „dirigente scolastico“ = schulische Führungskraft bzw. Schulführungskraft). Der Begriff des Schuldirektors bzw. der Schuldirektorin ist zwar umgangssprachlich weiterhin gebräuchlich, stellt aber nicht mehr die korrekte Berufsbezeichnung dar.

Die Befugnisse der Schulführungskraft werden wie folgt definiert:

- Die Schulführungskraft sorgt für die einheitliche Führung der Schule und ist ihr gesetzlicher Vertreter. Sie ist Vorgesetzte des Personals, das der autonomen Schule von Land und Gemeinden zugewiesen wird, und ist zuständig für die Beziehungen zu den Gewerkschaften.
- Die Schulführungskraft ergreift Maßnahmen zur Sicherung der Qualität der Bildungsprozesse und zur Optimierung der Rahmenbedingungen des Lernens; sie fördert das Zusammenwirken der kulturellen, beruflichen, sozialen und wirtschaftlichen Angebote am Schulort und in dessen Umfeld, die Ausübung des Rechts der Schüler/innen auf Bildung, des Rechts auf Lehrfreiheit, die auch als Freiheit der Forschung und methodisch-didaktischen Innovation verstanden wird, und des primären Erziehungsrechts der Familien.

Unter Beachtung der Befugnisse der Kollegialorgane der Schule hat die Schulführungskraft autonome Leitungs- und Koordinierungsbefugnisse sowie die Aufgabe, die personellen Ressourcen bestmöglich einzusetzen. In Übereinstimmung mit dem Dreijahresplan des Bildungsangebotes, den einschlägigen Vorschriften und den vom Kollektivvertrag festgelegten Grundsätzen und Kriterien weist die Schulführungskraft dem Schulpersonal die Dienstobliegenheiten zu.

Auf Grund der vom Schulrat beschlossenen allgemeinen Kriterien legt die Schulführungskraft den Dienstplan der Schule, die Öffnungszeiten für den Parteienverkehr und die Einteilung der vom Kollektivvertrag für das Schulpersonal vorgesehenen Arbeitszeit im Hinblick auf die Erfordernisse des Schulbetriebs und die Bedürfnisse der Ortsgemeinschaft fest.

Die Schulführungskraft organisiert die Tätigkeiten der Schule nach den Kriterien einer effizienten und wirksamen Bildung. Sie ist verantwortlich für die erzielten Ergebnisse, die in Beachtung der Eigenart ihrer Aufgaben bewertet werden. (LG 12/2000, Art. 13, Abs. 2–7)

Die Bewertung der Arbeit der Schulführungskräfte orientiert sich an den Zielen und der Umsetzung des Dreijahresplans des Bildungsangebots sowie am Berufsprofil der Schulführungskräfte. Sie besteht aus der Dienstbewertung im Probejahr, aus der jährlichen

Dienstbewertung und aus einer umfassenden Dienstbewertung, welche einmal im Laufe des Führungsauftrags vorgenommen wird (in der Regel Vierjahresaufträge).

Bei der Ermittlung der Indikatoren für die Bewertung sind folgende Bereiche zu beachten:

- a. Leitungs- und organisatorische Kompetenzen,
- b. Kompetenzen im Bereich der Personalführung und Personalentwicklung,
- c. Beitrag zur Verbesserung des Bildungserfolgs der Schüler/innen,
- d. Förderung der Beteiligung und der Zusammenarbeit der Mitglieder der Schulgemeinschaft und der Beziehungen zum sozialen und schulischen Umfeld,
- d. Entwicklungsschritte und -maßnahmen, die sich in Folge der internen und externen Evaluation ergeben.

Die zuständige Landesschuldirektorin oder der zuständige Landesschuldirektor nimmt die Dienstbewertung auf der Grundlage eines Bewertungsvorschlags vor, welcher von einer Schulinspektorin oder einem Schulinspektor oder einem Bewertungsteam erarbeitet wird. Die Bewertung im Probejahr sowie die umfassende Dienstbewertung erfolgen jedenfalls durch ein Bewertungsteam. Die Bewertung der Arbeit der Schulführungskräfte ist verbunden mit der Zuweisung eines Ergebnisgehaltes. (LG 12/2000, Art. 13, Abs. 1–3)

## 14 20 Jahre Schulautonomie in Südtirol<sup>6</sup>

Das Schuljahr 2019/2020 ist das zwanzigste Schuljahr seit Einführung der Autonomie der Schule mit 1. September 2000. In dieser Zeit haben viele Schulen die neu entstandenen Spielräume genutzt und ihr Bildungsangebot umgestaltet, ausgeweitet und verbessert. Andere Schulen waren weit zögerlicher und haben relativ spät bzw. eher zaghaft damit begonnen, autonome Spielräume zu nutzen. Viele Schulen haben auch die Möglichkeit genutzt, sich zu Schulverbänden zusammenzuschließen und im Verbund Aufgaben gemeinsam zu bewältigen. Neu einpendeln musste sich in dieser Zeit auch das Verhältnis zwischen Einzelschule und Schulbehörden. War dieses Verhältnis früher von einer klaren Hierarchie geprägt, entwickelte sich die Rolle der Schulbehörden weiter in Richtung eines Beratungs- und Unterstützungssystems. Zentrale Steuerungsimpulse ergeben sich weiterhin durch die Vorgabe der gesetzlichen Rahmenbedingungen, der Rahmenrichtlinien für die Erarbeitung der Curricula sowie durch die Aus- und Weiterbildung sowie die Zuweisung des Direk-

---

6 Siehe hierzu auch:  
Sitzmann, M. (Hrsg.) (2019). 20 Jahre Autonomie der Schule in Südtirol. Einschätzungen und Erfahrungen. Bozen: Deutsche Bildungsdirektion – Pädagogische Abteilung.  
Meraner, R. (Hrsg.) (2004). Eigenständige Schule. Erfahrungen, Reflexionen, Ergebnisse – am Beispiel der Schulen in Südtirol. München: Luchterhand.

tions- und Lehrpersonals. In einigen Bereichen ist die Schulautonomie eine Teilautonomie geblieben. Dies gilt ganz besonders für den Bereich der Personalaufnahme. Diesbezüglich haben die Schulen nur geringe Spielräume, und diese beschränken sich auf befristete Aufträge relativ kurzer Dauer (max. ein Schuljahr). Unbefristete Stellenbesetzungen und die Beauftragung von Lehrpersonal mit gültigem Studientitel erfolgen weiterhin auf zentraler Ebene durch ein Ranglistensystem. Hier würden sich Schulen oft größere Spielräume bzw. eine eigene Personalautonomie wünschen.

Die neuen autonomen Spielräume haben den Schulen neue Möglichkeiten eröffnet. Damit verbunden ist aber auch eine Rechenschaftspflicht für die Nutzung dieser Möglichkeiten. So gibt es im finanziellen Bereich eine laufende Überprüfung durch Rechnungsrevisoren. Die Arbeit der Schulführungskräfte wird jährlich bewertet, und es besteht die Möglichkeit, mit diesen Zielvereinbarungen zu formulieren. Es gibt ein System der externen Evaluation, und die Schulen sind verpflichtet, sich laufend intern zu evaluieren und ein System zur Qualitätssicherung zu pflegen. Staatliche Abschlussprüfungen am Ende der Stufen 8 und 13 sollen vergleichbare Output-Qualitäten sicherstellen. Regelmäßige Lernstandserhebungen in verschiedenen Schulstufen und Fachbereichen überprüfen laufend die Qualität der Bildungsarbeit an den Schulen. Sowohl im italienweiten Vergleich als auch bei internationalen Vergleichsstudien (z.B. PISA-Studie) kann die deutsche Schule in Südtirol konstant gute Ergebnisse erzielen. Auch daraus lässt sich schließen, dass die Schulautonomie in Südtirol durchaus einen wichtigen Beitrag zur Sicherung des Bildungserfolgs der Kinder und Jugendlichen leistet.

## Literatur

- Gesetz Nr. 59 vom 15. März 1997, Artikel 21 zur Autonomie der Schulen. <http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/art21.html>, abgerufen am 5.12.2019.
- Höllrigl, P., Meraner R., Promberger K. (Hrsg.) (2015). Schulreformen in Italien und ihre Umsetzung in Südtirol. Innsbruck, Bozen, Wien: Studienverlag.
- Landesgesetz Nr. 12 vom 29. Juni 2000. [http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2000-12/landesgesetz\\_vom\\_29\\_juni\\_2000\\_nr\\_12.aspx?view=1](http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2000-12/landesgesetz_vom_29_juni_2000_nr_12.aspx?view=1), abgerufen am 5.12.2019.
- Meraner R., Zwerger Bonell, V. (Hrsg) (2001). Innovationen in Schulen unterstützen. Erfahrungen aus dem Pilotprojekt „Autonomie der Schulen in Südtirol“. Bozen: Pädagogisches Institut.
- Meraner, R. (Hrsg.) (2004). Eigenständige Schule. Erfahrungen, Reflexionen, Ergebnisse – am Beispiel der Schulen in Südtirol. München: Luchterhand
- Sitzmann, M. (Hrsg.) (2019). 20 Jahre Autonomie der Schule in Südtirol. Einschätzungen und Erfahrungen. Bozen: Deutsche Bildungsdirektion – Pädagogische Abteilung.
- Zwerger Bonell, V. (Hrsg) (1998). Die Autonomie der Schulen. Chancen und Grenzen. Bozen: Pädagogisches Institut.

**Werner Sporer**, Dr., ist Schulinspektor an der Deutschen Bildungsdirektion in Südtirol; vormals tätig als Schulführungskraft (Schulleitung) sowie als Lehrkraft für die Fachbereiche Chemie und Naturwissenschaften.

Kontaktadresse: [werner.sporer@schule.suedtirol.it](mailto:werner.sporer@schule.suedtirol.it)

## Situation der eigenverantwortlichen Schule in Bayern

### Zentrale Ergebnisse aus der Befragung von Schulleitungen im Rahmen des EU-Projekts INNOVITAS

#### Abstract

In Bayern wurde mit dem Schuljahr 2013/14 die sogenannte „eigenverantwortliche Schule“ per Gesetz verankert und damit das Verhältnis zwischen der zentralen Steuerung und dem Handlungsspielraum der Einzelschule neu definiert. Im Vergleich dazu besteht beispielsweise in Südtirol bereits seit 20 Jahren Schulautonomie, in Österreich erst seit 2018. Neben den Unterschieden bei den Begrifflichkeiten und den Erfahrungen in diesem Bereich gibt es vor allem im Rechtsstatus der Schulen auffällige Disparitäten zwischen den Ländern. Im Rahmen des von der Europäischen Union geförderten Erasmus+ Projekts „Innovative Schulautonomie als Chance für pädagogische Standortentwicklung“ (INNOVITAS) wurde eine Online-Befragung zur bestehenden Situation in Deutschland (Bayern und Hessen), Österreich und Südtirol durchgeführt. Im hier vorliegenden Beitrag werden die zentralen Ergebnisse der Schulleiterbefragung für das Land Bayern berichtet. Im Fokus stehen dabei die wahrgenommenen Gestaltungsmöglichkeiten, die Einstellungen in Hinblick auf Effekte schulischer Selbstständigkeit sowie Bedingungsfaktoren für eine gelingende eigenverantwortliche Schule. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schulen ein großes Mitbestimmungsrecht bei schulischen Entscheidungen wahrnehmen und eigene Ideen zur Schulentwicklung einbringen. Mehr Verantwortung wünschen sich die Befragten vor allem im Bereich der Besetzung von Lehrkraftstellen. In Hinblick auf Faktoren, die eine optimale Nutzung der Freiräume begünstigen, erwarten die Befragten klare Rahmenbedingungen für alle Beteiligten, aber auch die Einbindung der Lehrpersonen in die konkrete Ausgestaltung der eigenverantwortlichen Schule. Insgesamt wird Eigenverantwortung an der Schule als sehr wichtig erachtet, und es werden vor allem positive Auswirkungen auf das soziale Miteinander und auf die Qualitätsentwicklung der Schule wahrgenommen.

#### Keywords:

Eigenverantwortliche Schule in Bayern, INNOVITAS, Schulautonomie, Schulleiterbefragung, Mitbestimmungsrecht, Ausgestaltung von eigenverantwortlicher Schule, Einstellungen zur eigenverantwortlichen Schule, Erwartungen an die Schulaufsicht

## 1 Das Projekt INNOVITAS

Das von der Europäischen Union geförderte Erasmus+ Projekt „Innovative Schulautonomie als Chance für pädagogische Standortentwicklung“ (INNOVITAS) untersucht die aktuelle Situation in den Ländern Deutschland (Hessen und Bayern), Österreich und Italien (Südtirol) (Paasch et al., in diesem Band). Mittels einer Online-Befragung unter Schulleiterinnen und Schulleitern wurde die konkrete Umsetzung der eigenverantwortlichen Schule in Bayern, Einstellungen in Hinblick auf Effekte von eigenverantwortlicher Schule sowie Erwartungen gegenüber der Schulaufsicht erhoben.

Grundlegendes Ziel der Untersuchung war es, unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten eigenverantwortlichen Handelns aufzuzeigen und damit Anregungen für die Ausgestaltung von Schulautonomie anzubieten. Im folgenden Beitrag werden zunächst die Intention und die Umsetzung der eigenverantwortlichen Schule in Bayern dargestellt. Im Anschluss daran werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung für das Land Bayern berichtet und eingeordnet. Auf die schulrechtliche Synopse aus dem INNOVITAS-Projekt wird verwiesen (Juraneck et al., 2019).

## 2 Eigenverantwortliche Schule in Bayern

Nach dem erfolgreichen Abschluss der Modellversuche MODUS 21 (Schule in Verantwortung), PROFIL 21 (Berufliche Schule in Verantwortung) und MODUS-F (Führung) wurde in Bayern mit einer Änderung im Bayerischen Gesetz über das Bildungs- und Unterrichtswesen zum Schuljahr 2013/14 das Konzept der „eigenverantwortlichen Schule“ verankert (vgl. Art. 2 Satz 4 BayEUG). Damit wurde eine Neuausrichtung des Verhältnisses von zentraler Steuerung und den Handlungsmöglichkeiten der Einzelschule geschaffen. Zentrales Ziel der eigenverantwortlichen Schule ist es, die Schul- und Unterrichtsqualität unter der Verantwortung der eigenen Schule zu sichern und weiterzuentwickeln. Dazu erhält die Schule mehr Entscheidungs- und Handlungsspielräume, um beispielsweise flexibel auf spezifische Herausforderungen am Standort reagieren zu können. In einem kultusministeriellen Schreiben vom Herbst 2013 heißt es dazu: „Eigenverantwortung für Schulen bedeutet, Bildungs- und Erziehungsprozesse in größerer Freiheit und Vielfalt zu gestalten, aber auch die Qualität der Prozesse und Ergebnisse transparent zu machen und zu verantworten“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 30.09.2013).

Die Gesetzesänderung bezieht sich auf drei große Bereiche, in denen die Eigenverantwortung der Schulen ausgebaut wird:

1. Unterstützung der schulischen Qualitätsarbeit durch verpflichtende interne und externe Evaluation, die Konzeption eines Schulentwicklungsprogramms und Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht.
2. Stärkung der Schulgemeinschaft durch mehr Mitbestimmungsrechte für das Schulforum (ein Gremium bestehend aus drei Lehrkräften, drei Elternvertretern, drei Schülervertretern, der Schulleitung und einem Vertreter des Schulaufwandsträgers) sowie durch eine verbesserte Kooperation zwischen Elternhaus und Schule.
3. An staatlichen Realschulen, Gymnasien, beruflichen Schulen und Schulen des zweiten Bildungsweges ist die Einrichtung einer erweiterten Schulleitung möglich, wodurch je nach Schulgröße weitere Personen Führungsaufgaben übernehmen können. Zudem kann die Schulleitung fachliche Weisungsbefugnisse übertragen (z.B. an Fachleitungen).

In der Praxis bedeutet die Einführung der eigenverantwortlichen Schule in Bayern, dass die Schulen vor dem Hintergrund des eigenen Schulprofils (spezifische Besonderheiten, Herausforderungen, Stärken, Schwächen, ...) und eigener Schwerpunktsetzungen, unter Einbeziehung schul- und bildungspolitischer Vorgaben und auf der Basis der Ergebnisse von externer und interner Evaluation ein Schulentwicklungsprogramm aufstellen, das kurz- und mittelfristige Ziele, die dazugehörigen Maßnahmen und die zur Überprüfung geeigneten Indikatoren enthält. Die Rolle der Schulaufsicht verändert sich dahingehend, dass sie den Schulen stärker beratend und begleitend zur Seite

steht, als dass sie sie kontrollieren. Dieser Auftrag wird explizit im Zusammenhang mit den Zielvereinbarungen im Nachgang zur externen Evaluation im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen festgeschrieben. So könnte die Schulaufsicht die Schulen beispielsweise mit der Bereitstellung von Fortbildungen oder der Vermittlung von Referenten unterstützen.

Bei der eigenverantwortlichen Schule in Bayern handelt es sich nicht um eine autonome Schule, etwa nach dem Vorbild der Schulen in Südtirol. Die bayerischen Schulen sind in einen stabilen Rahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung eingebunden, der ihnen z.B. einen verbindlichen, kompetenzorientierten Lehrplan vorgibt, zentrale Abschlussprüfungen stellt und eine regelmäßige Überprüfung der Schul- und Unterrichtsqualität mit Instrumenten der internen und externen Evaluation sowie den Vergleichsarbeiten vorsieht.

### 3 Zielsetzung und Fragestellungen des Beitrags

In diesem Beitrag werden die zentralen Ergebnisse aus der Schulleitungsbefragung im Rahmen des Projekts INNOVITAS für Bayern berichtet. Ziel ist es, den Status quo bei der Umsetzung der eigenverantwortlichen Schule in Bayern aufzuzeigen. Dabei geht es einerseits darum, einen Überblick über die wahrgenommenen Freiräume sowie über die konkrete Ausgestaltung der eigenverantwortlichen Schule in Bayern zu geben. Andererseits sollen die Einstellungen der befragten Schulleitungen in Bezug auf die Effekte eigenverantwortlichen Gestaltens berichtet werden. Darüber hinaus ist es von Interesse, welche Bedingungsfaktoren die Schulleiter/innen an eine gelingende Umsetzung der eigenverantwortlichen Schule knüpfen. Relevant ist dabei die Kooperation mit der Schulaufsicht aber auch die Einbindung des Kollegiums bei der Ausgestaltung der eigenverantwortlichen Schule. Folgende Fragestellungen ergeben sich daraus:

- Über welche Entscheidungs- und Handlungsfreiräume verfügen die bayerischen Schulen nach Einschätzung der befragten Schulleitungen?
- In welchen Bereichen wünschen sich Schulleiter/innen darüber hinaus eigenverantwortliche Handlungsmöglichkeiten?
- Welche Bereiche werden an bayerischen Schulen bereits eigenverantwortlich gestaltet?
- Welche Einschätzungen und Einstellungen haben die Schulleitungen in Hinblick auf mögliche Effekte der eigenverantwortlichen Schule?
- Welche Faktoren erachten die bayerischen Schulleitungen als relevant für eine gelingende Umsetzung der eigenverantwortlichen Schule?

### 4 Methode und Stichprobe

Zur Erhebung der bestehenden Situation in den am Projekt INNOVITAS beteiligten Ländern wurde im Sommer bzw. Herbst 2018 eine Online-Befragung unter Schulleiterinnen und Schulleitern durchgeführt. Die Befragung wurde mit dem Programm LimeSurvey am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) umgesetzt. In Bayern haben an der freiwilligen Befragung insgesamt 137 Schulleiterinnen (22,2 %) und Schulleiter (74,3 %) von öffentlichen Schulen teilgenommen. Dabei handelt es sich in erster Linie um Schulleiter/innen von Gymnasien (N=126). Fünf Schulleiter/innen kommen von der Realschule, fünf aus der Grundschule und eine Schulleiterin bzw. ein Schulleiter aus der Mittelschule.

Die Befragungsteilnehmer/innen stammen aus allen sieben bayerischen Regierungsbezirken, wobei der Großteil an Schulen in Oberbayern (35 %) beschäftigt ist. Bei den Schulen handelt es sich überwiegend (70 %) um mittelgroße Schulen mit 500 bis 1000 Schülerinnen und Schülern und 50 bis 100 Lehrkräften. Zur Einordnung der Situation an der Schule wurden die Schulleitungen gebeten, auf einer Skala von 1 (trifft voll zu) bis 6 (trifft überhaupt nicht zu) anzugeben, ob die Schule besondere schulische Herausforderungen zu bewältigen hat. Dabei zeigte sich, dass sich die Schulen gleichmäßig auf die sechs Antwortkategorien verteilen.

Die befragten Schulleiter/innen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Leitungserfahrung. 46 % der Befragungsteilnehmer/innen sind seit höchstens fünf Jahren, 45 % zwischen 6 und 15 Jahren und 9 % länger als 15 Jahre als Schulleiterin oder Schulleiter im Dienst. Zudem wurden die Schulleiter/innen gefragt, wie viele Jahre sie als Lehrkraft gearbeitet haben, bevor sie die Schulleitung übernommen haben. Knapp die Hälfte der Befragten (47 %) ist seit mehr als 20 Jahren im Schuldienst, 43 % zwischen 11 und 20 Jahren und 10 % zwischen 6 und 10 Jahren.

## 5 Ergebnisse der Befragung

### 5.1 Entscheidungskompetenzen an der eigenverantwortlichen Schule in Bayern

Im Folgenden werden die deskriptiven Ergebnisse zu den zentralen Fragestellungen des Beitrags dargestellt. Zunächst ist es von Interesse, über welche Entscheidungsfreiräume die Schulen im Zuge der Einführung der eigenverantwortlichen Schule verfügen. Hierzu wurden im Online-Fragebogen die Einschätzungen zu den Mitbestimmungsrechten bei Entscheidungen im Allgemeinen und bei Entscheidungen in bestimmten Verantwortungsbereichen abgefragt. Zudem wurde erhoben, in welchen Bereichen die Schulleitungen außerdem über Verantwortung verfügen möchten.

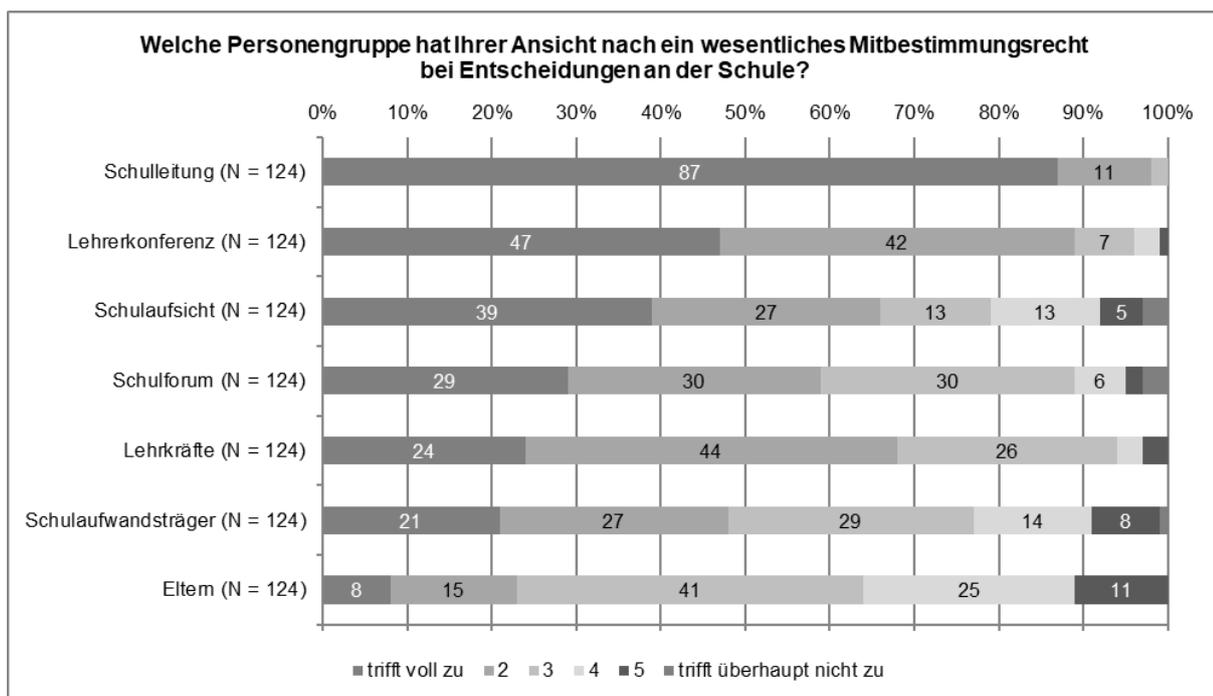


Abbildung 9: Mitbestimmungsrecht bei Entscheidungen an der Schule

Einen ersten Überblick darüber, wie die Schulleiter/innen die Kompetenzen bei Entscheidungen an der eigenverantwortlichen Schule im Allgemeinen wahrnehmen, liefern die Antworten auf die Frage: „Welche Personengruppe hat Ihrer Ansicht nach ein wesentliches Mitbestimmungsrecht bei Entscheidungen an der Schule?“ Die Ergebnisse zeigen, dass in erster Linie die Schulleitung, aber auch die Lehrerkonferenz sowie die Schulaufsicht über ein Mitbestimmungsrecht bei Entscheidungen verfügen. Den geringsten Einfluss haben nach Angaben der Befragungsteilnehmer/innen die Eltern sowie der Schulaufwandsträger.

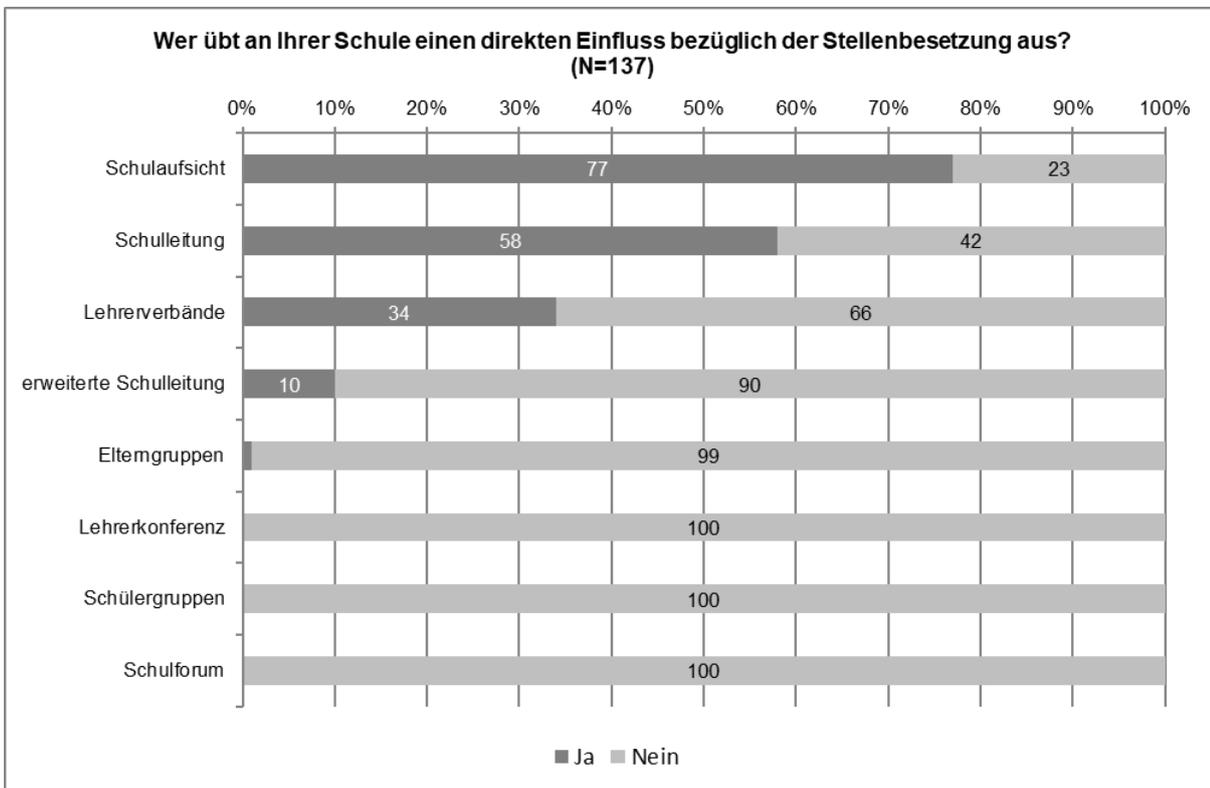


Abbildung 10: Einfluss an der Schule bezüglich Stellenbesetzung

Zudem wurde erhoben, wie sich die Entscheidungskompetenzen an den Schulen auf die Themen Stellenbesetzung, Budget für Sachaufwand, Unterrichtsinhalte und Prüfungspraktiken verteilen. Dazu wurden die Schulleitungen gebeten, für mögliche Entscheidungsträger anzugeben, ob diese einen direkten Einfluss auf Entscheidungen in diesen vier Bereichen haben oder nicht. Während die Stellenbesetzung nach Angaben der befragten Schulleitungen überwiegend im Verantwortungsbereich der Schulaufsicht (77 % Zustimmung), der Schulleitung (58 % Zustimmung) sowie der Lehrerverbände (34 % Zustimmung) liegt, werden Entscheidungen hinsichtlich des Budgets für Sachaufwand hauptsächlich durch die Schulleitung getroffen (65 % Zustimmung).

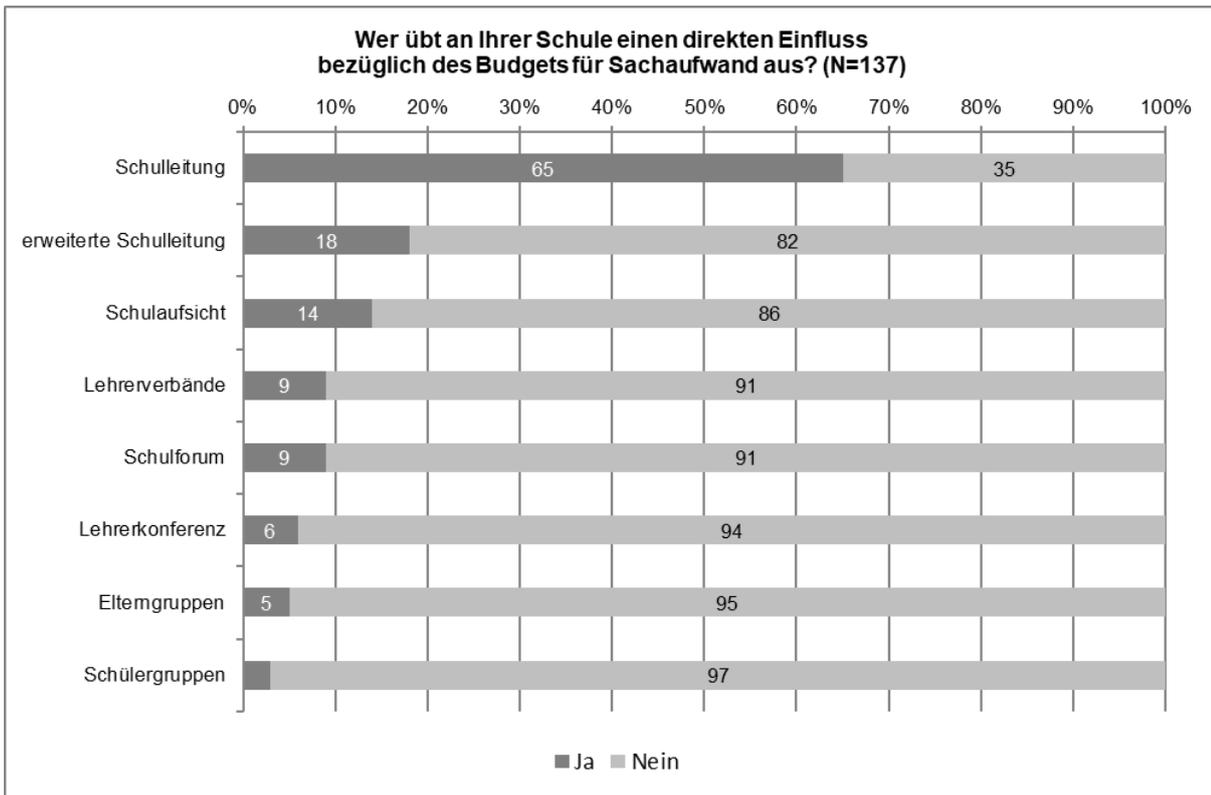


Abbildung 11: Einfluss an der Schule bezüglich Sachaufwand

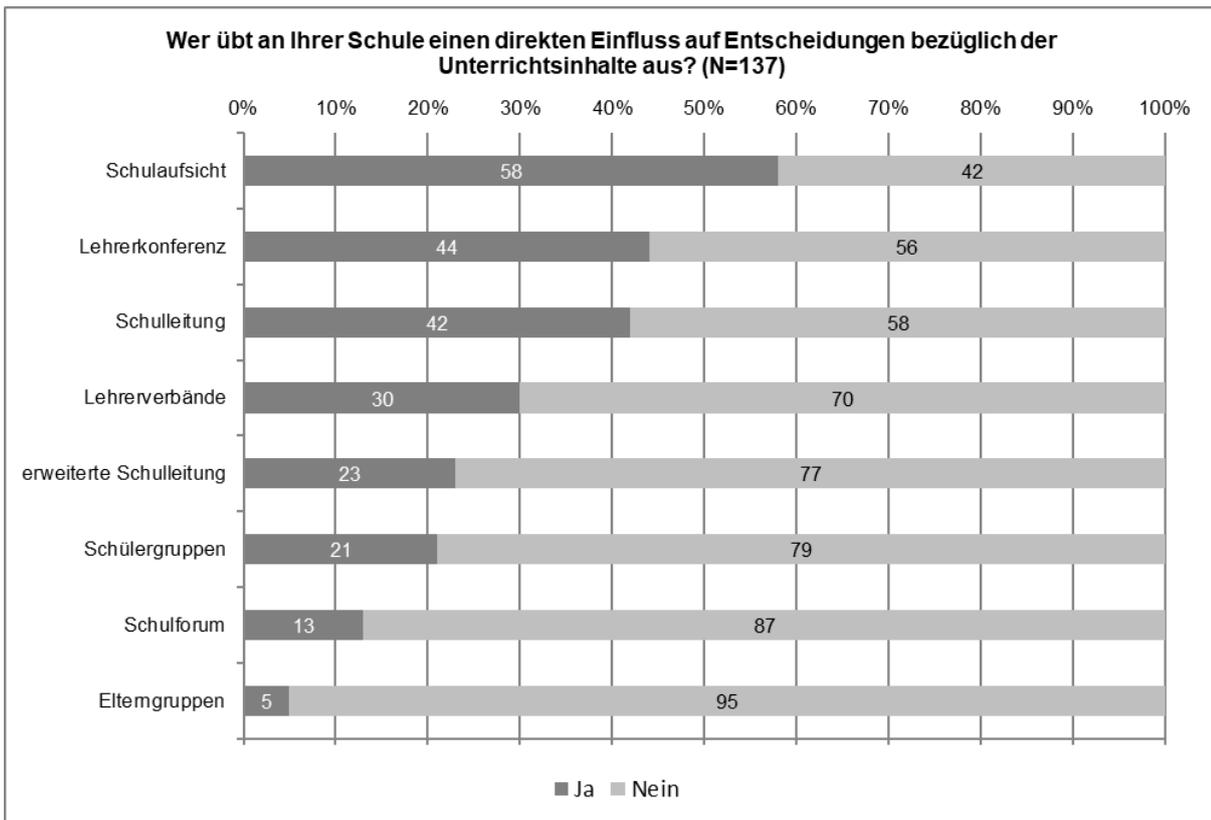


Abbildung 12: Einfluss an der Schule bezüglich Unterrichtsinhalten

Bei Entscheidungen, die die Unterrichtsinhalte und die Prüfungspraktiken betreffen, verteilen sich die Zuständigkeiten auf die Schulaufsicht (58 % bzw. 64 % Zustimmung), die Lehrerkonferenz (44 %

bzw. 72 % Zustimmung) sowie die Schulleitung (42 % bzw. 67 % Zustimmung). Auffällig ist, dass sowohl die erweiterte Schulleitung als auch das Schulforum bei diesen Themen offenbar geringes Mitspracherecht haben, obwohl ihre Kompetenzen durch die Einführung der eigenverantwortlichen Schule gestärkt worden sind (vgl. Abbildungen 2 und 3).

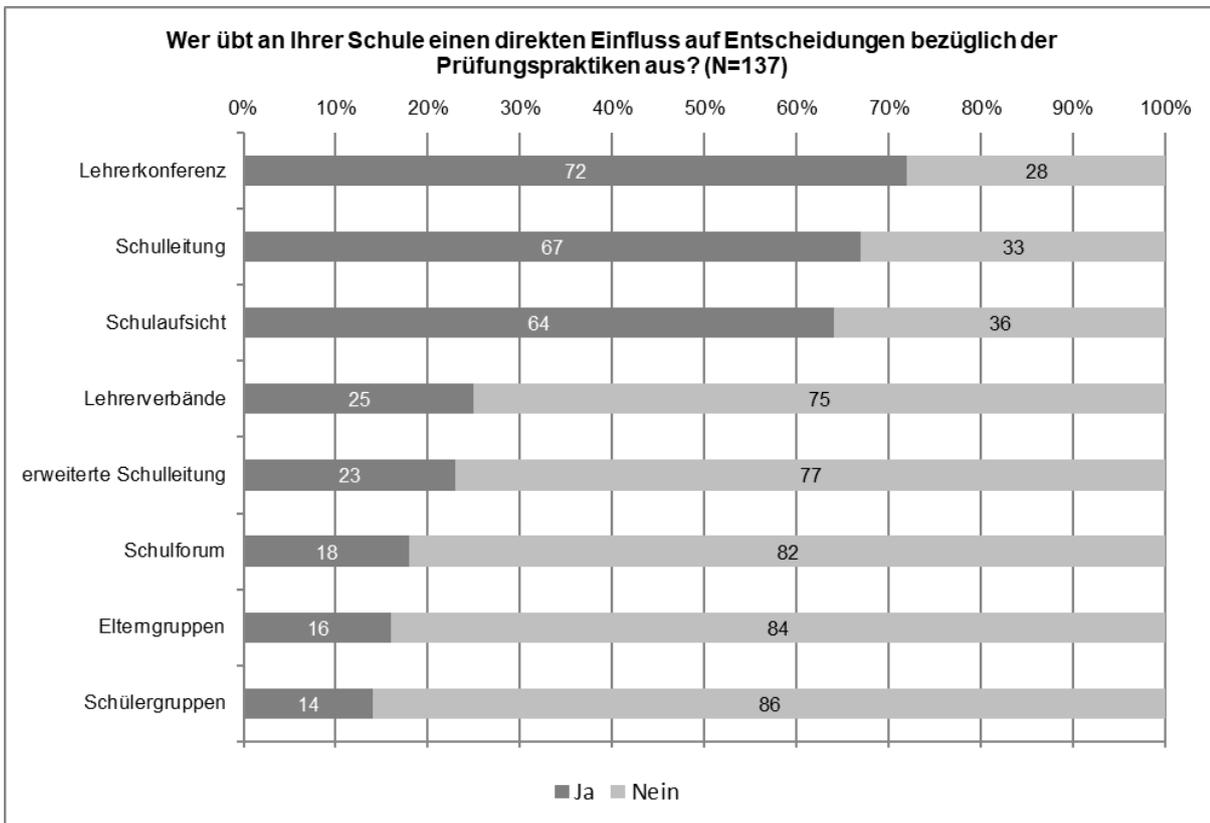


Abbildung 13: Einfluss an der Schule bezüglich Prüfungspraktiken

Überdies wurde erhoben, wer an der eigenen Schule einen direkten Einfluss auf Entscheidungen bei den stärker unterrichtsbezogenen Themen „Wahl der Lehr- und Lernmittel“, „Unterrichtsgestaltung“ und „Fächerangebot“ hat. Als mögliche Entscheidungsträger stand hier das Schulforum,

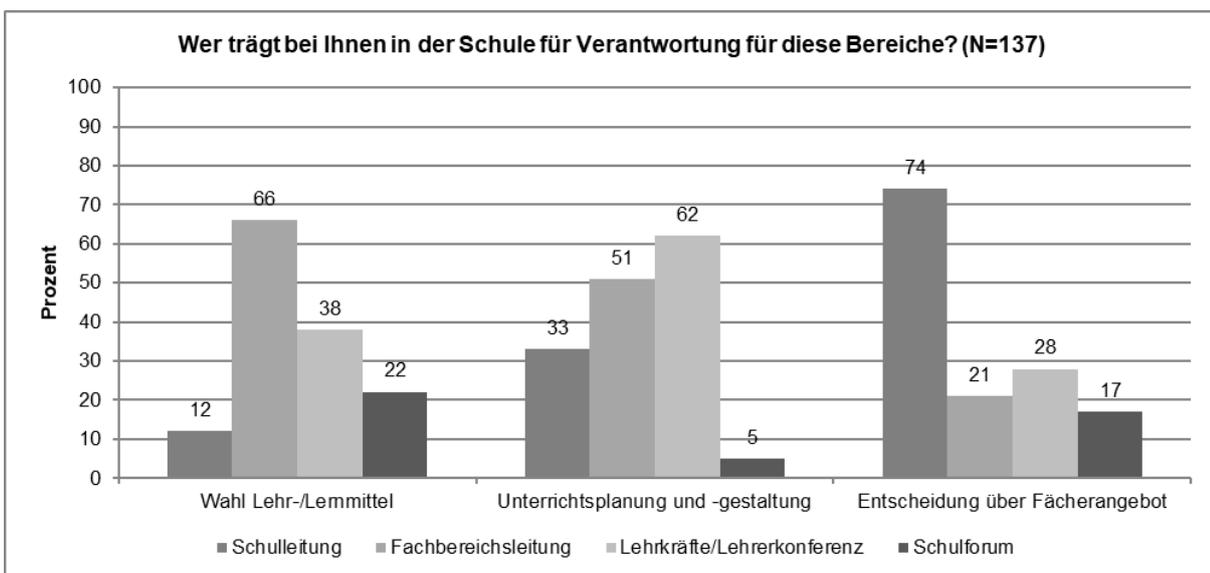


Abbildung 14: Verantwortlichkeiten auf der Unterrichtsebene

die Schulleitung, die Fachbereichsleitung sowie die Lehrkräfte bzw. die Lehrerkonferenz zur Auswahl. Bei Entscheidungen, die die Wahl der Lehr- und Unterrichtsmaterialien sowie die Unterrichtsplanung und -gestaltung betreffen, sind in erster Linie die Fachbereichsleitung (66 % bzw. 51 % Zustimmung) und die Lehrkräfte/Lehrerkonferenz (38 % bzw. 62 %) verantwortlich. Über das Fächerangebot von Schülerinnen und Schülern entscheidet laut der Befragten hauptsächlich die Schulleitung (74 % Zustimmung).

Im Hinblick auf die Weiterentwicklung der eigenverantwortlichen Schule ist es zudem interessant, für welche Bereiche die Schulleiter/innen in Bayern außerdem gerne Verantwortung übernehmen würden.

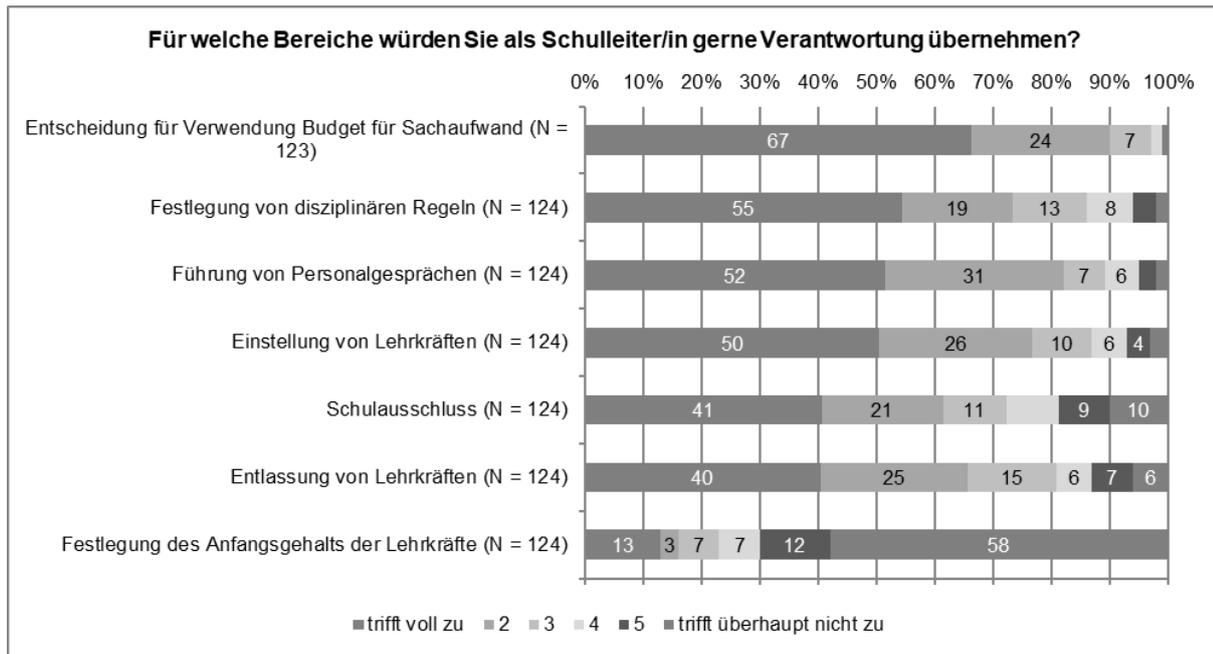


Abbildung 15: Bereiche, für die Schulleiter/innen Verantwortung übernehmen möchten

Es zeigt sich, dass fast alle der befragten Schulleiter/innen gerne über die Verwendung des Budgets für Sachaufwand an der eigenen Schule entscheiden möchten (was ohnehin an Gymnasien gegeben ist). 91 % der Befragten haben die Kategorien 1 (trifft voll zu) und 2 gewählt. Sehr deutlich kommt auch zum Ausdruck, dass die Befragten gerne die ohnehin gegebene Verantwortung für die Festlegung von diszipliniären Regeln für die Schülerinnen und Schüler tragen (74 % Kategorien 1 und 2), zusätzlich aber auch das Führen von Personal- und Auswahlgesprächen (83 % Kategorien 1 und 2) sowie die Einstellung von Lehrkräften (76 % Kategorien 1 und 2) übernehmen würden. Mehr als die Hälfte der befragten Schulleitungen (Kategorien 1 und 2 zusammengenommen) gaben zudem an, auch die Verantwortung über den Schulausschluss von Schülerinnen und Schülern sowie über die Entlassung von Lehrkräften tragen zu wollen. Dem Großteil der Befragten (58 % Kategorie 6 „trifft überhaupt nicht zu“) ist es hingegen nicht wichtig, über das Einstiegsgehalt der Lehrkräfte zu entscheiden.

## 5.2 Zur Ausgestaltung der eigenverantwortlichen Schule in Bayern

Bei welchen Themen die erweiterten Gestaltungsspielräume an den bayerischen Schulen tatsächlich zum Tragen kommen, wurde mit der Fragestellung „Geben Sie bitte eine Einschätzung darüber

ab, inwieweit folgende Bereiche bereits an Ihrer Schule selbstverantwortlich gestaltet werden“ erhoben.

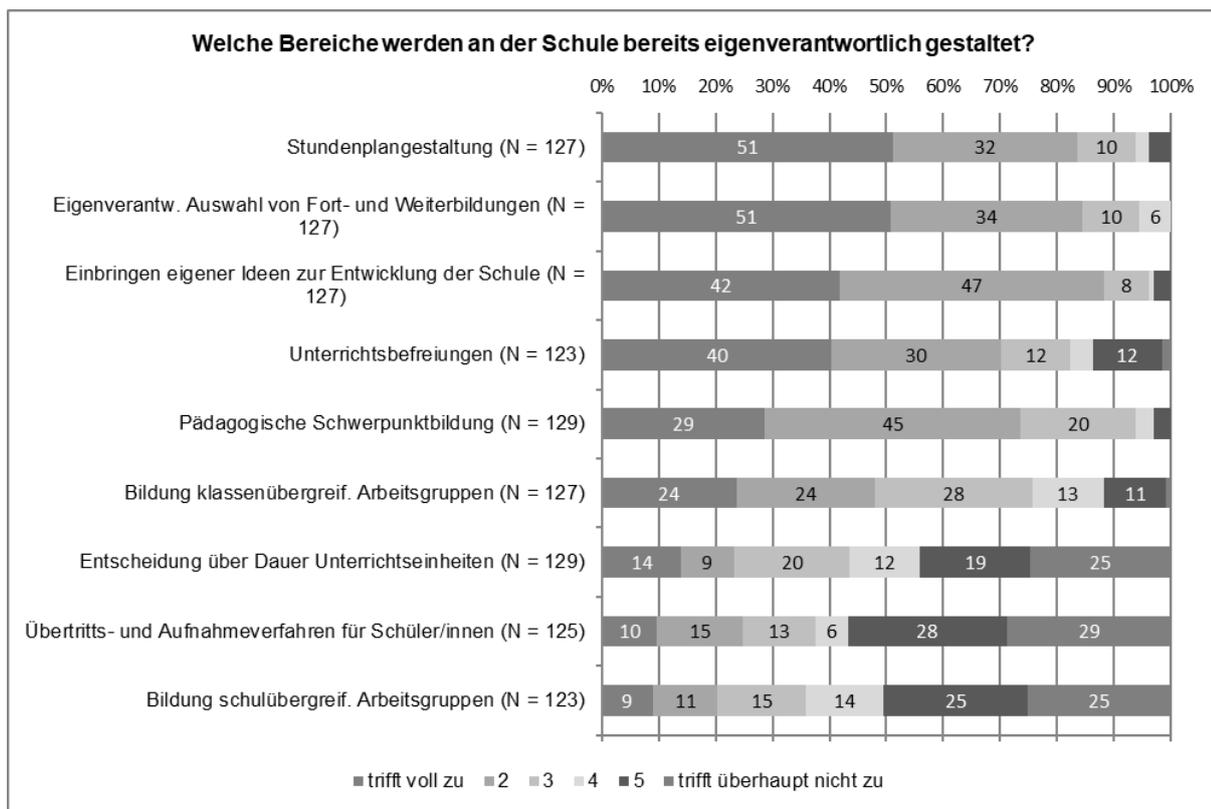


Abbildung 16: Bereiche, die an der Schule eigenverantwortlich gestaltet werden

Die Ergebnisse zeigen, dass die Aspekte „Einbringen eigener Ideen zur Entwicklung der Schule“ (89 %), „Eigenverantwortliche Auswahl von Fort- und Weiterbildungen“ (85 %), „Stundenplangestaltung“ (83 %), „pädagogische Schwerpunktbildung“ (74 %) und „Unterrichtsbefreiungen“ (70 %) die höchsten Zustimmungen erhalten, wenn die beiden höchsten Zustimmungskategorien zusammen genommen werden. Während beispielsweise die Stundenplangestaltung bereits vor Inkrafttreten des Gesetzes zur eigenverantwortlichen Schule im Aufgabenbereich der Schulen lag, kann die starke Zustimmung bei den Themen „pädagogische Schwerpunktbildung“ und „Einbringen eigener Ideen zur Schulentwicklung“ sicherlich mit den erweiterten Gestaltungsspielräumen erklärt werden. Hinsichtlich der „Bildung klassenübergreifender Arbeitsgruppen“ zeichnet sich in den Antworten der Befragten keine eindeutige Tendenz ab. Bei der „Bildung schulübergreifender Arbeitsgruppen“ sowie beim „Übertritts- und Aufnahmeverfahren“ stimmen die Schulleitungen weniger zu. 50 % bzw. 57 % der Befragten sehen hier weniger eigenverantwortliche Gestaltung (beide niedrigste Zustimmungskategorien zusammen genommen).

### 5.3 Einstellungen zu den Auswirkungen der eigenverantwortlichen Schule

Für die erfolgreiche Umsetzung der eigenverantwortlichen Schule in Hinblick auf das übergeordnete Ziel der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung sind neben verschiedenen Kontextfaktoren auch die Einstellungen und Erwartungen der Beteiligten relevant. Welche Entwicklungen verbinden die befragten Schulleiter/innen mit den Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der eigenverantwortlichen Schule? Die Schulleiter/innen wurden zunächst allgemein zu ihrer

Einstellung zur eigenverantwortlichen Schule befragt. Der Aussage „Eigenverantwortung an der Schule ist mir insgesamt sehr wichtig“ (N = 112) stimmen dabei 83 % der Befragten zu oder voll zu.

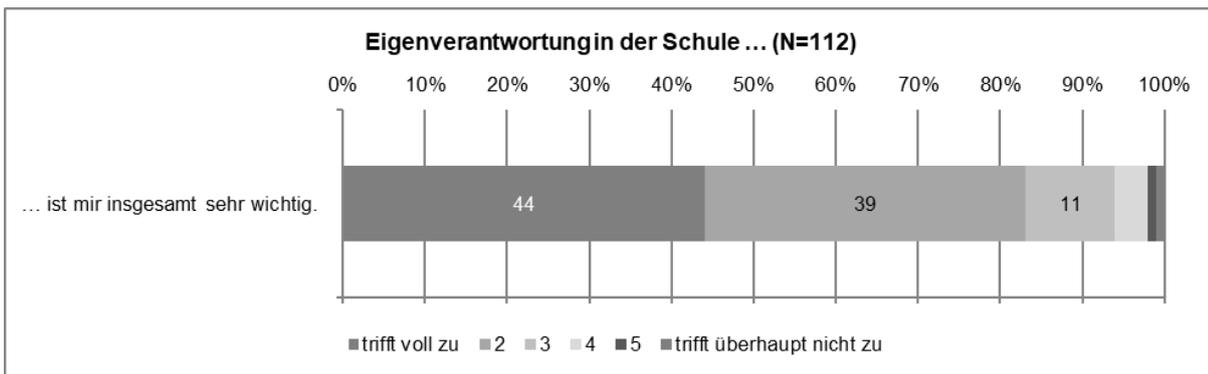


Abbildung 17: Allgemeine Einstellung zur eigenverantwortlichen Schule

Zudem wurden die Schulleiter/innen gebeten, ihre Einschätzung zum Zusammenhang zwischen eigenverantwortlichem Entscheiden und der Arbeit auf der Ebene der Einzelschule abzugeben. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Schulleitungen in den Entscheidungsmöglichkeiten der eigenverantwortlichen Schule großes Potenzial für die schulische Arbeit sehen. Die höchsten Zustimmungen zeigen sich bei den Aussagen, dass eigenverantwortliches Entscheiden zu einem größeren pädagogischen Handlungsspielraum für die Lehrpersonen (90 %), zu einer höheren Identifikation der Lehrkräfte mit schulischen Zielen und zu mehr Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung (86 %) sowie zu einer besseren Entfaltung der Stärken von Schulen (80 %) führt (jeweils die ersten beiden Zustimmungskategorien zusammengenommen). Im Gegensatz dazu stimmen nur wenige Befragungsteilnehmer/innen den Aussagen zu, dass ein Anstieg von Konkurrenz zwischen den Schulen oder mehr Kontrolle und Steuerung von außen infolge der erweiterten Entscheidungsmöglichkeiten zu erwarten sei.

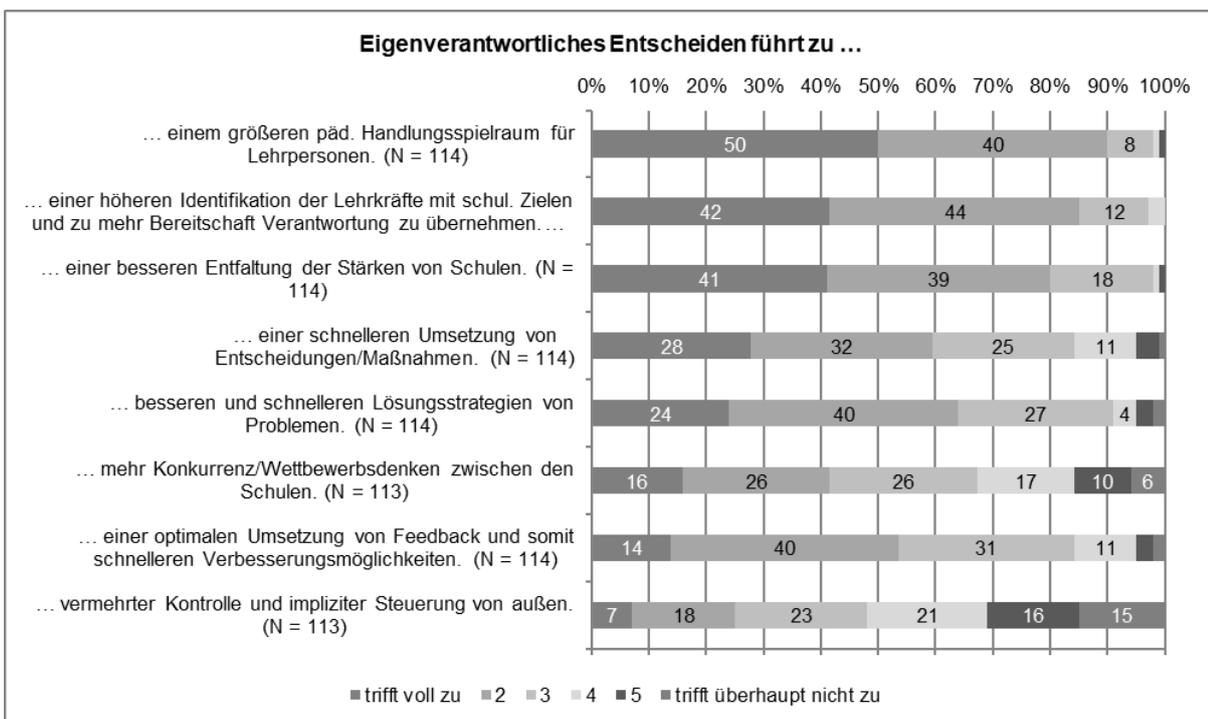


Abbildung 18: Zum Zusammenhang zwischen selbstverantwortlichem Entscheiden und der Arbeit auf der Ebene der Einzelschule

In einem weiteren Fragenblock geht es um die Einschätzung des Zusammenhangs zwischen den eigenverantwortlichen Gestaltungsmöglichkeiten und dem sozialen Miteinander sowie den möglicherweise daraus entstehenden Konsequenzen. Eingeleitet wurden die verschiedenen Aussagen im Fragenblock mit „Eigenverantwortliches Gestalten führt zu(r) ...“.

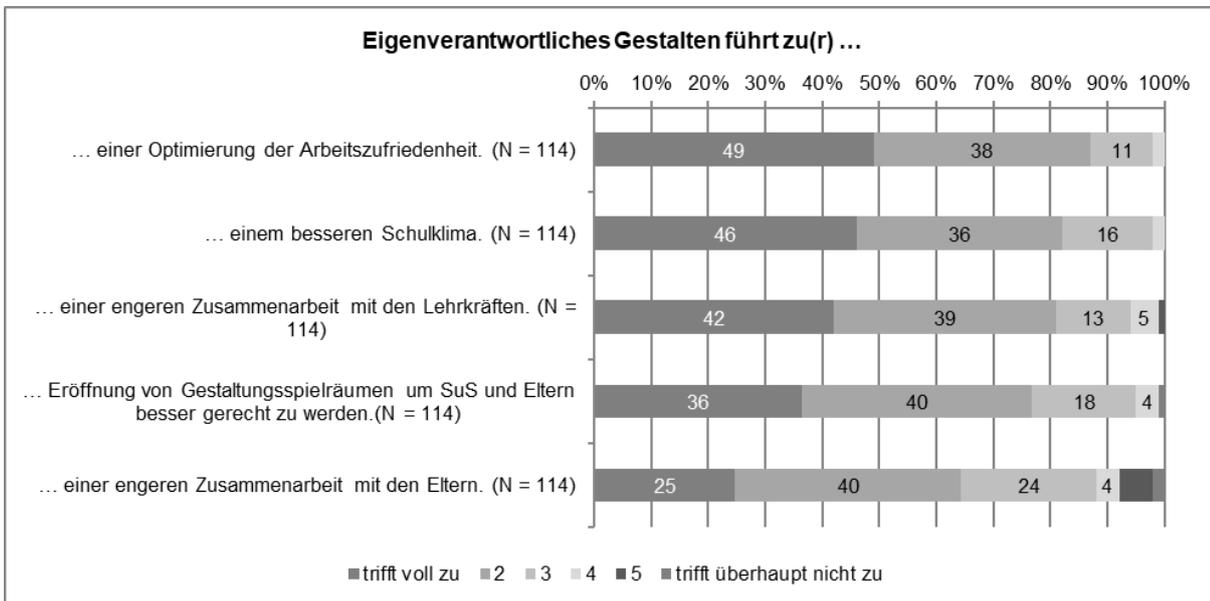


Abbildung 19: Zum Zusammenhang zwischen eigenverantwortlichem Gestalten und dem sozialen Miteinander

In Abbildung 11 sind die Ergebnisse für die Einschätzung des sozialen Miteinanders an der Schule infolge der erweiterten Gestaltungsmöglichkeiten abgebildet. Die Ergebnisse zeigen auch hier eine positive Einstellung der Schulleiter/innen gegenüber den Effekten der eigenverantwortlichen Schule. So erwartet der Großteil der Befragten, wenn die beiden höchsten Zustimmungskategorien zusammengenommen werden, eine Optimierung der Arbeitszufriedenheit (87 %), ein allgemein besseres Schulklima (82 %) sowie eine engere Zusammenarbeit mit den Lehrkräften (81 %). Auch in Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Eltern sehen die Befragungsteilnehmer/innen mehr-

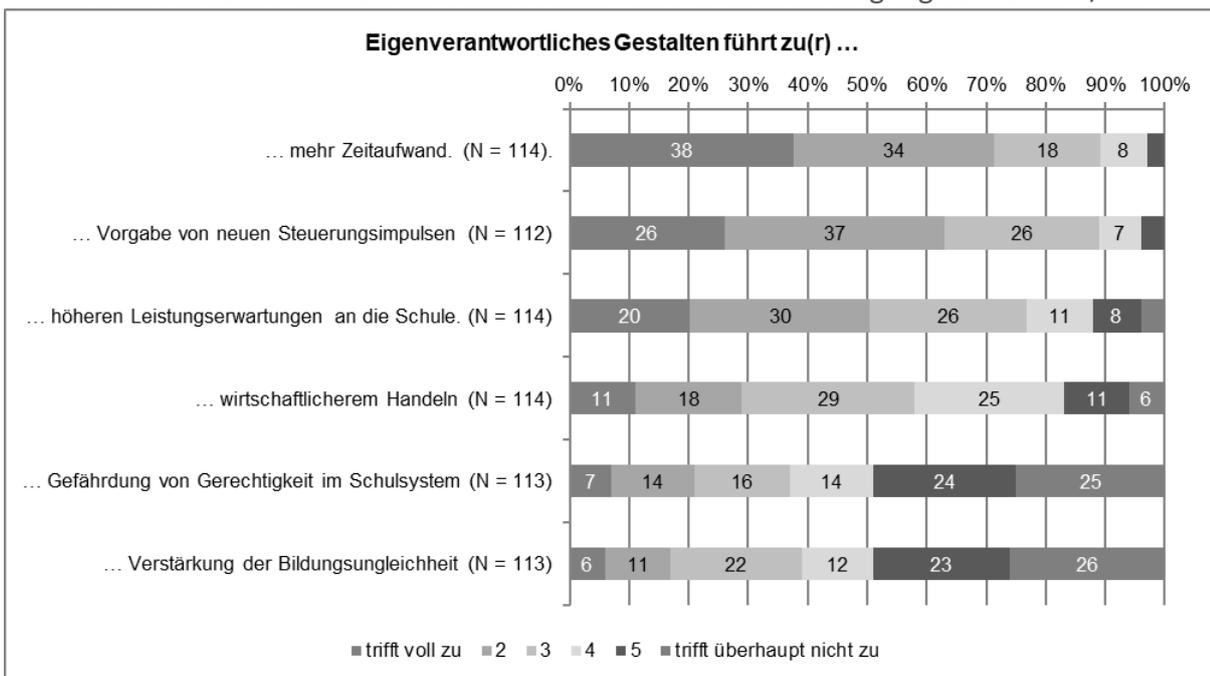


Abbildung 20: Zum Zusammenhang zwischen eigenverantwortlichem Gestalten und entstehenden Konsequenzen

heitlich positive Effekte durch die eigenverantwortlichen Gestaltungsmöglichkeiten. 76 % der Schulleitungen stimmen der Aussage zu oder voll zu, dass sich Gestaltungsspielräume ergeben, die es ermöglichen, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern besser gerecht zu werden. 65 % (Zustimmung bei den Kategorien 1 oder 2) der Befragten erwarten eine engere Zusammenarbeit mit den Eltern als Folge eigenverantwortlichen Gestaltens.

Bei der Betrachtung der Einstellungen zur eigenverantwortlichen Schule ist es auch von Interesse, welche Konsequenzen die Schulleiter/innen mit den erweiterten Gestaltungsmöglichkeiten erwarten. Die Ergebnisse zeigen hier, dass die Mehrheit der Befragten (72 % (volle) Zustimmung) einen größeren Zeitaufwand erwartet. Ungefähr die Hälfte der Schulleiter/innen stimmen jeweils den Aussagen (voll) zu, dass eigenverantwortliches Gestalten mit der Vorgabe von neuen Steuerungsimpulsen bzw. mit höheren Leistungserwartungen an die Schule einhergehen wird. Nur ein kleiner Teil erwartet eine Gefährdung von Gerechtigkeit im Schulsystem oder eine Verstärkung der Bildungsungleichheit infolge der Möglichkeit zum eigenverantwortlichen Gestalten, wohingegen die Hälfte der Befragten den beiden Aussagen zur Bildungsungerechtigkeit nicht oder überhaupt nicht zustimmt. Bei der Aussage „Eigenverantwortliches Gestalten führt zu wirtschaftlicherem Handeln“ wird keine klare Position bezogen.

## 5.4 Bedingungsfaktoren für eine gelingende Umsetzung von Eigenverantwortung

Mit der Einführung der eigenverantwortlichen Schule in Bayern haben die Schulen einen neuen Handlungsrahmen erhalten, innerhalb dessen sie über bestimmte Gestaltungsspielräume verfügen. Um diesen Rahmen optimal ausfüllen zu können, bedarf es gewisser Voraussetzungen wie beispielsweise der Unterstützung durch die Schulaufsicht. So kommt der Schulaufsicht bei der Umsetzung vereinbarter Entwicklungsziele eine beratende und begleitende Funktion zu. Vor diesem Hintergrund ist es von Interesse, welche Faktoren die Schulleiter/innen für ihre stärker eigenverantwortliche Arbeit als wichtig erachten. Im Fokus steht dabei die Rolle der Schulaufsicht und die des Kollegiums. Eingeleitet wurden die verschiedenen Aussagen zu möglichen Bedingungsfaktoren mit „Für die gelungene Umsetzung von Eigenverantwortung am Schulstandort ...“.

Die Mehrheit der befragten Schulleiter/innen stimmt den Aussagen zu bzw. voll zu (jeweils ca. 90 %), dass alle beteiligten Personen über die Rahmenbedingungen der Eigenverantwortung an der Schule aufgeklärt sein müssen und dass auch die Lehrpersonen an der konkreten Ausgestaltung der Eigenverantwortung an der Schule beteiligt werden sollten. Jeweils mehr als die Hälfte der Befragten ist auch der Meinung, dass neue Formen der Kommunikation und Aushandlung mit der Schulaufsicht notwendig sind und Handlungsoptionen oder Wahlfreiheiten für alle Lehrkräfte geschaffen werden müssen. Ca. 50 % stimmen der Aussage zu, dass eigenverantwortliches Entscheiden und Gestalten mit der Pflicht zur Rechenschaftslegung einhergehen muss, 29 % der Befragten stehen diesem Aspekt aber auch eher neutral gegenüber. Ebenso zeichnet sich keine eindeutige Tendenz bei der Einstellung ab, dass die regionale Schulaufsicht selbst mehr Kompetenzen erhalten sollte. Kaum Zustimmung (18 % bei den Antwortkategorien 1 und 2) zeigt sich bei der Aussage, dass die Schulleitung die alleinige Kontrolle über die konkrete Ausgestaltung der Eigenverantwortung an der Schule haben soll. Hier geben 38 % der Schulleiter/innen an, dass die Aussage für sie nicht oder überhaupt nicht zutrifft.

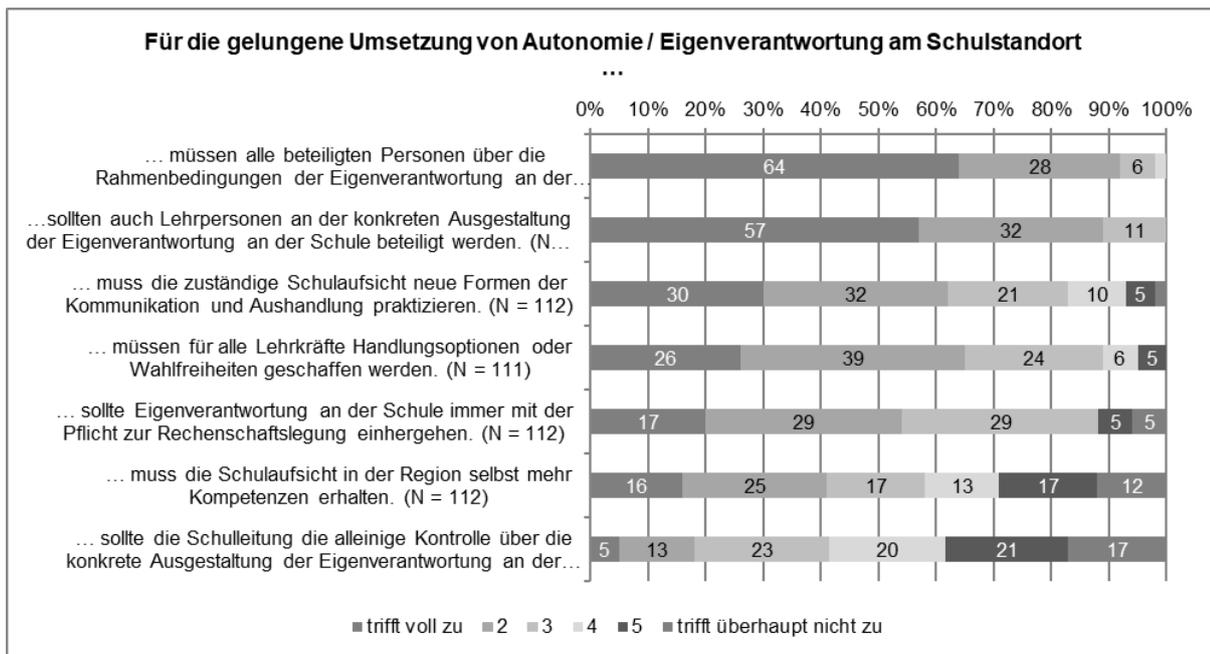


Abbildung 21: Bedingungen für eine gelungene Umsetzung von Eigenverantwortung

Die Befragungsteilnehmer/innen wurden in einem weiteren Itemblock noch konkreter zu ihren Erwartungen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht befragt. Die ausführlichen Ergebnisse sowohl für die bayerischen Schulleiter/innen als auch für die Partnerländer Österreich, Hessen und Südtirol im Projekt INNOVITAS sind in diesem Band dargelegt (vgl. Bordon et al., in diesem Band). Für die Befragungsteilnehmer/innen aus Bayern wird vor allem deutlich, dass sich der Großteil mehr Entscheidungsfreiräume, mehr Beratung, mehr Flexibilität bei den Vereinbarungsprozessen und gleichzeitig weniger Kontrolle durch die Schulaufsicht wünscht.

Ein weiterer Aspekt, der auch für die Weiterentwicklung der eigenverantwortlichen Schule relevant sein könnte, betrifft die Erweiterung des Handlungsrahmens. So wurden die Schulleiter/innen gefragt, inwieweit die Stellenbesetzung im Verantwortungsbereich der Einzelschule liegen sollte.

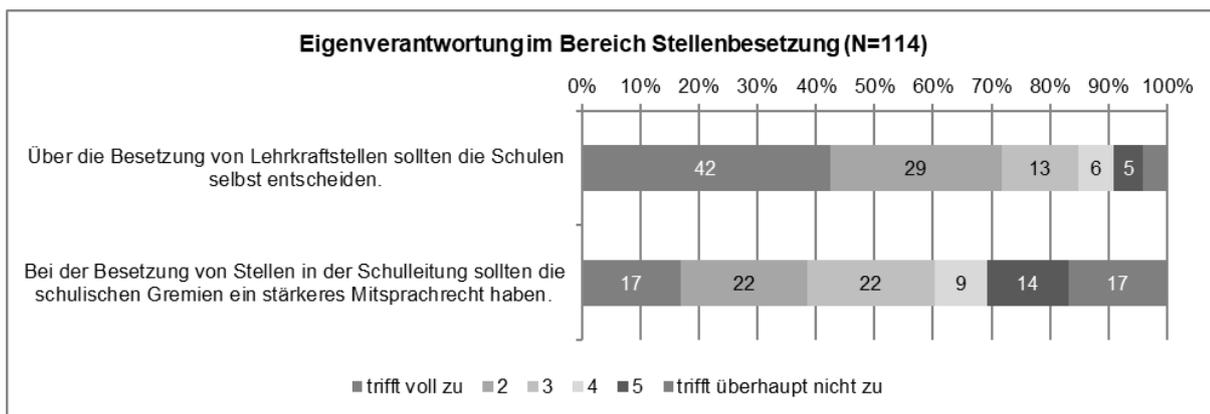


Abbildung 22: Einschätzung der Schulleiter/innen, inwieweit sie selbst über die Besetzung von Stellen entscheiden sollten

Die Ergebnisse zeigen, dass 71 % der Schulleiter/innen (die beiden höchsten Zustimmungskategorien zusammengenommen) der Meinung sind, dass die Entscheidung über die Besetzung von Lehrkraftstellen durch die Schule selbst erfolgen sollte. Im Gegensatz dazu stimmen nur 39 % der Befragten der Aussage zu, dass schulische Gremien bei der Besetzung von Stellen in der Schulleitung ein stärkeres Mitspracherecht erhalten sollten. Gleichzeitig lehnt knapp ein Drittel der Befragten

ein stärkeres Mitspracherecht der schulischen Gremien in diesem Bereich ab (die beiden niedrigsten Kategorien zusammengefasst).

## 6 Zusammenfassung und Diskussion

Mit der gesetzlichen Verankerung der eigenverantwortlichen Schule in Bayern zum Schuljahr 2013/14 haben die Schulen mehr Entscheidungs- und Handlungskompetenz erhalten, die es ihnen ermöglicht, flexibler auf schulische Herausforderungen reagieren zu können. Zugleich können die Schulen eigenverantwortlich Entwicklungsziele sowie ein darauf abgestimmtes Schulentwicklungsprogramm definieren, um damit das Schulprofil zu schärfen und die Qualität der Schule und des Unterrichts zu stärken. Mit den erweiterten Handlungsoptionen auf Seiten der Schulen geht zudem eine veränderte Rolle der Schulaufsicht einher. So erhält die Schulaufsicht eine stärker beratende und begleitende als bisher kontrollierende Funktion.

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, einen Überblick über die Ausgestaltung der eigenverantwortlichen Schule in Bayern, die Einschätzungen von Schulleiterinnen und Schulleitern in Hinblick auf Effekte der erweiterten Gestaltungsmöglichkeiten sowie über wahrgenommene Bedingungen für eine gelingende Umsetzung der eigenverantwortlichen Schule zu geben. Die Daten stammen aus einer Online-Befragung unter Schulleiterinnen und Schulleitern aus Südtirol, Österreich, Bayern und Hessen, die im Rahmen des Projekts INNOVITAS durchgeführt wurde. Wie bereits erwähnt, wurden hier nur die Befragungsergebnisse für Bayern berichtet. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass die ausgewerteten Daten fast ausschließlich von gymnasialen Schulleitungen stammen.

Die Auswertung der Einschätzungen der Schulleiter/innen zeigt, dass in erster Linie die Schulleitungen aber auch die Lehrerkonferenz und die Fachbereichsleitungen ein Mitbestimmungsrecht bei Entscheidungen an der Schule haben. Die Schulleitung kann über das Budget für Sachaufwand verfügen, ist bei Entscheidungen hinsichtlich Prüfungspraktiken beteiligt und trägt Verantwortung für das Fächerangebot. Die Lehrerkonferenz ist ebenfalls bei Entscheidungen, die die Prüfungspraktiken betreffen, eingebunden, übt einen direkten Einfluss auf die Unterrichtsinhalte aus und trägt mit Verantwortung für die Unterrichtsplanung und -gestaltung. Die Fachbereichsleitungen sind mitverantwortlich bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie bei der Wahl der Lehr-/Lernmittel. Der Bereich, der in Bayern nur bis zu einem gewissen Grad in der Verantwortung der Schulleitungen liegt, ist die Stellenbesetzung. Hierauf übt in erster Linie die Schulaufsicht Einfluss aus.

Die Schulleiter/innen wurden zudem gefragt, welche Bereiche an der Schule bereits eigenverantwortlich gestaltet werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die bestehenden Möglichkeiten zur Qualitätsentwicklung und zur Profilbildung an den Schulen genutzt werden. So gibt der Großteil der Befragten an, dass an bayerischen Schulen Fort- und Weiterbildungen eigenständig gewählt werden, eigene Ideen zur Schulentwicklung eingebracht werden und eine pädagogische Schwerpunktbildung stattfindet.

Die Eigenverantwortung der Schule wird von den befragten Schulleitungen als sehr wichtig erachtet und mit positiven Auswirkungen auf die Schule und das soziale Miteinander verknüpft. So bemerken die Befragten in erster Linie einen größeren pädagogischen Handlungsspielraum und eine bessere Entfaltung der Stärken der Einzelschule. Auf der Ebene des Kollegiums werden vor allem

Zusammenhänge zwischen dem eigenverantwortlichen Gestalten und einer höheren Identifikation der Lehrkräfte mit den schulischen Zielen, einer größeren Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, einer Optimierung der Arbeitszufriedenheit, einem besseren Schulklima sowie einer engeren Zusammenarbeit mit den Lehrkräften wahrgenommen. Als Konsequenzen im Zusammenhang mit eigenverantwortlichem Gestalten sehen die Befragten vor allem einen höheren Zeitaufwand, während eine Verstärkung der Bildungsungleichheit am wenigsten Zustimmung findet (vgl. Bordon et al., in diesem Band).

In Hinblick auf Faktoren, die eine gelungene Umsetzung von Eigenverantwortung fördern, nennen die Befragten in erster Linie klare Rahmenbedingungen für alle Beteiligten, aber auch die Einbindung der einzelnen Lehrpersonen in die konkrete Ausgestaltung. Für die Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht erwarten die Schulleiter/innen neue Formen der Kommunikation und Aushandlung. Die Ergebnisse machen zudem deutlich, dass sich die Befragten für eine gelingende Umsetzung der eigenverantwortlichen Schule vor allem mehr Entscheidungskompetenz im Bereich Personaleinstellung wünschen, um so der Profilbildung an der Schule noch besser Rechnung tragen zu können.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die bayerischen Schulleiter/innen den Möglichkeiten der eigenverantwortlichen Schule positiv gegenüberstehen und Potenzial für die schulische sowie unterrichtliche Arbeit sehen, was zur Sicherung und Steigerung von Schul- und Unterrichtsqualität beitragen kann. Da die Möglichkeiten zum eigenverantwortlichen Gestalten in Bayern nicht so ausgeprägt sind wie etwa in Südtirol, ist davon auszugehen, dass die Einschätzungen der Schulleitungen eher auf den Erwartungen beruhen als auf tatsächlichen Erfahrungen bzw. der Ist-Situation. Diese Annahme stützt sich auf die ländervergleichende Analyse der Befragungsergebnisse aus dem Projekt INNOVITAS von Paasch et al. (2019). Demnach fallen die Zustimmungswerte für die positiven Aussagen zur Schulautonomie bei den Schulleiterinnen und Schulleitern aus Südtirol, die bereits langjährige Erfahrungen damit haben, zurückhaltender aus als in den Ländern Österreich und Bayern, die erst seit Kurzem bzw. in geringerem Maße über eigenverantwortliche Gestaltungsräume verfügen.

Ein Aspekt, der die Generalisierbarkeit der Ergebnisse für ganz Bayern einschränkt, ist, dass es sich bei der Erhebung um eine freiwillige Befragung gehandelt hat. So ist davon auszugehen, dass vor allem diejenigen Schulleitungen an der Befragung teilgenommen haben, die der eigenverantwortlichen Schule positiv gegenüberstehen. Zudem sollte bei der Interpretation der Ergebnisse die soziale Erwünschtheit mitberücksichtigt werden, das heißt, die Tendenz die Fragen so zu beantworten, wie es vermeintlich erwartet wird. Da die Zielsetzung der Untersuchung in erster Linie auf dem Vergleich der bestehenden Situation in den Ländern Südtirol, Österreich und Deutschland (Hessen und Bayern) lag, beziehen sich die Fragen im Fragebogen eher allgemein auf die Rahmenbedingungen der vier Schulsysteme und haben zudem nicht für alle beteiligten Länder die gleiche Relevanz. Dementsprechend eignen sich insbesondere die Items zur Umsetzung der eigenverantwortlichen Schule nicht unmittelbar zur Erhebung der spezifischen Gegebenheiten in Bayern.

Um ein differenzierteres Bild zur Umsetzung der eigenverantwortlichen Schule in Bayern zu erhalten, wären daher weitere Untersuchungen wünschenswert. Ziel sollte es sein, die konkrete Ausgestaltung detaillierter zu erheben, auch um auf dieser Basis Best-Practice-Beispiele eruieren und anderen Schulen zur Verfügung stellen zu können. Neben dem Gymnasium sollten auch die anderen Schularten stärker in den Blick genommen werden. Zusätzlich könnten in Folgeuntersuchungen

auch die Einschätzungen und Einstellungen der Lehrkräfte erhoben werden, da die Akzeptanz sowie das Engagement des Kollegiums neben hier bereits thematisierten Faktoren eine wesentliche Grundlage für das Gelingen der eigenverantwortlichen Schule sind.

## Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2013). Eigenverantwortliche Schule – Änderungen des BayEUG zum 1. August 2013 und Umsetzung im Schuljahr 2013/2014. II.8– 5 S 4200.7 – 6a.101 624. Verfügbar unter: [https://www.realschulebayern.de/fileadmin/brn/schulleitung/kms/archiv\\_2013-14/130930b.pdf](https://www.realschulebayern.de/fileadmin/brn/schulleitung/kms/archiv_2013-14/130930b.pdf) [04.01.2020].
- Bordon, F., Leist, N., Sporer, W., Paasch, D., Fresner, M., Kriechmayr, C., Maier, G., Waxenegger, A. & Wiesner, C. (in diesem Band). Schulautonomie und Erwartungshaltung von Schulleiter/innen gegenüber der Schulaufsicht in Österreich, Südtirol, Bayern und Hessen.
- Bordon, F., Fresner, M., Kriechmayr, C., Maier, G., Paasch, D., Sporer, W., & Waxenegger, A. (in diesem Band). Unterrichtsqualität und Chancengleichheit und ihr Zusammenhang mit Schulautonomie aus der Sicht von Schulleitungen – Ergebnisse im Rahmen des Erasmus-Plus-Projekts INNOVITAS.
- Paasch, D., Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019). Erste Ergebnisse aus dem Projekt INNOVITAS: Deutschland, Österreich und die autonome Region Südtirol im Vergleich. In Rauscher, E., Wiesner, C., Paasch, D. & Heißenberger, P. (Hrsg.) Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS (S. 193–212). Münster: Waxmann. Als PDF downloadbar unter: <http://www.waxmann.com/buch3940>.
- Paasch, P., Waxenegger, A., Kriechmayr, C. & Wiesner, C. (in diesem Band). Überblick über eine Online-Erhebung zur Schulautonomie in Österreich, Südtirol, Bayern und Hessen.

**Gerhard Maier**, Oberstudiendirektor, Leiter der Grundsatzabteilung am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München.  
Kontaktadresse: [gerhard.maier@isb.bayern.de](mailto:gerhard.maier@isb.bayern.de)

**Franziska Rudolph-Albert**, Dr., Wissenschaftliche Referentin am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München im Referat Bildungsforschung.  
Kontaktadresse: [franziska.rudolph-albert@isb.bayern.de](mailto:franziska.rudolph-albert@isb.bayern.de)

Frida Bordon, Norbert Leist, Werner Sporer, Daniel Paasch, Michael Fresner,  
Celine Kriechmayr, Gerhard Maier, Anja Waxenegger, Christian Wiesner

## Schulautonomie und Erwartungshaltung von Schulleitungen gegenüber der Schulaufsicht in Österreich, Südtirol, Bayern und Hessen

### Abstract

Das von der Europäischen Union geförderte Projekt „Innovative Schulautonomie als Chance für pädagogische Standortentwicklung“ (INNOVITAS) untersucht die Autonomiesituation an Schulen in Deutschland (Hessen, Bayern), Österreich und Italien (Südtirol) und erhebt u.a. auch die Erwartungen von Schulleiterinnen und Schulleitern gegenüber der Schulaufsicht (Onlinebefragung).<sup>1</sup> Im Fokus steht das Spannungsverhältnis zwischen schulischer Autonomie und staatlicher Aufsicht, das für jede Schule besteht und in besonderer Ausprägung bei Schulen mit rechtlicher Selbstständigkeit vorhanden ist. „Begleitung“ und „Kontrolle“ sind wesentliche Kennzeichen dieses Spannungsverhältnisses (Fend, 2008). Die Ergebnisse zeigen, dass Schulleiter/innen selbstständiger Schulen hohe Qualitätserwartungen an die Führungskräfte der Schulaufsicht und deren professionelle Kompetenz stellen. Das gilt insbesondere für den Prozess der Aushandlung von Absprachen. Transparenz hinsichtlich schulaufsichtlicher Befugnisse, Flexibilität gegenüber schulischen Bedarfe und Akzeptanz von schulspezifischen Lösungen haben große Bedeutung. Kontrolle ist – in diesem Kontext – wohl insgesamt akzeptiert.

### Keywords:

Schulautonomie, staatliche Aufsicht, professionelle Kompetenz der Schulaufsicht, schulisches Qualitätsmanagement, Steuerungshandeln in der Schulentwicklung

## 1 Einleitung

Im Rahmen des von der Europäischen Union geförderten Erasmus+ Projekts „Innovative Schulautonomie als Chance für pädagogische Standortentwicklung“ (INNOVITAS) wurde die bestehende Autonomiesituation an Schulen in den Ländern Deutschland (Hessen und Bayern), Österreich und Italien (Südtirol) erhoben. Im Zentrum der Erhebung des Projekts standen die Schulen beziehungsweise die Ansichten der jeweiligen verantwortlichen Schulleitungen zu den Gestaltungsmöglichkeiten und Grenzen auf dem Weg zu mehr schulischer Selbstständigkeit. Weitere Informationen zu der Erhebung finden sich in ersten Auswertungen (Paasch, Schreiner & Wiesner, 2019; Waxenegger & Paasch, 2019).

Die Schulgesetzgebung der am INNOVITAS-Projekt beteiligten Partnerländer Österreich, Deutschland und Italien wurde und wird in unterschiedlicher Weise und in wechselndem Ausmaß von den seit den Neunzigerjahren des vergangenen Jahrhunderts in den Erziehungs- und Rechtswissen-

---

1 Frei verfügbare Informationen und Veröffentlichungen zum Projekt INNOVITAS finden sich auf der Projekthomepage: <https://innovitas.ph-noe.ac.at>.

schaften geführten Debatten um die Erweiterung der Selbstständigkeit der Schule beeinflusst (Juraneck, 2019).

Der in diesem Kontext erfolgte schulrechtliche und institutionelle Wandel steht im Zusammenhang mit staatlichen Reformprozessen, die neue Formen der Verwaltungssteuerung (u. a. Dezentralisierung und Deregulierung) etablieren und demokratiethoretischen Modellen der Partizipation und Demokratisierung folgen (Langer, 2015; Rürup, 2019; Wiesner & Heißenberger, 2019).

Die Motive, den Schulen mehr Freiheiten zu geben, sind in den genannten Partnerländern vielfältig und höchst disparat; ebenso heterogen sind die schulrechtlichen und organisatorischen Ausprägungen sowie der Konkretisierungsgrad der geschaffenen und wahrgenommenen Freiräume für schulische Entwicklungen.

Ebenso vielfältig ist und war der Anstoß, diese Entwicklungen einzuleiten. Einer Bottom-up-Entwicklung in Hessen steht z. B. eine Top-down-Entwicklung in Österreich seit Mitte der 2010er Jahre sowie in einer italienischen Schule in Südtirol als tatsächlich eigenständige, das heißt juristische Person des öffentlichen Rechts (Pernstich, 2019) gegenüber.

Einen guten und u.a. synoptisch aufbereiteten Überblick zu den schulrechtlichen Gegebenheiten und den begrifflichen Besonderheiten der Bildungssysteme der Partnerländer im INNOVITAS-Projekt bietet die im Projektkontext erarbeitete Untersuchung von Juraneck, Bott, Fresner, Graf und Sporer (2018, S. 38–119). Ausführliche Darstellungen zur jeweiligen Situation liegen (aktuell) für Deutschland von Rürup (2019) und im Besonderen für Hessen von Bordon & Leist (2019), für Südtirol von Pulyer & Stuppner (2019) oder Pernstich (2019) sowie für Österreich von Schratz & Hartmann (2009; 2019) und Wiesner & Heißenberger (2019) vor. Diese Darstellungen und die Ergebnisse der länderspezifischen Analysen zur schulischen Selbstständigkeit aus dem INNOVITAS-Projekt werden im Rahmen der folgenden Erklärungs- und Vergleichsansätze einbezogen.

Trotz der länderspezifischen Unterschiede weisen die Schulen der Partnerländer ein gemeinsames Merkmal auf. Es ist das grundsätzliche Spannungsverhältnis zwischen schulischen (Teil-)Autonomierechten und staatlicher Aufsicht über den Bildungssektor, das auch bei Schulen mit rechtlicher Selbstständigkeit vorhanden ist und selbst bei institutionell nicht etablierter „Schulaufsicht“ – wie in Südtirol – durch (eher wenige) staatliche Regelungen für eine strategische Ausrichtung von eigenständigen Schulen (Zielvereinbarungen, Schulprogramm, Dreijahresplan, externe Evaluierung) beeinflusst wird (Sitzmann, 2019; Pulyer & Stuppner, 2019).

Die hier vorzustellende Erhebung trägt diesem Spannungsverhältnis Rechnung, indem sie in einem Abschnitt die Befragung auf die Erwartungshaltung von Schulleiterinnen und Schulleitern gegenüber der Schulaufsicht fokussiert. Dabei wird auch die Einstellung der Schulleitung gegenüber den eigenen Wirksamkeitspotenzialen erfragt.

Trotz der graduellen Unterschiede in der Selbstständigkeit weisen die Schulen in Hessen, Bayern, Südtirol und Österreich eine Gemeinsamkeit auf: Die Wahrnehmung der ihnen zustehenden Freiräume hängt einerseits von der finanziellen und personellen Versorgung und von den externen (staatlichen) Vorgaben in der Gestaltung von Bildungsstandards und deren Überprüfungen, Lehrplänen sowie zentral vorgegebenen Test- und Prüfungsverfahren ab (Böttcher 2007; Wiesner & Heißenberger, 2019, S. 141). Andererseits bieten die rechtlich verankerten Freiräume der Selbstständigkeit Chancen zu einem kreativen Gestalten der Gegebenheiten auf der Basis eines wir-

kungsvollen schulinternen Qualitätsmanagements. Die Wahrnehmung dieser Chancen zur Qualitätsentwicklung ist allerdings nicht unwesentlich von kulturellen und mentalitätsgeschichtlichen Prägungen abhängig, die sowohl Schulleitungen als auch die Akteurinnen und Akteure der Schulaufsicht bestimmen (Bordon & Leist, 2019, S. 77–79; Wiesner & Schreiner, 2020, S. 199–204).

## 1.1 Fragestellung und Zielsetzung des Beitrags

In diesem Beitrag soll die Rolle der Schulaufsicht bzw. deren Rollenveränderung durch die eingeleitete Autonomisierung genauer beleuchtet und gemeinsam mit den Erwartungen gegenüber der Schulaufsicht seitens der Schulleiter/innen, deren Rolle sich gleichfalls mit zunehmender Selbstständigkeit verändert, analysiert und diskutiert werden. Im Vordergrund dieses Beitrags steht daher die Frage, welche Erwartungen gegenüber der Schulaufsicht Schulleiter/innen aus Österreich, Deutschland und Italien/Südtirol einer Schule haben, die eigenverantwortlicher beziehungsweise autonomer wird/ist. Weiter soll der Frage nachgegangen werden, ob eigenverantwortliches/autonomes Gestalten für Schulleiter/innen bedeutet, dass die Schulaufsicht eher als Schulentwicklungsbegleiter/innen bzw. Schulqualitätsmanager/innen zur Verfügung stehen und somit über weniger Durchgriffsrechte verfügen sollen.

Grundsätzlich wird in diesem Zusammenhang das Spannungsverhältnis zwischen Begleitung und Kontrolle, das die Schulaufsicht im Verhältnis zur selbstständig werdenden Schule bestimmt, thematisiert (Fend, 2008; Wiesner & Schreiner, 2020). Die Erwartungen an professionelles Handeln der Schulaufsicht werden ebenfalls abgefragt, dabei wird die kommunikative Kompetenz explizit benannt. Die Frage nach der Rolle der staatlichen Aufsicht bei der regionalen Schulentwicklung beleuchtet die Relevanz, die Schulleiter/innen diesem staatlichen Aufgabengebiet und dem Wirkungsgrad aufsichtlichen Handelns in diesem Kontext zuweisen.

Ziel dieses Beitrags ist eine Darstellung der unterschiedlichen Erwartungen und Ansichten der befragten Schulleiter/innen aus Österreich, Deutschland und Italien/Südtirol gegenüber der Schulaufsicht. Zudem sollen die Ergebnisse verglichen und gegebenenfalls länderspezifische Zusammenhänge/Unterschiede analysiert werden.

## 2 Theoretische Grundlagen

Die Modernisierung des Schulwesens seit Mitte der Achtzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts kann als Veränderung der Regulierung und Deregulierung von Strukturen und der Verwaltungsführung sowie als Modifizierung der staatlichen Steuerung interpretiert werden. Es geht dabei um die Suche und Erprobung neuer Steuerungsideen, welche im Sinne einer Neuen Steuerung eher die Ökonomie und Leistungsfähigkeit der Schulen gewährleisten oder im Sinne des New Public Managements eher die Flexibilität und Reaktionsfähigkeit der Schule sowie die Zufriedenheit der Betroffenen sicherstellen sollen (Abs, Brüsemeister, Schemmann & Wissinger, 2015; Wiesner & Heißenberger, 2019). Schratz und Hartmann (2009, S. 323) zufolge stellt die Aufgabe der Autonomisierung von Schulen weltweit nunmehr eines der zentralen Reformthemen der letzten 30 Jahre dar und rief (ebenda, S. 327 f.) Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen hervor, unter anderem auf der Schulaufsichtsebene sowie der Ebene von Schulleiterinnen und Schulleitern. Je nach

Ausformung entstehen unterschiedliche Ansätze und Konzepte von Autonomie mit divergierenden Aufgaben für die Schule und für die Schulaufsicht (Dubs, 1996).

Während das neue Berufsbild, das sich in diesem Reformprozess herausgebildet hat, von Schulleiterinnen und Schulleitern der selbstständig werdenden Schulen bereits seit fast zwei Dekaden im Forschungsfokus der Erziehungswissenschaften, Rechtswissenschaften und der Bildungssoziologie steht (Schratz et al., 2016), fehlt es bislang an systematischen wissenschaftlichen Untersuchungen im Bereich der Schulaufsicht (Brüsemeister & Newiadomsky, 2008, S. 73 ff.; Kemethofer & Wiesner, 2016, S. 110 ff.). Ebenso wenig liegen (immer noch) valide Erkenntnisse zu den Bedingungsfaktoren des Gelingens oder Scheiterns von Reformen im Bildungswesen vor.

Der dieser Befragung zugrunde liegende theoretische Ansatz basiert auf wissenschaftlichen Erkenntnissen bzgl. der Relevanz des Selbstverständnisses von Schulleiterinnen und Schulleitern im Sinne von Leadership. Die damit verbundene Selbstkonzeption bestimmt wesentlich den Konkretisierungsgrad der rechtlich eingeräumten Gestaltungsfreiheiten.

Die neue Rolle der Akteurinnen und Akteure der Schulaufsicht wurde im Rahmen der o.g. Reformprozesse in den am INNOVITAS-Projekt beteiligten Ländern vielfältig und in unterschiedlichem Ausmaß ausgefächert:

- entweder funktionell und institutionell im Rahmen von Verwaltungsmodernisierungen ausgeschärft (z. B. Etablierung der Schulinspektion),
- oder durch die Zuweisung von neuen Aufgaben in ausdifferenzierten Leistungskatalogen (z. B. Aufgaben im Bereich der regionalen Schulentwicklung) bestimmt,
- oder im informellen Spannungsverhältnis zwischen Begleitung (u.a. Beratung) und Kontrolle belassen.

Zum anderen sind große Unterschiede zwischen den Partnerländern hinsichtlich der Reformdichte und der Wirksamkeit (und Nachhaltigkeit) des damit intendierten Wandels zu konstatieren (Juranek, Bott, Fresner, Graf & Sporer, 2018; Bordon & Leist, 2019; Wiesner & Heißenberger, 2019).

Vor diesem Hintergrund konzentriert sich die hier vorzustellende Befragung auf folgende Aspekte: Im Hinblick auf die veränderte Rolle der Schulaufsicht kann festgehalten werden, dass diese von schulisch autonom getroffenen Endergebnissen nicht mehr vorweg informiert bzw. gefragt werden muss, sondern lediglich in Kenntnis gesetzt wird. Die Schulaufsicht kann sich lediglich gegen autonome Beschlüsse aussprechen, wenn diese gegen ein geltendes Gesetz verstoßen oder „übergeordnete Interessen der Schüler/innen“ möglicherweise in Gefahr sind.

Eine wesentliche Aufgabe der (in diesem Fall Berliner) Schulaufsicht ist Hofstätter (2018, S. 36) zufolge die Begleitung und Beratung der Schule. Dahingegen übernimmt die Schulinspektion/Metaevaluation im Rahmen von regelmäßigen Überprüfungen, welche im Regelfall alle fünf bis sechs Jahre stattfinden, die Kontrolle der Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben. Zudem ließ sich durch die in Österreich eingeführten Autonomiebestimmungen vor 2017 (bis 2019) laut Schratz und Hartmann (2009, S. 334) die Tendenz erkennen, dass die Kombination der beiden Aufgaben Begleitung (Beratung) und Kontrolle zu einem Balanceakt führt, der nicht immer leistbar ist und eine Entkopplung nahelegt. Mit dem Bildungsreformgesetz 2017 (BMBWF, 2018, S. 46) wurden z. B. in Österreich im September 2018 zentrale Neuerungen im Bereich der Schulautonomie wirksam. Durch das Bildungsreformgesetz 2017 und die ausführende dienstrechtliche Verordnung (Verordnung des BMBWF vom 13. Juni 2019, betreffend das Schulqualitätsmanagement – SQM-

VO) wurden die Aufgaben der Schulaufsicht in Österreich neu definiert und vor allem die Bezeichnung „Schulinspektion“ durch „Schulqualitätsmanagement“ ersetzt. Die Beratungs- und Unterstützungsfunktion der Bediensteten des Schulqualitätsmanagements (vormals Inspektorinnen und Inspektoren) wird auch mehrmals im neuen Aufgabenkatalog hervorgehoben, eine Bedienstete/ein Bediensteter des Schulqualitätsmanagements hat jedoch ihre und seine Qualitätskontrollfunktion auch im neuen Aufgabenbereich wahrzunehmen. Der Balanceakt zwischen Begleitung, Beratung und Kontrolle ist somit in Österreich noch immer nicht zur Gänze beseitigt worden (Wiesner & Heißenberger, 2019).

Eine weitere zentrale schulübergreifende Aufgabe liegt in der regionalen Bildungsplanung. Demnach sind die Schulaufsichtsorgane durch standortübergreifende Schwerpunktsetzungen sowie Zielerarbeitungen und deren Umsetzung für die Sicherstellung der regionalen Bildungsplanung verantwortlich. Im Bereich der Fort- und Weiterbildung sieht das Bildungsreformgesetz individuelle Fort- und Weiterbildungsgespräche vor, die von der Schulleitung mit jeder Lehrperson in regelmäßigen Abständen durchzuführen sind. Die hessische „Dienstordnung für Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter und sozialpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“ sieht ebenfalls die Führung von Jahresgesprächen der Schulleitung mit den Lehrpersonen vor (§ 17 Abs. 6 LDO-Hessen). Allerdings ist die Durchführung von Jahresgesprächen ein Recht der Lehrkräfte und keine Pflicht für die Schulleitungen, weshalb man hier von einem recht stumpfen Schwert für die Schulentwicklung sprechen kann. Die endgültige Auswahl der Fortbildungsinhalte richtet sich sowohl in Österreich als auch in Hessen nach dem tatsächlichen Bedarf der Schule und trägt zur Schulentwicklung bei. In dieser Hinsicht kommt der Schulaufsicht die Rolle eines strategischen Partners für die Planung und Umsetzung der Personal- und Schulentwicklung durch die Schulleitung zu.

Unabänderliche Existenzbedingung der öffentlichen Schulen aller Partnerländer ist, dass sie unmittelbar eine staatliche Aufgabe wahrnehmen, auch als rechtlich selbstständige Schule (in Südtirol).

Somit unterliegt auch die autonome/selbstständige Schule rechtsstaatlichen Regelungen und Verwaltungsvorschriften. Deswegen sind – in unterschiedlicher Ausprägung – externe und interne Evaluation, Ausformungen von Bildungsstandards und deren Überprüfungen sowie zentrale Tests und Prüfungen sowie Vorgaben zum internen Qualitätsmanagement die ständigen Begleiter der Schulautonomie (Pulyer & Stuppner, 2019; Rürup, 2019; Wiesner & Heißenberger, 2019).

Grundsätzlich lässt sich die staatliche Aufsichtsfunktion über das Schulwesen in Recht-, Dienst- und Fachaufsicht aufteilen. Die funktionalen und institutionellen Ausformungen der staatlichen Aufsicht über die Schulen sind in den einzelnen Partnerländern höchst unterschiedlich, dennoch weisen sie eine Gemeinsamkeit auf: Die Analyse der schulrechtlichen Normierungen (Juranek, Bott, Fresner, Graf & Sporer, 2018; Juranek, 2019) verdeutlicht, dass die rechtlichen Regelungen dezentraler Verantwortung explizit auch Kooperationsformen zwischen schulischen und schulaufsichtlichen Akteurinnen und Akteuren ausweisen, z. B. Verwaltungs- und Zielvereinbarungen, strukturierte Kommunikationsformen, Erarbeitung von Konzepten etc. Die Konkretisierungsgrade schulischer Autonomie und der damit verbundenen Qualitätserwartungen sind wesentlich vom Gelingen dieser Kooperation abhängig (Bordon & Leist, 2019; Schratz et al., 2019).

### 3 Methode und Vorgehen

Die Frage nach den Erwartungen gegenüber der Schulaufsicht wurde länderspezifisch adaptiert. So wurde in Österreich, Bayern und Hessen die Frage folgendermaßen formuliert: „Welche Erwartungen haben Sie als Schulleiter/in einer Schule, die eigenverantwortlicher wird/ist gegenüber der Schulaufsicht?“, wohingegen die Erwartungen in Südtirol mit der Formulierung „Welche Erwartungen haben Sie als Schulleiter/in einer Schule, die autonomer wird/ist?“ erhoben wurde. Ebenfalls wurde die Antwortkategorie „Mehr Transparenz über die Entscheidungskompetenzen der Schulbehörde“ (Südtirol) bzw. „Mehr Transparenz über die Entscheidungskompetenzen der Schulaufsicht“ länderspezifisch angepasst.

Im Bereich des eigenverantwortlichen (Österreich, Bayern und Hessen) bzw. autonomen Gestaltens (Südtirol) wurde der Aspekt, ob mit eigenverantwortlichem/autonomen Handeln weniger Durchgriffsrechte der Schulaufsicht verbunden sind, in allen Ländern einheitlich mit „weniger Durchgriffsrechte der Schulaufsicht“ erhoben.

Die Einschätzungen/Erwartungen der Schulleiter/innen wurden auf sechsteiligen Skalen mit den Kategorien „trifft voll zu“ (1) bis „trifft überhaupt nicht zu“ (6) gemessen.

Um die unterschiedlichen Sichtweisen der Schulleiter/innen, die an der Befragung teilgenommen haben, im Hinblick auf die Erwartungshaltung zu Schulautonomie gegenüber der Schulaufsicht darstellen zu können, werden die Ergebnisse für jedes Land deskriptiv dargestellt. Darüber hinaus sollen länderspezifische Zusammenhänge zwischen den Erwartungen an die Schulaufsicht im Kontext von Schulautonomie und der Berufserfahrung als Schulleitung in Form von Kreuztabellen analysiert werden. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist die unterschiedliche Zusammensetzung der Befragten in den Ländern nicht außer Acht zu lassen. In Bayern nahmen fast ausschließlich Schulleiter/innen von Gymnasien an der Befragung teil. In Hessen nahmen hingegen ausschließlich Schulleiter/innen beruflicher Schulen teil. In Österreich erfolgte im Rahmen der Befragung eine breite Abdeckung von Schulleiterinnen und Schulleitern unterschiedlicher Schulformen der Primar- und Sekundarstufe (Volksschulen, Neue Mittelschulen, Polytechnische Schulen, allgemeinbildende höhere Schulen, Berufsschulen sowie berufsbildende höhere Schulen). In Südtirol beteiligten sich Schulleiter/innen aus Oberschulen, Berufs- oder Fachschulen, Mittelschulen und auch Schulsprengeln (Grund- und Mittelschulen). Auch wenn die Befragung keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt, gewährt sie dennoch wertvolle und umfangreiche Einblicke darüber, was sich Schulleitungen im Kontext von Schulautonomie vonseiten der Schulaufsicht erwarten (Rauscher, Wiesner, Paasch & Heißenberger, 2019; Paasch, Schreiner & Wiesner, 2019).

### 4 Ergebnisse

In Abbildung 1 sind die Erwartungen über alle befragten Schulleiter/innen insgesamt dargestellt. In den folgenden Abbildungen 2 bis 5 sind die regionenspezifischen Ergebnisse für Bayern, Hessen, Südtirol und Österreich zu sehen. Die Abbildungen sind so angeordnet, dass jeweils die Bereiche mit der größten Zustimmung zuerst angeführt werden (Antwortkategorie „trifft voll zu“). Auf Basis der deskriptiven Befunde zeigt sich, dass sich die befragten Schulleiter/innen gegenüber der Schulaufsicht insgesamt mehr Entscheidungsfreiraum (volle Zustimmung von über 50 %) für die Schulen erwarten, gefolgt von mehr Beratung (40 %), mehr Flexibilität bei Vereinbarungsprozessen (38 %)

sowie auch mehr Transparenz über die Entscheidungskompetenzen (34 %) der Schulaufsicht (Abbildung 1).

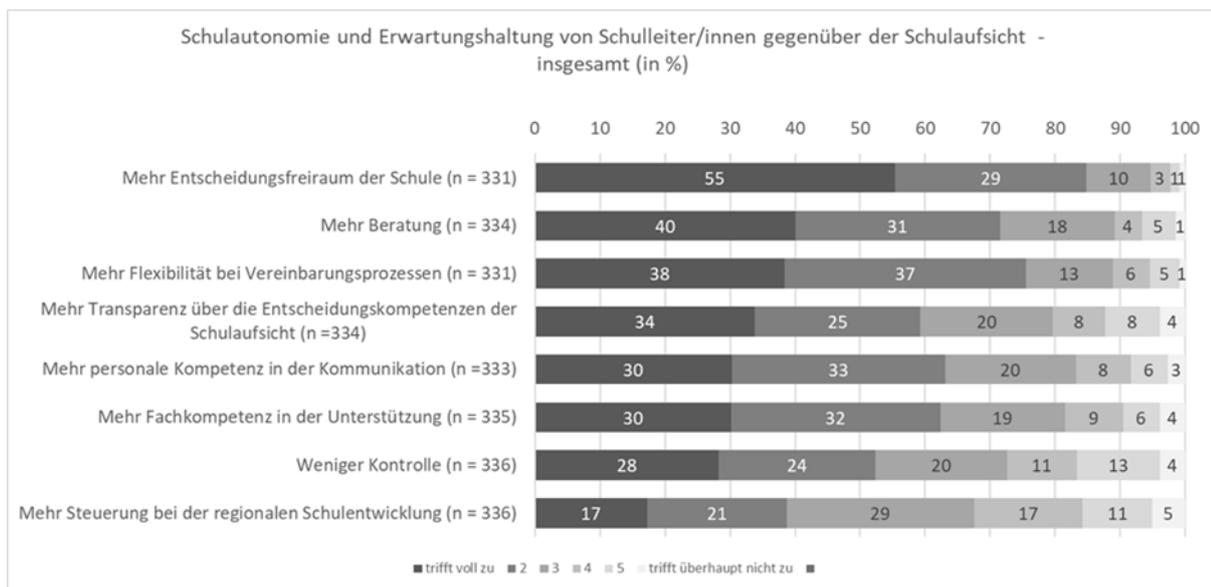


Abbildung 23: Schulautonomie und Erwartungshaltung von Schulleiterinnen und Schulleitern gegenüber der Schulaufsicht – insgesamt

Bei der Zustimmung zu den angeführten Erwartungen zeigen sich Unterschiede zwischen den Regionen. So steht z. B. in Hessen die Kategorie „mehr Flexibilität bei Veränderungsprozessen“ bei der Sortierung nach Zustimmungsggrad an zweiter Stelle, wohingegen diese Kategorie in den anderen Regionen auf dem dritten Rang landet (siehe Abbildungen 2 bis 5). Bei gemeinsamer Betrachtung der ersten beiden Antwortkategorien relativieren sich die Unterschiede hinsichtlich der Erwartungen zwischen den Regionen z. T. etwas. Dahingegen fallen die Erwartungen bei den Items „Weniger Kontrolle“ und „Steuerung bei der regionalen Schulentwicklung“ disparat aus. Die höchsten Zustimmungswerte bei dem Item „Weniger Kontrolle“ liegen in Bayern und Hessen vor (siehe Abbildungen 2 bis 4).

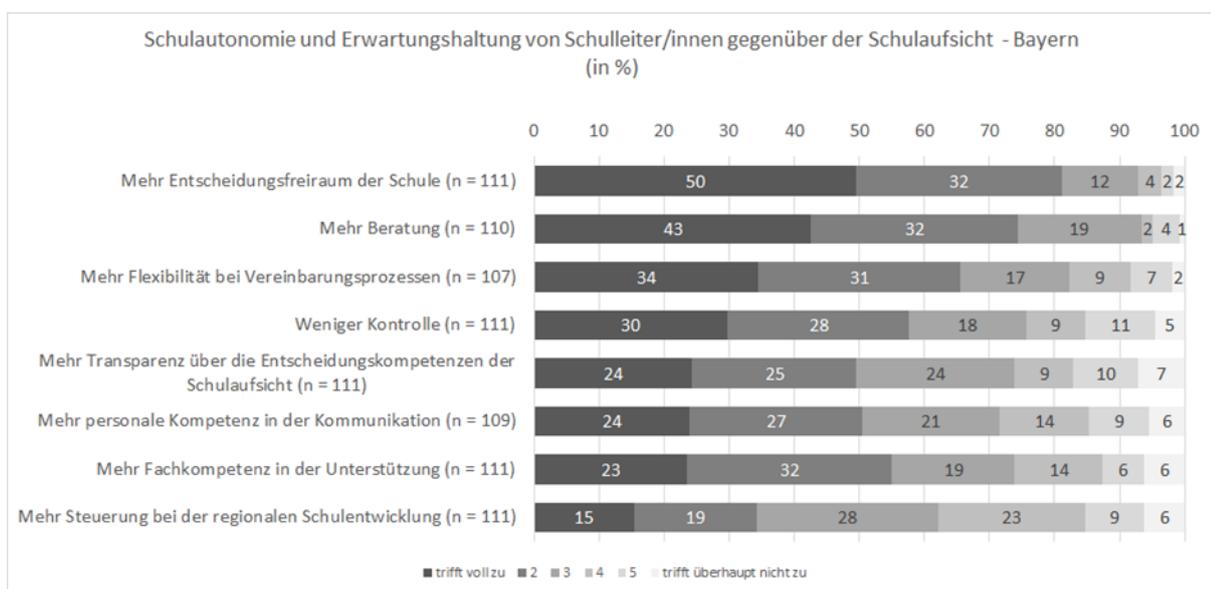


Abbildung 24: Schulautonomie und Erwartungshaltung von Schulleiterinnen und Schulleitern gegenüber der Schulaufsicht – Bayern

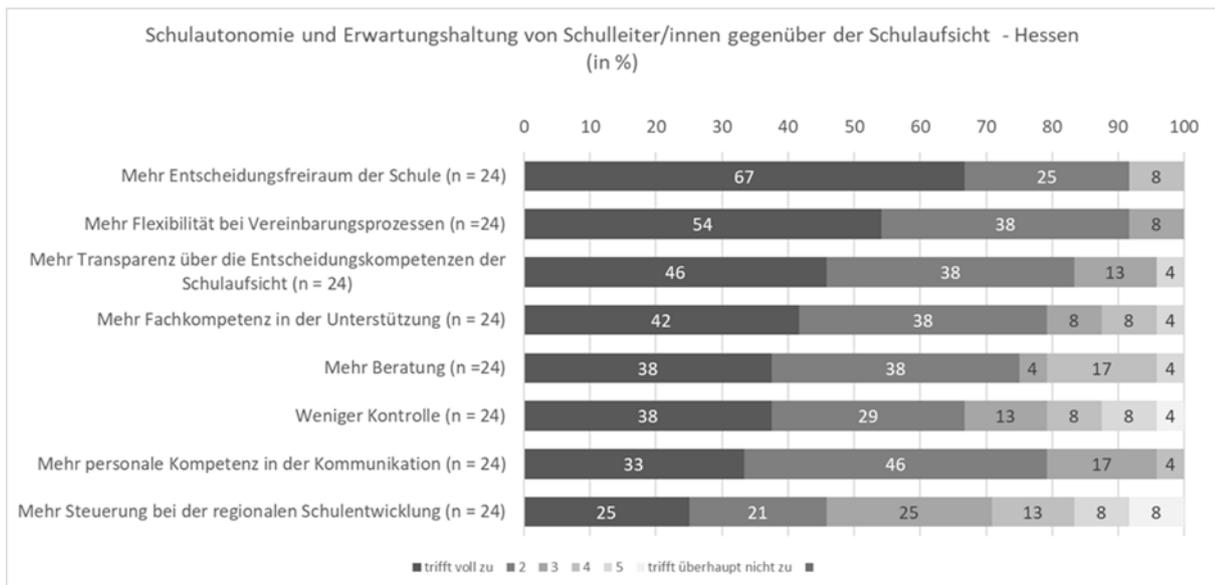


Abbildung 25: Schulautonomie und Erwartungshaltung von Schulleiterinnen und Schulleitern gegenüber der Schulaufsicht – Hessen

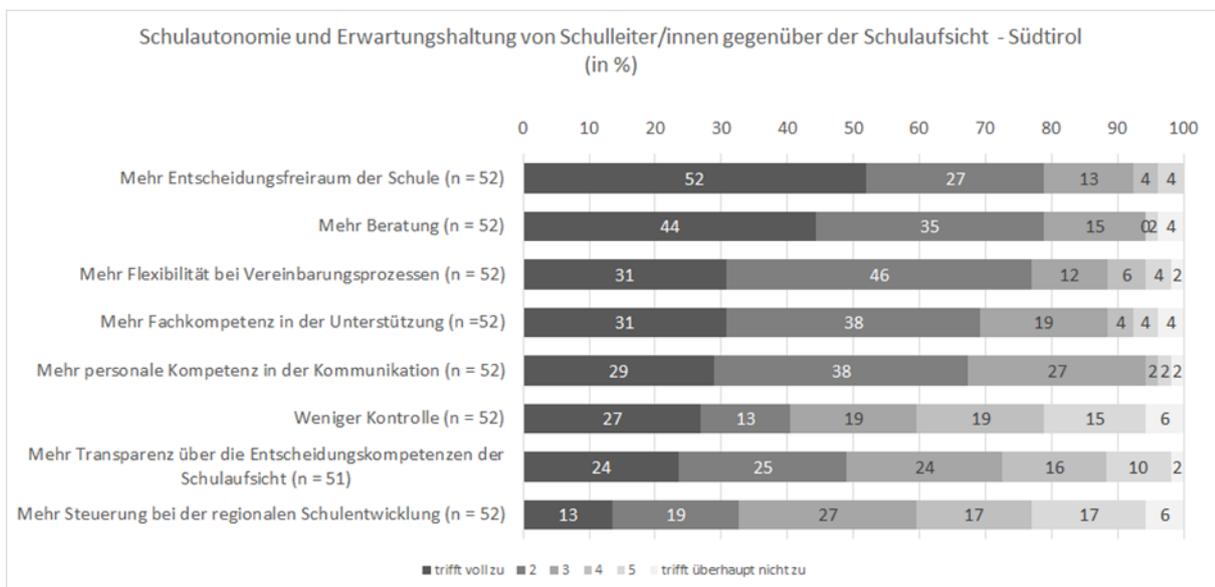


Abbildung 26: Schulautonomie und Erwartungshaltung von Schulleiterinnen und Schulleitern gegenüber der Schulaufsicht – Südtirol

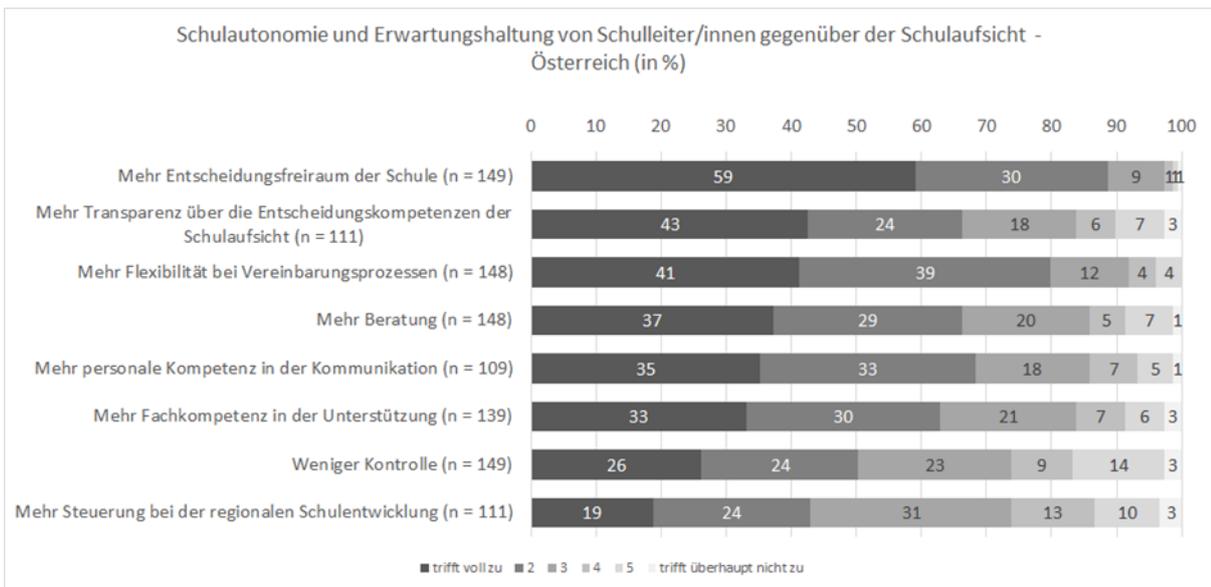


Abbildung 27: Schulautonomie und Erwartungshaltung von Schulleiterinnen und Schulleitern gegenüber der Schulaufsicht – Österreich

Im zweiten Schritt erfolgte eine Betrachtung der Erwartungshaltungen unterschieden nach der Leitungserfahrung, welche die Schulleiter/innen zum Zeitpunkt der Befragung hatten. In den folgenden Abbildungen werden ausgewählte Aspekte der Befragung dargestellt und in Relation zur Berufserfahrung als Schulleitung gesetzt. Diesbezüglich werden die Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern mit einer Leitungserfahrung von weniger als fünf Jahren, mit Erfahrungswerten zwischen 6 und 15 Jahren sowie über 16 Jahren an Berufserfahrung als Schulleitung dargestellt.

In allen Regionen ist die Tendenz erkennbar, dass in der Gruppe der Schulleiter/innen mit 16 und mehr Jahren Berufserfahrung der Kontrollaspekt an Bedeutung verliert, Gleiches gilt tendenziell auch für den Aspekt „Beratung“.

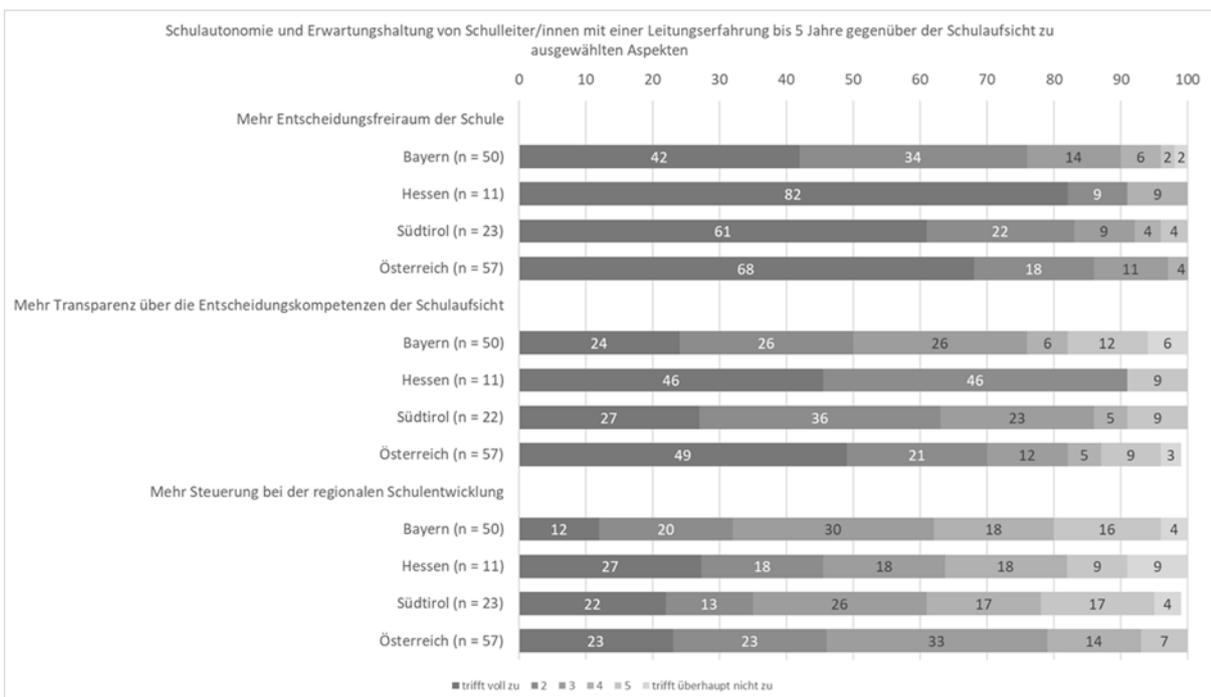


Abbildung 28: Schulautonomie und Erwartungshaltung von Schulleiterinnen und Schulleitern mit einer Leitungserfahrung bis fünf Jahre gegenüber der Schulaufsicht zu ausgewählten Aspekten

Abbildung 6 zeigt deutlich, dass die befragten Schulleiter/innen mit Leitungserfahrung von höchstens fünf Jahren seitens der Schulaufsicht tendenziell mehr Entscheidungsfreiraum der Schule erwarten. Die stärkste Zustimmungsrates findet sich mit 82 % in Hessen, während in Bayern der prozentuale Zustimmungsteil mit 42 % nur etwa halb so hoch ausfällt. Vor allem bei den Ergebnissen aus Hessen kann hier ein deutlicher Unterschied in der hohen Zustimmung unter den Befragten mit geringer Leitungserfahrung, verglichen mit den Gesamtauswertungen (67 %) (siehe Abbildung 3), identifiziert werden.

Knapp die Hälfte der Schulleiter/innen mit geringer Leitungserfahrung aus Österreich und Hessen sind vollkommen der Ansicht, dass sie mit einer höheren schulischen Eigenverantwortung mehr Transparenz über die Entscheidungskompetenzen seitens der Schulaufsicht erwarten. In Bayern und Südtirol teilt dagegen nur etwa ein Viertel der Befragten diese Meinung (24 % bzw. 27 %). Insgesamt kann aus den Antworten der Schulleiter/innen mit weniger Jahren Leitungserfahrung jedoch auch in Bayern und Südtirol eine eher zustimmende Haltung gegenüber mehr Transparenz aufseiten der Schulaufsicht/Schulbehörde bei Entscheidungen abgelesen werden (mindestens 50 % stimmen „eher“ zu, siehe Abbildung 6).

Bei dem Aspekt „Mehr Steuerung bei der regionalen Schulentwicklung“ sind bei Schulleiterinnen und Schulleitern mit bis zu fünf Jahren an Leitungserfahrung zwischen den Ländern unterschiedliche Antwortmuster erkennbar. Während in Hessen und Österreich rund 45 % der Befragten eher mehr Steuerung bei der regionalen Schulentwicklung (Kategorien 1 und 2) durch die Schulaufsicht erwarten, vertreten in Bayern und Südtirol lediglich rund ein Drittel der Schulleiter/innen diese Ansicht. Insgesamt nehmen in den einzelnen Ländern etwa 20 % der Befragten mit weniger Jahren an Leitungserfahrung zu diesem Aspekt eine eher ablehnende Haltung ein (siehe Abbildung 6).

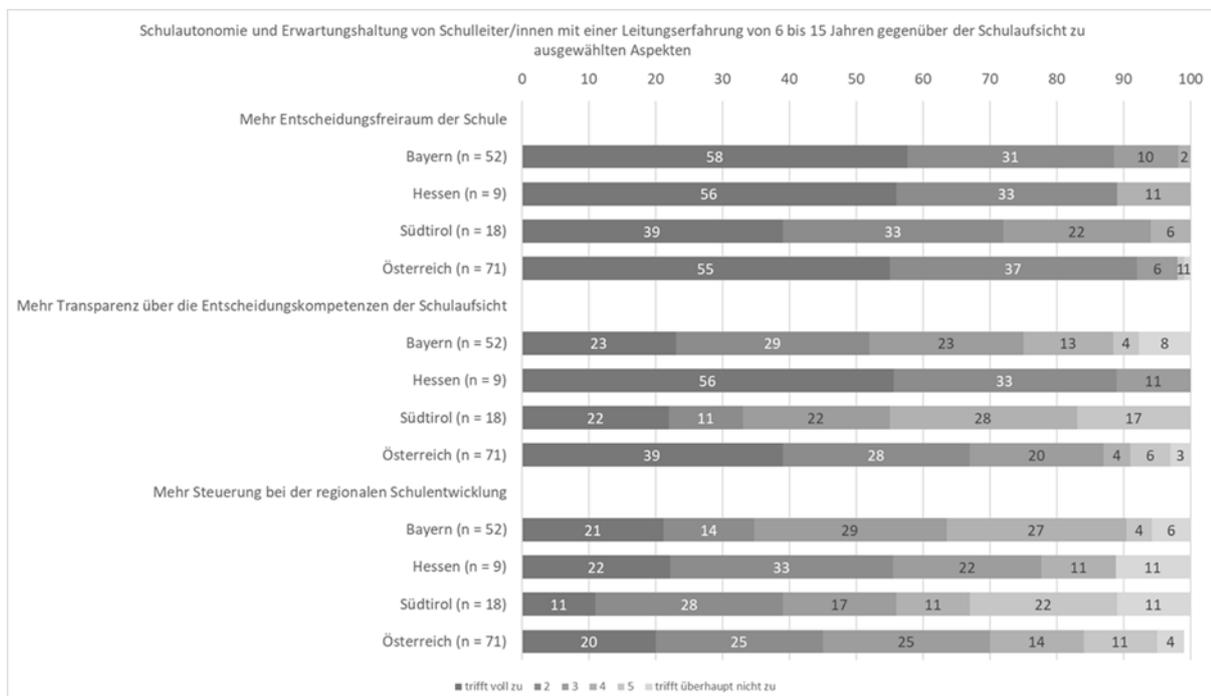


Abbildung 29: Schulautonomie und Erwartungshaltung von Schulleiterinnen und Schulleitern mit einer Leitungserfahrung von 6 bis 15 Jahren gegenüber der Schulaufsicht zu ausgewählten Aspekten

Wie auch die Gesamtauswertungen (siehe Abbildung 1) zeigen, erwarten sich auch die Schulleiter/innen mit einer Führungserfahrung zwischen 6 und 15 Jahren tendenziell mehr Entscheidungsfreiraum der Schule (siehe Abbildung 7). Einzig in Südtirol fällt der Anteil der Befragten mit der höchsten Zustimmung (39 %), verglichen mit den anderen Ländern, etwas geringer aus. Betrachtet man hingegen den Anteil der Zustimmung unter den Schulleiterinnen und Schulleitern, die am Beginn ihrer Laufbahn als Schulleitung stehen (siehe Abbildung 6), so fällt dieser unter den Befragten mit einer Führungserfahrung von maximal fünf Jahren deutlich höher aus. Ausgenommen in Bayern ergibt sich für die Gruppe der Schulleiter/innen mit 6 bis 15 Jahren Leitungserfahrung der höchste Zustimmungsanteil, wohingegen dieser unter den führungserfahrensten Personen (siehe Abbildung 8) wiederum etwas abnimmt.

Im Hinblick auf eine höhere Transparenz über die Entscheidungskompetenzen der Schulaufsicht durch eine höhere schulische Eigenverantwortung kann der deutliche Zustimmungsanteil der Schulleiter/innen aus Hessen wahrgenommen werden. 56 % der Befragten mit einer Leitungserfahrung zwischen 6 und 15 Jahren erwarten sich mehr Transparenz über die Entscheidungskompetenzen seitens der Schulaufsicht. Damit fällt dieser Anteil in der Gruppe der Befragten mit mittlerer Leitungserfahrung am höchsten aus (siehe Abbildungen 6 und 8).

Bei dem Item „Mehr Steuerung bei der regionalen Schulentwicklung“ liegen wiederum für Hessen etwas höhere Zustimmungswerte in der Gruppe der Schulleiter/innen mit mittlerer Erfahrung in der Leitungsposition vor. Eine gemeinsame Betrachtung im Hinblick auf die Erfahrungsjahre in der Führungsposition (siehe Abbildungen 6 und 8) lässt hingegen eine abnehmende Tendenz mit zunehmender Erfahrung vermuten.

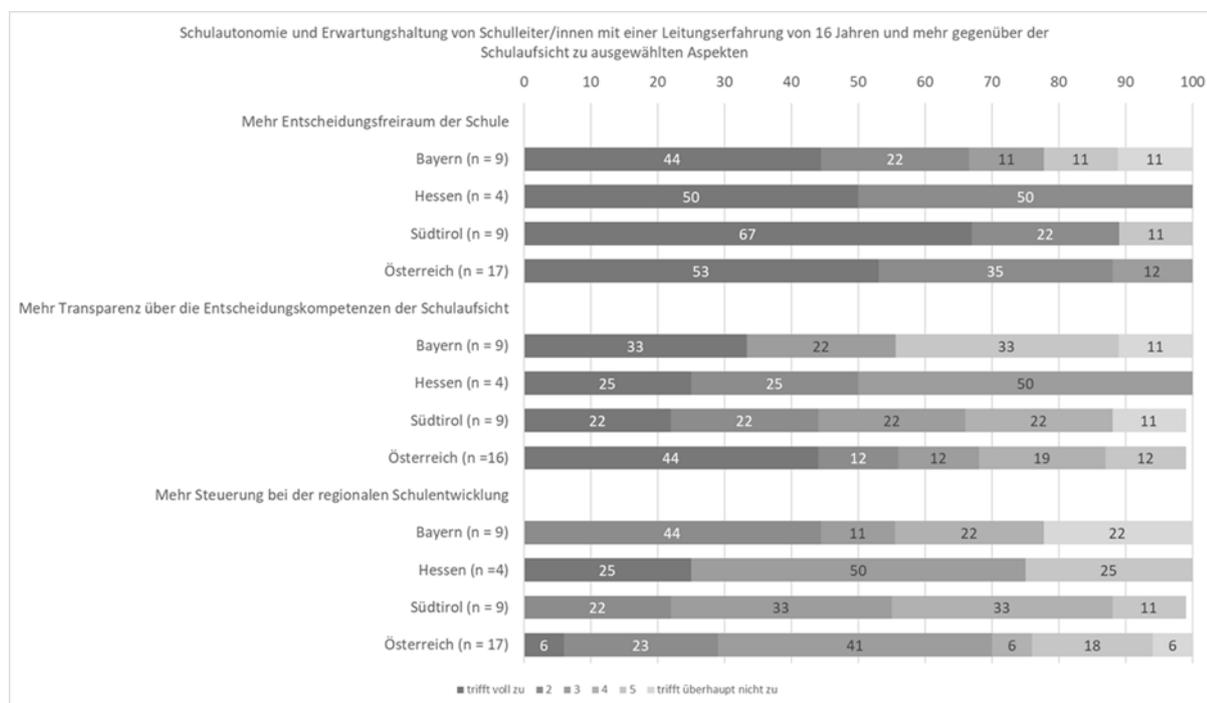


Abbildung 30: Schulautonomie und Erwartungshaltung von Schulleiterinnen und Schulleitern mit einer Leitungserfahrung von 16 Jahren und mehr gegenüber der Schulaufsicht zu ausgewählten Aspekten

Aus Abbildung 8 geht ebenfalls hervor, dass auch leitungserfahrene Schulleiter/innen vergleichsweise eher hohe Erwartungen gegenüber der Schulaufsicht im Hinblick auf den Entscheidungsfreiraum der Schule haben. Im Vergleich zur Gruppe der Schulleitungen mit einer Leitungserfahrung

bis fünf Jahre lassen diese jedoch – vor allem in Hessen und Österreich – eine abnehmende Zustimmung erkennen. Die höchsten Zustimmungswerte finden sich unter den befragten Schulleiterinnen und Schulleitern aus Südtirol (67 %). Diesbezüglich ist jedoch der deutlich geringere Zustimmungsteil von 39 % in der Gruppe der Personen mit einer Leitungserfahrung zwischen 6 und 15 Jahren auffallend (siehe Abbildung 7). In Hessen sowie auch in Österreich kann dagegen ein weit aus höherer Zustimmungsteil (82 % in Hessen und 68 % in Österreich) unter den Schulleitungen mit Erfahrungsjahren bis fünf Jahre verzeichnet werden (siehe Abb. 6).

Bei dem Item „mehr Steuerung bei der regionalen Schulentwicklung“ liegen in Hessen und Österreich, bezogen auf alle Befragten für die Kategorien 1 bis 3, hohe Zustimmungswerte vor (siehe Abbildungen 3 und 5). Betrachtet man die Zustimmung zu diesem Item in Verbindung mit der Schulleitungserfahrung, so zeigt sich, dass der Zustimmungsgrad bei diesem Item in der Gruppe der Schulleiter/innen mit 16 und mehr Jahren an Erfahrung in Hessen am stärksten ausfällt. Ein weiterer interessanter Aspekt hinsichtlich des Items „mehr Steuerung bei der regionalen Schulentwicklung“ zeigt sich, wenn man das Antwortmuster in Österreich mit jenem in Südtirol vergleicht. Während in Südtirol die Zustimmung zu mehr Steuerung der Schulaufsicht in der regionalen Schulentwicklung mit zunehmender Erfahrung steigt, verhält es sich in Österreich genau umgekehrt. Mit zunehmender Leitungserfahrung sinkt die Zustimmung der österreichischen Schulleiter/innen zu einer stärkeren Steuerung durch die Schulaufsicht (siehe Abbildung 8).

Im Bereich der höheren Transparenz über die Entscheidungskompetenzen der Schulaufsicht können im Hinblick auf die Erfahrungsjahre als Schulleitung wiederum für Hessen deutliche Unterschiede in der Erwartungshaltung festgestellt werden. Während 46 % der Schulleiter/innen mit weniger als fünf Jahren Leitungserfahrung und 56 % der Personen mit einer Erfahrung zwischen 6 und 15 Jahren als Schulleitung dieser Aussage voll zustimmen, teilen lediglich 25 % der Schulleitungen mit über 16 Jahren Leitungserfahrung diese Ansicht. In Bayern zeigt sich diesbezüglich eine gegensätzliche Tendenz – mit zunehmender Erfahrung als Schulleitung erhöht sich die Zustimmung zu dieser Aussage. 33 % der Schulleitungen mit über 16 Erfahrungsjahren in der Leitungsposition sind vollkommen der Ansicht, dass Schulautonomie zu mehr Transparenz über die Entscheidungskompetenzen der Schulaufsicht führen sollte. Dagegen vertritt lediglich rund ein Viertel (23 % bzw. 24 %) der bayerischen Schulleitungen mit weniger Erfahrungsjahren in der Leitungsposition diese Meinung (siehe Abbildungen 6 und 7).

## 5 Zusammenfassung und Diskussion

Die Analyse der Datengrundlagen legt nahe, bei Ergebnisinterpretationen und Vergleichen folgende Aspekte kritisch zu würdigen:

In den einzelnen Partnerländern wurden heterogene Zielgruppen befragt. So nahmen in Hessen zum Beispiel nur Schulleiter/innen von selbstständigen beruflichen Schulen an der Befragung teil und in Bayern zu über 90 % Gymnasien, während in den beiden anderen Partnerländern Schulleitungen verschiedener Schulformen zur Teilnahme an der Befragung eingeladen und – hinsichtlich der verschiedenen Schulformen – bei der Beantwortung relativ ausgewogen vertreten waren.

Auch wenn der freiwillige Fragebogen nicht repräsentativ für die Regionen ist, gibt er ein Bild von interessierten Schulleiterinnen und Schulleitern zu ihren Erwartungen gegenüber der Schulaufsicht wider. Eine Differenzierung der eingenommenen Haltungen nach Dauer der Berufserfahrung bei

den länderspezifischen Befragungsgruppen ist in Ansätzen möglich, darauf wird im Folgenden noch eingegangen.

In den Partnerländern bestehen große Unterschiede hinsichtlich der Educational Governance (Lenkung und Beeinflussung von Strukturen und Prozessen im Bildungswesen durch Staat, Gesellschaft, Wirtschaft etc.). So ist die seit über zwei Jahrzehnten bestehende Schulautonomie Südtirols im Kontext der politischen Durchsetzung des Autonomiestatus Südtirols im Nationalstaat Italien und der politischen Strategie zur Konservierung der ethnischen Diversität und damit verbundenen Segregation zu betrachten.

Die in Österreich mit 2018 wirksam gewordenen Neuerungen im Bereich Schulautonomie unterscheiden sich grundlegend von der politischen Reformstrategie in Hessen, welche auf modellhafte Erprobung und auf freiwillige Entscheidung der Schulen, mehr Selbstständigkeit zu versuchen, setzt. Kurz zusammengefasst: Freiwilligkeit versus „Pflicht zur Autonomie“.

Auffallend sind die divergenten Ausgangslagen der einzelnen Partnerländer hinsichtlich der Kontinuität (z. B. Bayern) und der Brüche (z. B. Hessen) in der Bildungspolitik und die damit verbundenen disparaten Reformhistorien der Schulen und der Bildungsverwaltung: Z. B. existiert Schulautonomie in Südtirol/Italien seit den Neunzigerjahren, in Österreich seit 2018, wobei der Begriff „Schulautonomie“ bereits erstmals 1993 durch die 14. Schulorganisationsgesetz-Novelle in die österreichische Rechtsordnung aufgenommen worden ist (Wiesner & Heißenberger, 2019, S. 152). Diese Novelle schuf u.a. die Grundlage für schulautonome Lehrplanbestimmungen und die schulautonome Festlegung von Eröffnungs- und Teilungszahlen (Jonak, 2014, S. 33). Die Bildungsreform 2017 (wirksam mit 1.9.2018) erweiterte bzw. veränderte für die österreichischen Schulen die bisherigen autonomen Gestaltungsmöglichkeiten. In Hessen gibt es Selbstständige Berufliche Schulen im Modellversuch seit 2005 und seit 2012 schulische Selbstständigkeit als freiwillige Option „in der Fläche“, auch für allgemeinbildende Schulen. In Bayern wurde mit Beginn des Schuljahrs 2013/14 wiederum die „Eigenverantwortliche Schule“ im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) verankert. Damit entstand ein neues Verhältnis zwischen zentraler Steuerung und Gestaltungsräumen vor Ort. Im Rahmen des verfassungsrechtlichen Bildungsauftrags und der geltenden Rechtsvorschriften gestalten die Schulen mit dem Ziel der Qualitätssicherung den Unterricht, die Erziehung und das Schulleben sowie die Leitung, Organisation und Verwaltung in eigener Verantwortung. Gleichzeitig besteht eine Verpflichtung zu externer und interner Evaluation, auf deren Basis Ziele und Maßnahmen gefunden werden, die im Schulentwicklungsprogramm zu dokumentieren sind. Die Schulen treffen auf dieser Basis Zielvereinbarungen mit den Schulaufsichtsbehörden, die dann sowohl bei der Umsetzung unterstützen, als auch deren Erreichung überprüfen.

In den Partnerländern sind disparate Professionalisierungskonzepte von Schulleiterinnen und Schulleitern sowie von Akteurinnen und Akteuren der Schulaufsicht festzustellen. So bilden die Schulleiter/innen in Südtirol/Italien eine eigene Profession mit eigener gewerkschaftlicher Vertretung. In Südtirol gibt es keine institutionell ausgewiesene Schulaufsicht, stattdessen jedoch wirkungsvolle Kontextregelungen der Bildungsbehörde, welche die schulische Autonomie flankieren, dazu gehört auch die Beauftragung von Schulführungskräften auf Zeit und auf der Grundlage einer regelmäßigen Beurteilung. Strukturierte Professionalisierungsmaßnahmen (vor Amtsantritt) für die Schulaufsicht sind erst ansatzweise vorhanden (das gilt nach einer ersten Einschätzung für alle am INNOVITAS-Projekt beteiligten Partnerländer).

Auf Grundlage dieser kritischen Sichtung von Untersuchungsmethodik und Datengrundlage sowie der Educational Governance-Situation werden im Folgenden Aspekte der Haltung von Schulleiterinnen und Schulleitern selbstständig werdender Schulen gegenüber der Schulaufsicht/vorgesetzten Schulbehörde analysiert und interpretiert und die Ergebnisse thesenartig vorgestellt.

## 5.1

Je mehr gesetzlich geregelte schulautonome Freiräume bei Schulleiterinnen und Schulleitern bestehen, desto höher sind deren Erwartungen gegenüber der Schulaufsicht bzgl. Professionalität, Kommunikations- und fachlichen Beratungskompetenz, Flexibilität bei der Aushandlung (z. B. von schulrelevanten Sachverhalten und Entwicklungszielen) sowie der Transparenz der Entscheidungskompetenz von Schulaufsicht/Schulbehörde. Das zeigen die Antworten der hessischen Schulleitungen, die durchgehend den selbstständigen beruflichen Schulen zuzuordnen sind (wobei auch Schulen mit dem Status der rechtlichen Selbstständigkeit vertreten sind). Auch die Südtiroler Schulführungskräfte bestätigen diese Tendenz. Daraus lassen sich (mindestens) zwei Deutungen ableiten:

a. Das impliziert nicht unbedingt, dass hinsichtlich der genannten Qualitäten Defizite (bei der Schulaufsicht) festgestellt werden. Vielmehr reflektiert dieses Haltungsspektrum (siehe Abbildung 3, 6, 7 und 8) ein gewachsenes Qualitätsbewusstsein hinsichtlich der Kooperation und Kommunikation mit der Schulaufsicht im Sinne von Qualitätsberatern und -begleitern und gegenüber deren Entscheidungen. Diese Haltung kann als aufgeklärtes und strukturadäquates Verhalten von Schulleiterinnen und Schulleitern im Kontext der gewachsenen Selbstständigkeit und Verantwortung verstanden werden.

Die neue staatliche Steuerungsarchitektur verzichtet auf Regelungsdichte und einengende Vorgaben und ermöglicht – bei adäquatem Verwaltungshandeln – einen wachsenden Konkretisierungsgrad an Selbstständigkeit im schulischen und regionalen Qualitätsmanagement. Diesem Grundsatz folgend und die eigene Verantwortung wahrnehmend, stehen die Schulleiter/innen der Schulaufsicht und den vorgesetzten Behörden selbstbewusst gegenüber.

b. Positive Erfahrungen mit informeller Kooperation und Koordination zwischen den Schulleiterinnen und Schulleitern (z. B. der Selbstständigen Beruflichen Schulen im Rahmen von regionalen und überregionalen Arbeitskreisen) verstärken die Erwartungen an eine dieser regionalen Qualitätsentwicklung angepassten Kooperation mit der Schulaufsicht und geben wichtige Impulse für deren inhaltliche und u.U. organisatorische Neuausrichtung. Mit zunehmender Leitungserfahrung (siehe Abbildung 8) gewinnt diese Erwartungshaltung an Prominenz, dabei werden Kompetenzen der Schulaufsicht in Bezug auf Unterstützung und Steuerung der regionalen Schulentwicklung durch die Schulaufsicht im Sinne von Expertinnen und Experten der Qualitätsentwicklung verstärkt nachgefragt. Die hessischen und bayerischen Befragungsergebnisse sprechen für diesen Erklärungsansatz.

## 5.2

Die an der Befragung teilnehmenden Schulleiter/innen aus Südtirol bestätigen in ihren Haltungen die o.g. Tendenzen, bezogen auf die Schulbehörde(n) und deren Professionalität, dabei ist die Forderung nach weniger Kontrolle nicht so deutlich ausgeprägt, was u.U. der wirkungsvollen Kontext-

regelung zuzuschreiben ist. Die Tatsache, dass Schulleiter/innen eine eigene und langjährig etablierte Berufsgruppe im italienischen Bildungswesen darstellen, ist in diesem Zusammenhang von Relevanz und kann als prägend für die Selbstkonzeption erachtet werden.

Der hohe Wert bzgl. der Erwartung an Flexibilität bei der Bildungsbehörde und die größere Akzeptanz gegenüber schulischen Entscheidungen kann auch als Indikator einer politiknahen Bildungsverwaltung mit wirkungsvollen, z. T. auch informellen Regelmechanismen interpretiert werden. Auch in Südtirol ist festzustellen, dass Schulleiter/innen mit langjähriger Berufserfahrung höhere Erwartungen gegenüber der Schulbehörde hinsichtlich professioneller Kompetenz formulieren. Dies mag einerseits einem Anstieg an Selbstbewusstsein und Souveränität geschuldet sein, z. T. mag es aber auch mit Berufserfahrungen korrespondieren, in denen pädagogikferne Einflussnahmen und politische Vorgaben nicht ausbleiben. Die eingeschränkte Autonomie im Bereich der Personalentscheidung (z. B. keine schulscharfen Ausschreibungen und damit verbundene Stellenbesetzungen in Südtirol) mag diese Tendenzen verstärken.

### 5.3

Bei den in Bayern befragten Schulleiterinnen und Schulleitern fallen die Zustimmungswerte zu mehr Flexibilität bei Vereinbarungsprozessen, mehr Entscheidungsfreiraum der Schule und mehr Beratung durch die Schulaufsicht am höchsten aus. Es zeigt sich also deutlich der Wunsch sowohl nach Unterstützung und Orientierung als auch nach Eigenverantwortlichkeit bei der Umsetzung und Weiterentwicklung der selbstbestimmten Schule. Die Analyse der Daten nach Führungserfahrung zeigt zudem, dass die Erwartungen in Bezug auf Entscheidungsfreiräume, Flexibilität bei Vereinbarungsprozessen und weniger Kontrolle bei den Schulleiterinnen und Schulleitern mit mittlerer Leitungserfahrung (6 bis 15 Jahre) am stärksten ausgeprägt sind.

Die Ergebnisse können dahingehend interpretiert werden, dass die Schulen die positiven Effekte von mehr Selbstständigkeit auf bestimmte Aspekte schulischer und unterrichtlicher Arbeit wahrnehmen, die wiederum einen Einfluss auf die Schul- und Unterrichtsqualität (vgl. Beitrag zum Zusammenhang zwischen Schulautonomie und Unterrichtsqualität) haben können. So stimmt der Großteil der befragten Schulleitungen in Bayern Aussagen, wie z. B. „Eigenverantwortliches Gestalten führt zur Eröffnung von Entscheidungsspielräumen“, „(...) zu einer Optimierung der Arbeitszufriedenheit“ und „(...) zur Bereitschaft, mehr Verantwortung zu übernehmen“, zu. Um die Gestaltungsmöglichkeiten auf dem Weg zur eigenverantwortlichen Schule auch im Hinblick auf Qualitätssicherung optimal ausschöpfen zu können, benötigen die Schulen die Unterstützung der Schulaufsicht.

Die hohen Zustimmungswerte hessischer Schulleiter/innen mit mehr als 16 Jahren Leitungserfahrung bei dem Aspekt „Mehr Steuerung bei der regionalen Schulentwicklung“ lassen sich mit den herausfordernden Situationen beruflicher Schulen im städtischen und ländlichen Raum, aber auch mit einer vor einigen Jahren durch die oberste Kultusbehörde entfachten Diskussion um sogenannte „Fachklassenstandorte“ erklären, die selbstständigen Entscheidungen der beruflichen Schulen entgegensteht. Die Entscheidung zu einer guten Berufsschulentwicklungsplanung ist in Hessen auf viele Schultern verteilt. Der Schulträger und die Kommune sind für das turnusmäßige (ca. jeweils nach fünf bis sechs Jahren) Anstoßen des Schulentwicklungsprozesses verantwortlich. Anhand der Schülerzahlen, auch im Abgleich mit benachbarten Kommunen, ist eine sinnvolle Len-

kung von Schülerströmen und damit die Einrichtung oder Schließung von Schulen oder Schulformen an einer Schule die Aufgabe der Schulentwicklungsplanung. Im Bereich der Berufsschulen verkompliziert das breite Angebot von dualen Ausbildungsberufen (ca. 350) diese Aufgabe. Die Kommunen betrachten die Berufsschulentwicklungsplanung aus Sicht einer äußeren Schulverwaltung. Sie sehen sich insbesondere für die Schulgebäude und die Versorgung der regionalen Unternehmen mit entsprechenden Nachwuchskräften verantwortlich. Durch die Kommune verabschiedete Schulentwicklungspläne benötigen anschließend die Zustimmung des zuständigen Regierungspräsidiums, der Hessischen Staatskanzlei und des Hessischen Kultusministeriums. Das Kultusministerium mit den angegliederten regionalen Schulämtern hat insbesondere die Zuständigkeit für die innere Schulverwaltung, das heißt die Zuständigkeit für die Versorgung der Schulen mit Lehrpersonen. Es hat ein Interesse daran, Klassen mit kleinerer Gruppengröße zu vermeiden, um Zuweisungen von Lehrerstunden und damit Lehrerstellen möglichst zu minimieren bzw. zu optimieren. Damit wird Schulentwicklung jedoch auf rein monetäre Aspekte reduziert. Selbstständige Berufliche Schulen in Hessen haben aber vor allem in der Verteilung der Ressourcen gesetzlich verankerte, erhöhte Spielräume, sofern der veränderte Ressourceneinsatz pädagogisch begründet ist. Faktisch wird diese regionale Schulentwicklungsmöglichkeit durch andere Vorgaben der Schulbehörden, z. B. der Fachklassenstandortregelungen, beschnitten. Innovative Unterrichtskonzepte und Organisationsüberlegungen bis hin zu Konzepten zum Einsatz digitaler Medien werden dadurch verhindert. Der Wunsch nach mehr mitverantwortlicher Steuerung der regionalen Schulentwicklung wird somit nachvollziehbar.

## 5.4

Die spezifische Situation in Österreich – zentral und gesetzlich geregelte Schulautonomie seit 2018 (im Sinne einer Erweiterung bzw. Veränderung der Schulautonomie) und somit eine aktuelle und herausfordernde Reformsituation für die Schulleiter/innen und die Schulaufsicht – legt einige Erklärungsansätze für folgende auffallende Werte nahe. Bei folgenden Items zeigen sich überraschend hohe Zustimmungswerte: „Mehr Entscheidungsfreiraum der Schule“, „Mehr Flexibilität bei Vereinbarungsprozessen“ und „Mehr personale Kompetenz in der Kommunikation“. Dabei gibt es kaum Unterschiede hinsichtlich der Dauer der Führungserfahrung. Das gilt auch für die Werte bei dem Aspekt „Steuerung der regionalen Schulentwicklung“, die relativ niedrig ausfallen, wiewohl die Clusterbildung (Schulverbünde mit eigener Schulleitung) eine kompetente regionale Steuerung erfordern würde.

Die o. g. Items mit hohen Zustimmungswerten signalisieren, dass die an der Umfrage beteiligten österreichischen Schulleiter/innen mit der Schulaufsicht auf Augenhöhe die Entwicklung ihrer Schule aushandeln möchten und dabei auf eine gelingende Kommunikation setzen. Auch dazu sind zwei Lesarten möglich:

- a. Die Werte stehen für einen souveränen Autonomieanspruch, was auch die Forderung nach mehr Transparenz bzgl. der Entscheidungskompetenz der Schulaufsicht unterstreicht.
- b. Die Werte signalisieren eine erfahrungsgeleitete Einstellung, dass es schon immer eine selbstständige „Kontextualisierung“ von staatlichen Reformvorhaben auf der Ebene der Einzelschule gegeben hat.

Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass Schulleiter/innen selbstständiger Schulen (auch künftig) hohe Qualitätserwartungen an die Akteurinnen und Akteure der Schulaufsicht und deren professionelle Kompetenz stellen (werden). Das gilt insbesondere für den Prozess der Aushandlung von Absprachen. Transparenz hinsichtlich schulaufsichtlicher Befugnisse, Flexibilität gegenüber schulischen Bedarfen und Akzeptanz von schulspezifischen Lösungen sowie Beratungskompetenz haben große Bedeutung. Kontrolle ist – in einem entsprechenden Qualitätsrahmen aufsichtlichen Handelns – insgesamt akzeptiert.

## Literatur

- Abs, H.-J., Brüsemeister, T., Schemmann, M. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2015). Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination. Wiesbaden: Springer VS.
- Bordon, F. & Leist, N. (2019). Schulautonomie und innovative Schulaufsicht in Hessen. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS (S. 77–92). Münster: Waxmann. Verfügbar unter <http://www.waxmann.com/buch3940> (abgerufen am 12.12.2019).
- Böttcher, W. (2007). Zur Funktion staatlicher „Inputs“ in der dezentralisierten und outputorientierten Steuerung. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem (S. 185–206). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, T. & Newiadomsky, M. (2008). Schulverwaltung – Ein unbekannter Akteur? In R. Langer (Hrsg.). Warum tun die das? Governanceanalyse zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. (S. 73–93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018). Informationen zum Schulrecht. Handbuch. Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017. Verfügbar unter [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/autonomie/180924\\_Autonomie\\_Handbuch\\_A4\\_BF.pdf?n9b6g](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/autonomie/180924_Autonomie_Handbuch_A4_BF.pdf?n9b6g) (abgerufen am 15.07.2019).
- Dubs, R. (1996). Schule und New Public Management. Beiträge zur Lehrerbildung, 14 (3), 330–337.
- Fend, H. (2008). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hofstätter, C. (2018). Die Schulinspektion in Berlin. In ÖGSR, Schule & Recht, 2/2018, S. 36. Verfügbar unter <https://www.oegsr.at/downloads/newsletter-2018-2.pdf> (abgerufen am 15.07.2019).
- Jonak, F. (2014). Entwicklung der Schulautonomie in Österreich. S&R Newsletter (Schule und Recht), (1), S. 33–35.
- Juranek, M. (2019). Eigenverantwortlich – selbstständig – autonom. Was wir aus einem Rechtsvergleich hinsichtlich schulischer Entscheidungsfreiräume lernen können. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS (S. 193–212). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <http://www.waxmann.com/buch3940> (abgerufen am 12.12.2019).
- Juranek, M., Bott, W., Fresner, M., Graf, S. & Sporer, W. (2018). Rechtsvergleichende Analyse im Hinblick auf mögliche Gestaltungs- und Entscheidungsfreiräume von Schulen in Bayern, Hessen,

- Italien/Südtirol und Österreich. In ÖGSR, Schule & Recht, 2/2018, S. 38–119. Verfügbar unter <https://www.oegsr.at/downloads/newsletter-2018-2.pdf> (abgerufen am 15.07.2019).
- Kemethofer, D. & Wiesner, C. (2016). Die Nutzung der Bildungsstandards aus Perspektive der Schulaufsicht. Forschungsperspektiven (PH Wien), 109–123. Verfügbar unter <https://www.phwien.ac.at/files/8.pdf> (abgerufen am 20.01.2020).
- Langer, R. (2015). Educational Governance und Theoriebildung. In J. Schrader, J. Schmid, K. Amos & A. Thiel (Hrsg.), Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge. Educational Governance Band 28 (S. 45–63). Wiesbaden: Springer VS.
- Paasch, D., Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019). Erste Ergebnisse aus dem Projekt INNOVITAS: Deutschland, Österreich und die autonome Region Südtirol im Vergleich. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS (S. 193–212). Münster: Waxmann. Verfügbar unter <http://www.waxmann.com/buch3940> (abgerufen am 12.12.2019).
- Pernstich, A. (2019). 20 Jahre Autonomie der Schule in Südtirol – der Weg zur „Volljährigkeit“. In M. Sitzmann (Hrsg.), 20 Jahre Autonomie der Schule in Südtirol. Einschätzungen und Erfahrungen (S. 10–16). Bozen: Pädagogische Abteilung, Deutsche Bildungsdirektion Südtirol. Verfügbar unter: [http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/publikationen-uebersicht.asp?publ\\_action=4&publ\\_article\\_id=377792](http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/publikationen-uebersicht.asp?publ_action=4&publ_article_id=377792) (abgerufen am 20.01.2020).
- Pulyer, U. & Stuppner, I. (2019). Schulautonomie und Evaluation in Südtirol. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS (S. 193–212). Münster: Waxmann. Verfügbar unter <http://www.waxmann.com/buch3940> (abgerufen am 12.12.2019).
- Rauscher, E., Wiesner, C., Paasch, D. & Heißenberger, P. (Hrsg.). (2019). Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS. Münster: Waxmann. Verfügbar unter <http://www.waxmann.com/buch3940> (abgerufen am 12.12.2019).
- Rürup, M. (2019). Schulautonomie in Deutschland – ein Dauerthema der Schulreform. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS (S. 61–75). Münster: Waxmann. Verfügbar unter <http://www.waxmann.com/buch3940> (abgerufen am 12.12.2019).
- Schratz, M. & Hartmann, M. (2009). Schulautonomie in Österreich. Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In W. Specht (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S. 323–340). Graz: Leykam. Verfügbar unter [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/2009-06-16\\_NBB-Band2.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/2009-06-16_NBB-Band2.pdf) (abgerufen am 12.08.2019).
- Schratz, M. & Hartmann, M. (2019). Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS (S. 107–132). Münster: Waxmann. Verfügbar unter <http://www.waxmann.com/buch3940> (abgerufen am 12.12.2019).
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht 2015. Fokussierte Analysen und bildungspolitische Schwerpunktthemen. (Bd. 2, S. 221–262). Graz: Leykam. doi:10.17888/nbb2015-2-6.

- Sitzmann, M. (Hrsg.). (2019). 20 Jahre Autonomie der Schule in Südtirol. Einschätzungen und Erfahrungen. Bozen: Pädagogische Abteilung, Deutsche Bildungsdirektion Südtirol.
- Waxenegger, A. & Paasch, D. (2019). Einstellungen zur Autonomie der Schule in Südtirol und Österreich. In M. Sitzmann (Hrsg.), 20 Jahre Autonomie der Schule in Südtirol. Einschätzungen und Erfahrungen (S. 142–155). Bozen: Pädagogische Abteilung, Deutsche Bildungsdirektion Südtirol. (Verfügbar unter: [http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/publikationen-uebersicht.asp?publ\\_action=4&publ\\_article\\_id=377792](http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/publikationen-uebersicht.asp?publ_action=4&publ_article_id=377792)) (abgerufen am 20.01.2020).
- Wiesner, C. & Heißenberger, P. (2019). Schulautonomie in Österreich: Einwirkungen und Auswirkungen. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS (S. 135–192). Münster: Waxmann. Verfügbar unter <http://www.waxmann.com/buch3940> (abgerufen am 12.12.2019).
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2020). Führungshandeln im Rahmen der evidenzorientierten Qualitätsentwicklung: Perspektiven der Schulaufsicht. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem (Bd. 7, S. 189–215). Münster: Waxmann.

**Frida Bordon**, Dr., 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.

Kontaktadresse: [frida.bordon@t-online.de](mailto:frida.bordon@t-online.de)

**Michael Fresner**, Mag., Abteilungsleiter für Pflichtschullehrer in der Bildungsdirektion für Steiermark, Lehrtätigkeit an Pädagogischen Hochschulen.

Kontaktadresse: [michael.fresner@bildung-stmk.gv.at](mailto:michael.fresner@bildung-stmk.gv.at)

**Celine Kriechmayr**, BSc, MSc, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) im Referat Nationale Kompetenzmessungen.

Kontaktadresse: [c.kriechmayr@bifie.at](mailto:c.kriechmayr@bifie.at)

**Gerhard Maier**, Oberstudiendirektor, Leiter der Grundsatzabteilung am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München.

Kontaktadresse: [gerhard.maier@isb.bayern.de](mailto:gerhard.maier@isb.bayern.de)

**Norbert Leist**, Oberstudiendirektor, Leiter einer Selbstständigen Berufliche Schule in Hessen, Deutschland, zuvor Referent im Hessischen Kultusministerium mit dem Schwerpunkt Selbstständige und Rechtlich Selbstständige Berufliche Schulen.

Kontaktadresse: [norbert.leist@darmstadt.de](mailto:norbert.leist@darmstadt.de)

**Daniel Paasch**, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) im Referat Nationale Kompetenzmessungen; dzt. Vertreter des BIFIE im ERASMUS+ Projekt „Innovative Schulautonomie als Chance für pädagogische Standortentwicklung“ (INNOVITAS); Lehrtätigkeit an verschiedenen

Universitäten; zuvor wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Nürnberg und akademischer Rat an der Universität Augsburg.

Kontaktadresse: *d.paasch@bifie.at*

**Werner Sporer**, Dr., Schulinspektor an der Deutschen Bildungsdirektion in Südtirol. Tätigkeit als Schulführungskraft (Schulleitung); Lehrtätigkeit an der Oberschule in den Fachbereichen Chemie und Naturwissenschaften; Referententätigkeit in der Lehreraus- und -fortbildung.

Kontaktadresse: *werner.sporer@schule.suedtirol.it*

**Anja Waxenegger**, MA, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) im Referat Nationale Kompetenzmessungen; Schwerpunkt: Evaluations- und Begleitforschung im Kontext schulischer Maßnahmen.

Kontaktadresse: *a.waxenegger@bifie.at*

**Christian Wiesner**, Prof. MMag., Professor im Bereich Bildung und Erziehung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Lehrtätigkeit an verschiedenen Universitäten und Hochschulen.

Kontaktadresse: *christian.wiesner@ph-noe.ac.at*

# Schulautonomie und Zusammenarbeit zwischen Erziehungsberechtigten und Schule in Österreich, Deutschland und Südtirol aus Sicht von Schulleitungen

## Abstract

Mit erhöhter Schulautonomie ergeben sich für die Institution Schule und für Erziehungsberechtigte neue Gestaltungsmöglichkeiten, Rechte und damit verbundene Erwartungshaltungen. Die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Schule und Erziehungsberechtigten gilt als bedeutsam für den schulischen Erfolg. Im vorliegenden Beitrag wird die Zusammenarbeit zwischen Erziehungsberechtigten und Schule im Hinblick auf Schulautonomie aus Schulleitungssicht in den Blickpunkt genommen. Beleuchtet werden Rechte Erziehungsberechtigter bei schulischen Entscheidungen, die Einbindung bei Planungs-/Entscheidungsprozessen sowie die Verbesserung der Beziehung zwischen Schule und Erziehungsberechtigten. Die Ergebnisse beruhen auf einer Erhebung im Projekt INNOVITAS (Rauscher, Wiesner, Paasch & Heißenberger, 2019; Paasch, Schreiner & Wiesner, 2019). Aufgrund verschiedener Rahmenbedingungen der Schulautonomie in Österreich, Südtirol, Bayern und Hessen sind unterschiedliche Befragungsergebnisse nicht überraschend. Insgesamt zeigt sich in den Auswertungen, dass Schulleiter/innen mehrheitlich der erfolgreichen Kooperation zwischen Schule und Erziehungsberechtigten große Bedeutung beimessen.

## Keywords:

Schulautonomie in Österreich, Deutschland, Südtirol; Schulleiterbefragung; Zusammenarbeit von Schule und Erziehungsberechtigten

## 1 Einleitung

Da der Begriff der Eltern im österreichischen Schulrecht (z. B. in der Legaldefinition des § 60 SchUG – Schulunterrichtsgesetz) nicht mehr verwendet wird, wird im vorliegenden Beitrag primär von Erziehungsberechtigten gesprochen.

Forschungen im Bereich der Zusammenarbeit von Schule und Erziehungsberechtigten (zum Beispiel Cheung, 2019; Barger, Kim, Kuncel & Pomerantz, 2019; OECD, 2017) belegen, dass sich eine gut funktionierende Zusammenarbeit von Schule und Erziehungsberechtigten sowie ein elterliches Interesse am Schulerleben der Kinder nicht nur positiv auf das Wohl der Kinder und Jugendlichen auswirkt, sondern auch auf den Lern- und Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern sowie auf die Beziehung zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern.

Altrichter, Brauckmann, Lassnig, Moosbrugger und Gartmann (2016) halten fest, dass mit Autonomiereformen im Schulsystem die Erwartung verknüpft ist, die Verbundenheit und das Zugehörigkeitsgefühl von Schülerinnen und Schülern und deren Erziehungsberechtigten zur Schule zu stärken. Demnach ist mit Schulautonomie und den damit einhergehenden Entscheidungsspielräumen

die Hoffnung verbunden, Bedürfnisse und Wünsche von Schülerinnen und Schülern und deren Erziehungsberechtigten besser berücksichtigen zu können. Durch die Beachtung dieser Zielgruppeninteressen soll die Funktionalität und Attraktivität des Schulsystems und die Zustimmung von Schülerinnen und Schülern und Erziehungsberechtigten zum Schulsystem und insbesondere zum besuchten Schulstandort erhöht werden. Zudem wird auch erwartet, dass die Übergabe wichtiger Entscheidungen an den Schulstandort mit steigenden Partizipationsmöglichkeiten bestimmter Bezugsgruppen wie Erziehungsberechtigten, Schülerinnen und Schülern und anderen Akteuren einhergeht. Dies könnte eine Demokratisierung der Schulgestaltung und somit – neben Schulleitungen und Lehrpersonen – einen größeren Kreis mitentscheidender Personen zur Folge haben (Alt-richter et al., 2016, S. 268).

Laut dem deutschen Bildungsbericht (Kultusministerkonferenz, 2003, S. 132 f.) fallen die Partizipationsmöglichkeiten von Erziehungsberechtigten in Deutschland, verglichen mit anderen Ländern, eher bescheiden aus. Dennoch kann festgehalten werden, dass seit den 1970er-Jahren elterliche Partizipationsmöglichkeiten durch die Einrichtung von beschlussfassenden Schulgremien, wie beispielsweise Elternvertretungen oder Schulkonferenzen gestärkt wurden. Der deutschen Kultusministerkonferenz (2018) zufolge ist die kollektive Mitwirkung der Erziehungsberechtigten in der Schule und darüber hinaus für jedes Land in Landesverfassungen und Schulgesetzen unterschiedlich geregelt und vielfältig ausgestaltet. Demnach können Erziehungsberechtigte in der Schule auf der unteren Ebene in der jeweiligen Klasse der Schülerin bzw. des Schülers in Elternversammlungen mitwirken. Dabei beraten sich Erziehungsberechtigte mit Lehrerinnen und Lehrern bei Elternabenden über alle Angelegenheiten der Bildungs- und Erziehungsarbeit. Auf der Ebene der Schule ist die Elternvertretung in Gremien eingerichtet (Schulelternbeiräte oder Elternräte). In einigen Ländern erfolgt eine landesweite Mitwirkung der Elternschaft, die die zuständigen Ministerien in wichtigen Belangen hinsichtlich Schule und Unterricht berät (ebd., S. 5).

Busse und Helsper (2008, S. 483 f.) greifen in ihrer Arbeit Möglichkeiten von Erziehungsberechtigten auf, wie diese auf die Schule Einfluss nehmen und sich an Entscheidungen der Schule beteiligen können. Demzufolge kann Elternpartizipation im Rahmen einer Ausweitung von Elternrechten sowie im Hinblick auf eine schulorganisatorische und -strukturelle Perspektive mit dem Fokus auf die Bedingungen und Möglichkeiten der Beteiligung von Erziehungsberechtigten diskutiert werden. Überdies kann der Frage nachgegangen werden, welche Haltung Erziehungsberechtigte und Lehrer/innen zu stärkeren Partizipationsmöglichkeiten in der Schule einnehmen und wie sich die Beziehungen der Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule gestalten. Auf Basis einer meta-analytischen Zusammenschau von Barger et al. (2019, S. 856 ff.) kann zwischen zwei Formen der elterlichen Beteiligung in der Schule unterschieden werden. Das „School involvement“ umfasst Beteiligungsprozesse, die sich direkt auf Kontakte mit der Schule beziehen (beispielsweise Freiwilligenarbeit im Klassenzimmer, die Teilnahme an Schulveranstaltungen, Eltern-Lehrer-Konferenzen, Elternsprechtagen, Tagen der offenen Tür oder Schulprogrammen, Mitwirkung bei Exkursionen, Mitgliedschaften zum Beispiel im Schulvorstand). „Home involvement“ dagegen bezieht alle Bemühungen/Beteiligungen Erziehungsberechtigter zu Hause (zum Beispiel Unterstützung bei Hausaufgaben, Ermutigung zum Lernen, gemeinsames Lesen von Büchern, Bibliotheks- oder Museumsbesuche, Kommunikation mit anderen Erziehungsberechtigten über die Schule etc.) ein. Laut internationalen PISA-Befunden aus dem Jahr 2015 (OECD, 2017, S. 156 f.) berichteten 52 % der befragten Erziehungsberechtigten, mit ihrem Kind (fast) täglich darüber zu sprechen, wie es ihm in der

Schule geht. Über 70 % der Erziehungsberechtigten gaben an, im vergangenen Schuljahr an geplanten Besprechungen oder Konferenzen für Erziehungsberechtigte in der Schule des Kindes teilgenommen zu haben. Etwas mehr als die Hälfte der befragten Erziehungsberechtigten sprachen mit Lehrerinnen und Lehrern über das Verhalten des Kindes, Fortschritte und Unterstützungsmöglichkeiten beim Lernen beziehungsweise bei Hausaufgaben. Längsschnittstudien (zum Beispiel Cheung & Pomerantz, 2012) belegen allerdings, dass sich die Art der Einbeziehung der Erziehungsberechtigten im Laufe der schulischen Entwicklung der Kinder ändert.

Wenngleich die Kooperation von Schule und Erziehungsberechtigten in der öffentlichen Diskussion als äußerst wichtige Komponente für den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern dargestellt wird, liegen nach Betz (2015) bisher wenige wissenschaftliche Erkenntnisse über die alltägliche Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Bildungsinstitution Schule vor.

Um das Zusammenspiel zwischen Erziehungsberechtigten und Schule noch besser verstehen zu können, ist die Sicht der Erziehungsberechtigten hinsichtlich ihrer Zusammenarbeit mit der Schule ihres Kindes/ihrer Kinder ein wichtiges Forschungsfeld, das in zukünftigen Analysen stärkere Beachtung finden sollte. So zeigen die Ergebnisse der aktuellen OECD-Lehrerstudie TALIS für Österreich (Schmich & Itzlinger-Bruneforth, 2019, S. 119 f.), dass 70 % der befragten österreichischen Schulleiter/innen es als einen wichtigen Teil ihrer Arbeit ansehen, Erziehungsberechtigten neue Ideen überzeugend zu präsentieren. Darüber hinaus wurde in den Ergebnissen deutlich, dass das Thema der „Zusammenarbeit zwischen Lehrer/in und Erziehungsberechtigten“ bereits in Fortbildungsaktivitäten behandelt wird bzw. dazu Fortbildungsbedarf in Österreich besteht (ebd., S. 46). Da den Studienergebnissen zufolge Schulleiter/innen bereits zwischen 10 und 14 % ihrer Arbeitszeit dem Umgang mit Erziehungsberechtigten widmen (ebd., S. 31), kann dem Aspekt der erfolgreichen Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule zukünftig große Bedeutung beigemessen werden.

## 2 Fragestellungen und Zielsetzung des Beitrags

Im vorliegenden Beitrag wird die Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Erziehungsberechtigten im Kontext der Schulautonomie aus der Sicht von Schulleitungen in Bayern, Hessen, Österreich und Südtirol untersucht. Im Vordergrund stehen ausgewählte Fragestellungen, die im Rahmen des Projekts INNOVITAS „Innovative Schulautonomie als Chance für pädagogische Standortentwicklung“ erhoben wurden:

- Haben die Erziehungsberechtigten nach Ansicht der Schulleitung ein wesentliches Mitbestimmungsrecht bei Entscheidungen an der Schule?
- Inwieweit werden die Erziehungsberechtigten der Schüler/innen (bisher) von der Schulleitung in den Planungs- und Entscheidungsprozess eingebunden und wird so eine positive Beziehung zu ihnen aufgebaut?
- Wird durch eine erhöhte Eigenverantwortung an Schulen aus Sicht der befragten Schulleiter/innen die Beziehung zwischen Erziehungsberechtigten, Lehrerinnen und Lehrern, Schulleitung und lokalen Community Leaders verbessert?
- Führt eigenverantwortliches Gestalten aus Sicht der befragten Schulleitungen zu einer engeren Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten?

Um die unterschiedlichen Sichtweisen der Schulleiter/innen, die an der Befragung teilgenommen haben, im Hinblick auf die Rolle der Erziehungsberechtigten im Zusammenhang mit Schulautonomie aufzeigen zu können, werden die Ergebnisse für jedes Land deskriptiv dargestellt. Darüber hinaus werden länderspezifische Zusammenhänge zwischen der Berufserfahrung als Schulleitung und den Angaben zu den oben angeführten Fragen analysiert. Die Fragen und Antworten wurden im Rahmen der Konzeption des Fragebogens länderspezifisch adaptiert.

Im Hinblick auf die Ergebnisinterpretationen und -darstellungen ist die unterschiedliche Zusammensetzung der Befragungsteilnehmer/innen in den Ländern zu berücksichtigen. So nahmen von insgesamt 440 teilnehmenden Schulleiterinnen und Schulleitern 137 Befragte aus Bayern teil, die fast nur Gymnasien abdeckten. Aus Hessen beteiligten sich 32 Personen an der freiwilligen Befragung, die ausschließlich an beruflichen Schulen tätig waren. Dahingegen deckten 199 teilnehmende Schulleiter/innen aus Österreich ein sehr breites Spektrum an unterschiedlichen Schulformen aus dem Primar- und Sekundarbereich ab (Volksschulen, Neue Mittelschulen, Polytechnische Schulen, allgemeinbildende höhere Schulen, Berufsschulen, berufsbildende höhere Schulen). In Südtirol erfolgte eine Teilnahme von 72 Schulleiterinnen und Schulleitern aus Oberschulen, Berufs- oder Fachschulen, Mittelschulen und Schulsprengeln (Grund- und Mittelschulen) an der Befragung (Rauscher, Wiesner, Paasch & Heißenberger, 2019; Paasch, Schreiner & Wiesner, 2019).

Ziel dieses Beitrags ist eine Darstellung, inwieweit Erziehungsberechtigte ein wesentliches Mitbestimmungsrecht bei Entscheidungen an der Schule haben, (bisher) bei Planungs- und Entscheidungsprozessen an Schulen miteingebunden werden und ob durch eine erhöhte Eigenverantwortung an Schulen nach Ansicht der Schulleitung die Beziehung zwischen Erziehungsberechtigten, Lehrerinnen und Lehrern, Schulleitung und lokalen Community Leaders verbessert wird. Überdies wird illustriert, ob eigenverantwortliches Gestalten aus Sicht der befragten Schulleitungen zu einer engeren Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten führen. Zudem werden die Ergebnisse verglichen und gegebenenfalls länderspezifische Zusammenhänge/Unterschiede analysiert und diskutiert.

### 3 Ergebnisse

Die Sichtweise der Schulleitungen beziehungsweise das Ausmaß der Zustimmung im Hinblick auf die Kooperation zwischen der Schule und den Erziehungsberechtigten wurde auf sechsteiligen Antwortskalen von 1 („trifft voll zu“) bis 6 („trifft überhaupt nicht zu“) erhoben. In den nachfolgenden Ergebnisinterpretationen wird der Anteil der zustimmenden und jener der ablehnenden Personen teilweise durch die Zusammenfassung der ersten beiden (1 und 2) und der letzten beiden Antwortkategorien (5 und 6) interpretiert. Als unentschlossen werden jene Schulleiter/innen eingestuft, die die mittleren Antwortkategorien (3 und 4) angegeben haben.

Die Jahre der Berufserfahrung als Schulleitung wurden in den jeweiligen Ländern anhand der Frage „Wie viele Jahre Berufserfahrung haben Sie als Schulleiter/in?“ erhoben. Um die Zusammenhänge zwischen der Führungserfahrung als Schulleitung und dem Antwortverhalten darstellen zu können, werden die von den befragten Schulleiterinnen und Schulleitern angegebenen Berufsjahre in der Leitungsposition kategorisiert und in den Interpretationen wie folgt bezeichnet:

- 0 bis 5 Jahre: geringe Berufserfahrung in der Leitungsposition;
- 6 bis 15 Jahre: mittlere Berufserfahrung in der Leitungsposition;

- 16 Jahre und mehr: langjährige Berufserfahrung in der Leitungsposition.

Nachstehend werden die deskriptiven Ergebnisse der Befragung anhand der zentralen Fragestellungen dargestellt.

### 3.1 Haben die Erziehungsberechtigten nach Ansicht der Schulleitung ein wesentliches Mitbestimmungsrecht bei Entscheidungen an der Schule?

Der Anteil an Schulleiterinnen und Schulleitern, der der Aussage zustimmt, dass Erziehungsberechtigte ein wesentliches Mitbestimmungsrecht bei Entscheidungen an der Schule besitzen, beträgt in den untersuchten Ländern/Regionen zwischen 17 % (in Hessen) und 27 % (in Österreich). Schulleiter/innen aus Hessen und Südtirol lehnen diese Aussage im Vergleich zu jenen aus Österreich und Bayern tendenziell stärker ab. Der Anteil an Schulleiterinnen und Schulleitern, der gegenüber der dargelegten Aussage keine klare Position bezieht, sondern diesbezüglich eher unentschlossen bleibt, ist in Bayern (66 %) und Österreich (59 %) am größten (siehe Abbildung 1).

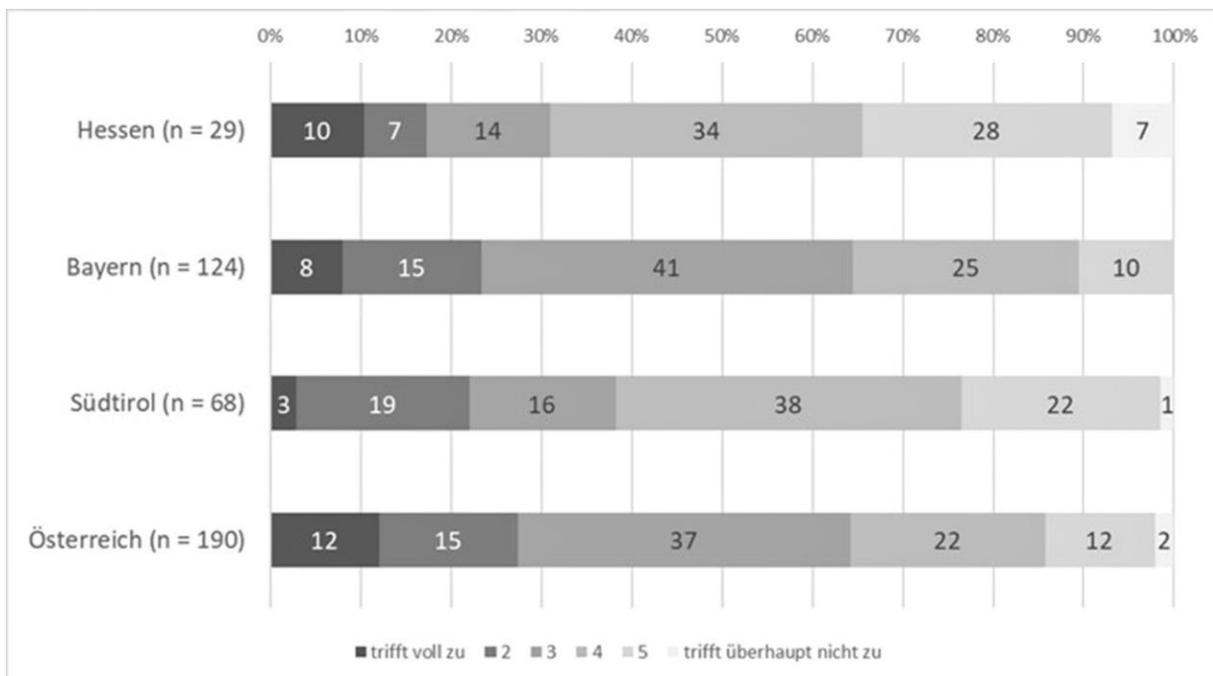


Abbildung 31: Zustimmung zur Aussage „Erziehungsberechtigte haben ein wesentliches Mitbestimmungsrecht bei Entscheidungen an der Schule“.

Setzt man die Zustimmung zur Aussage, dass die Erziehungsberechtigten über ein wesentliches Mitbestimmungsrecht bei Entscheidungen an der Schule verfügen mit den Jahren der Berufserfahrung als Schulleitung in Beziehung, so zeigt sich für Bayern, dass Schulleitungen mit einer Führungserfahrung von über 5, aber maximal 15 Jahren der Aussage tendenziell stärker zustimmen als Schulleiter/innen, die am Beginn ihrer Laufbahn als Schulleitung stehen und Schulleiter/innen, die über eine größere Leitungserfahrung verfügen (siehe Abbildung 2).

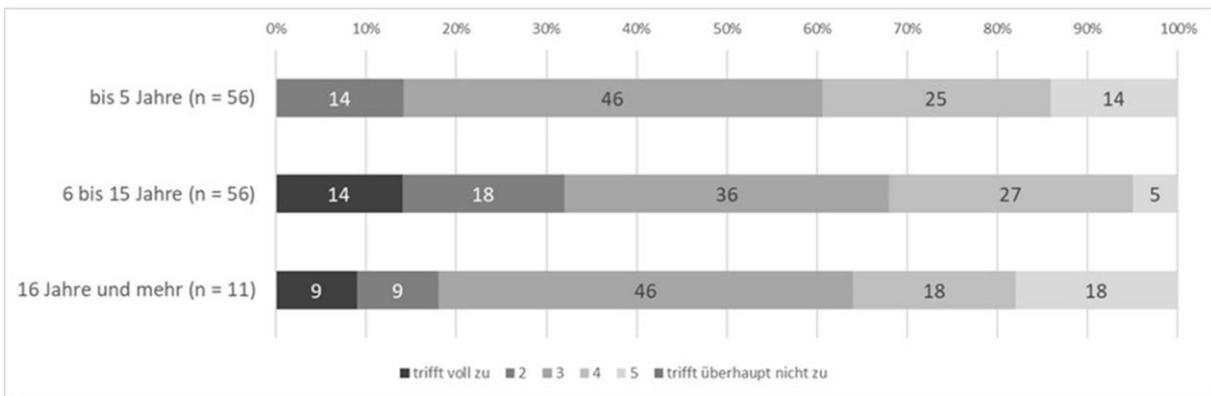


Abbildung 32: Berufserfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Erziehungsberechtigte haben ein wesentliches Mitbestimmungsrecht bei Entscheidungen an der Schule“ in Bayern.

Auch in Hessen ist es insbesondere die Gruppe der Schulleiter/innen, die zwischen jenen Personen mit wenigen Erfahrungsjahren als Schulleitung und der Gruppe der sehr berufserfahrenen Schulleiter/innen steht, welche das Mitbestimmungsrecht der Erziehungsberechtigten am ehesten wahrnimmt. Über die Einstellung der dienst erfahrensten Schulleiter/innen kann in Hessen zu dieser Aussage keine eindeutige Tendenz ausgemacht werden (siehe Abbildung 3).

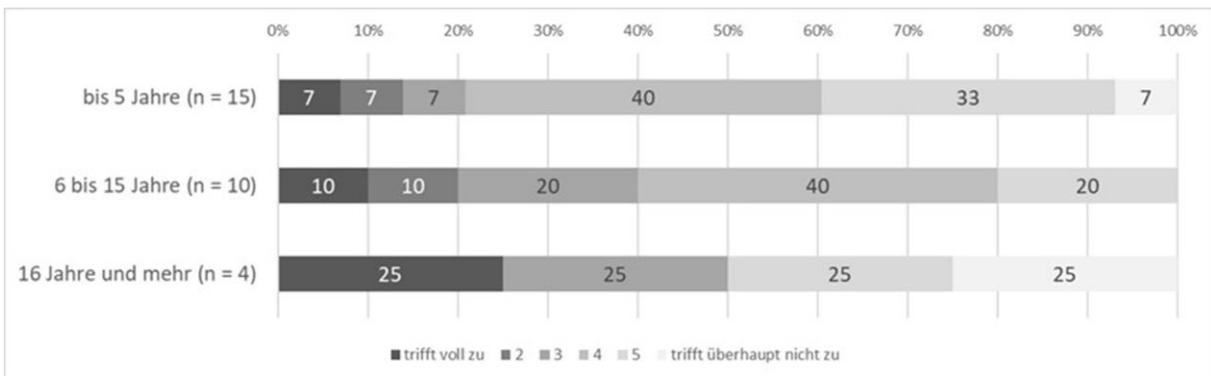


Abbildung 33: Berufserfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Erziehungsberechtigte haben ein wesentliches Mitbestimmungsrecht bei Entscheidungen an der Schule“ in Hessen.

Das Ergebnis der Befragung aus Österreich zeigt, dass die Zustimmung in der Gruppe der Schulleitungen mit geringerer Leitungserfahrung tendenziell weniger stark (24 %) ausfällt als in den anderen Gruppen, in welchen die Befragten über eine größere Berufserfahrung als Schulleitung verfügen (28 % bzw. 34 %) (siehe Abbildung 4).

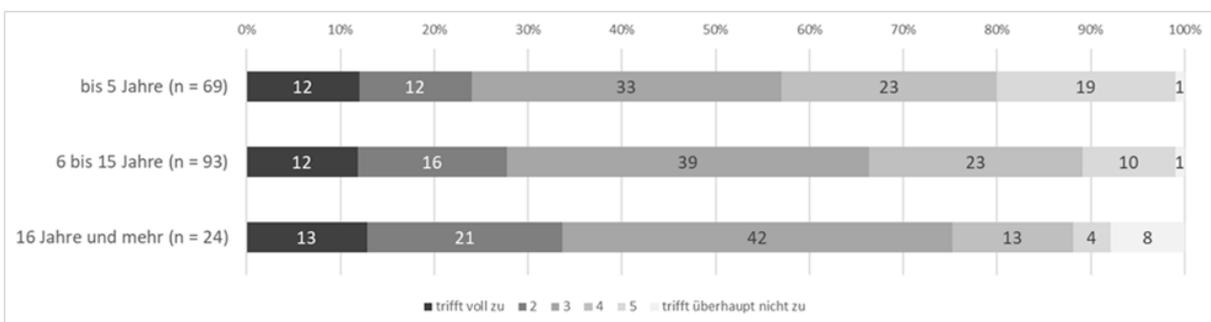


Abbildung 34: Berufserfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Erziehungsberechtigte haben ein wesentliches Mitbestimmungsrecht bei Entscheidungen an der Schule“ in Österreich.

In Südtirol lässt sich erkennen, dass der Anteil an Schulleitungen, der der Aussage eher unentschieden gegenübersteht, in der Gruppe mit geringer Berufserfahrung mit 75 % (Antwortkategorie „3“ und „4“) am höchsten ist. Am stärksten polarisiert die Aussage unter den Schulleiterinnen und Schulleitern mit einer Berufserfahrung von 6 bis maximal 15 Jahren. Hier liegt der Zustimmungsgrad bei knapp einem Drittel (32 %). Demgegenüber fällt in dieser Gruppe der Anteil an Schulleitungen, für den diese Aussage eher weniger zutrifft, mit 36 % ebenfalls vergleichsweise hoch aus (siehe Abbildung 5).

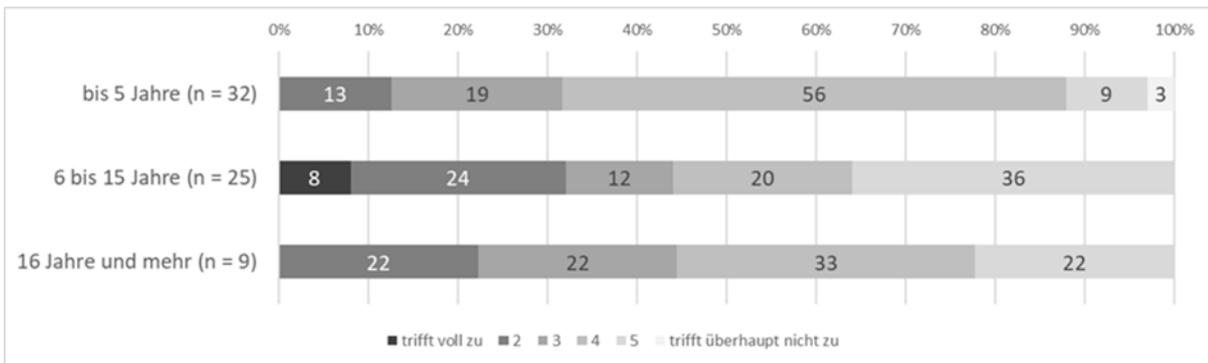


Abbildung 35: Berufserfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Erziehungsberechtigte haben ein wesentliches Mitbestimmungsrecht bei Entscheidungen an der Schule“ in Südtirol.

### 3.2 Inwieweit werden die Erziehungsberechtigten der Schüler/innen (bisher) von der Schulleitung in den Planungs- und Entscheidungsprozess eingebunden und wird so eine positive Beziehung zu ihnen aufgebaut?

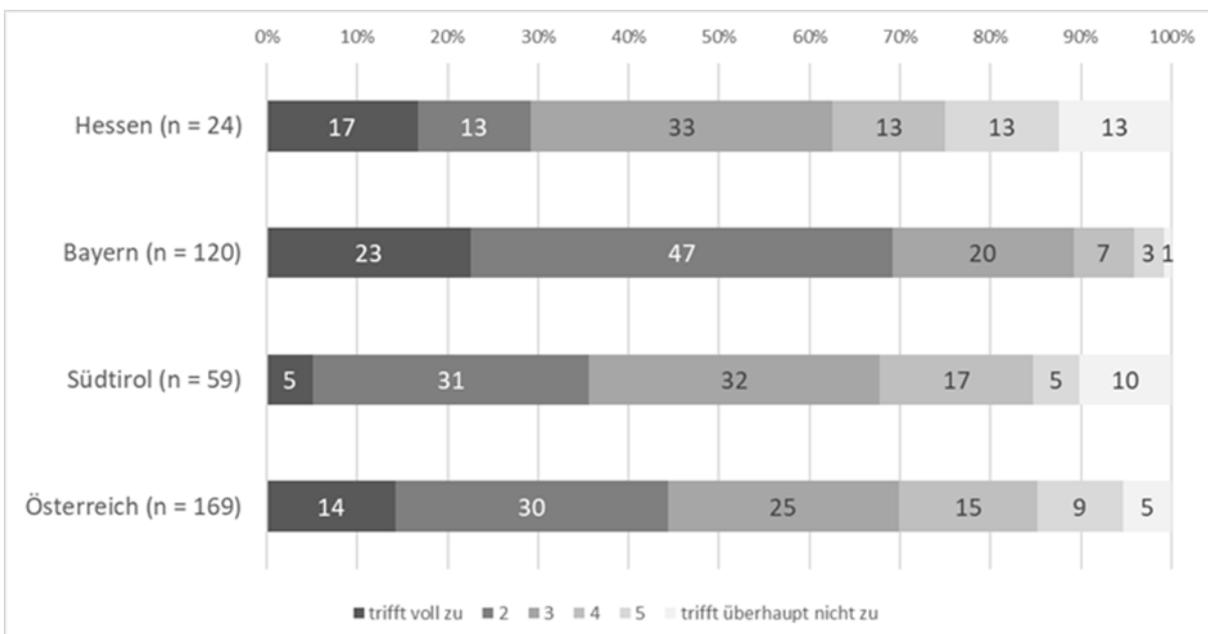


Abbildung 36: Zustimmung zur Aussage „Ich involviere die Erziehungsberechtigten der Schüler/innen in den Planungs- und Entscheidungsprozess und baue so eine positive Beziehung zu ihnen auf“.

In Bezug auf die elterliche Einbindung in Planungs- und Entscheidungsprozesse fällt der Anteil an Schulleitungen in Bayern, der die Erziehungsberechtigten der Schüler/innen aus ihrer Sicht in den

Planungs- und Entscheidungsprozess involviert und dadurch eine positive Beziehung zu ihnen aufbaut, mit 70 % eindeutig am höchsten aus, gefolgt von Österreich mit 44 %. Werden die Angaben in den Ländern ausschließlich in Bezug auf die Antwortkategorie mit der höchsten Zustimmung (1 = „trifft voll zu“) verglichen, weist Südtirol mit 5 % die geringste Zustimmungsrates auf. Der Anteil an Schulleiterinnen und Schulleitern, der diese Aussage als eher „nicht zutreffend“ einstuft, ist in Hessen mit knapp über einem Viertel (26 %) am größten (siehe Abbildung 6).

Unter Berücksichtigung der Berufserfahrung als Schulleitung, gemessen in Jahren, zeigt sich, dass der Anteil der bayerischen Schulleiter/innen, der jener Aussage vollkommen zustimmt, in der Gruppe der Schulleiter/innen mit der größten Leitungserfahrung mit 10 % am geringsten ist. Den höchsten Grad an Zustimmung mit 27 % erzielt die Aussage in der Gruppe der Schulleitungen, die über 6 bis maximal 15 Jahre an Berufserfahrung besitzen und damit nicht mehr ganz am Anfang ihrer Schulleiterlaufbahn stehen (siehe Abbildung 7).

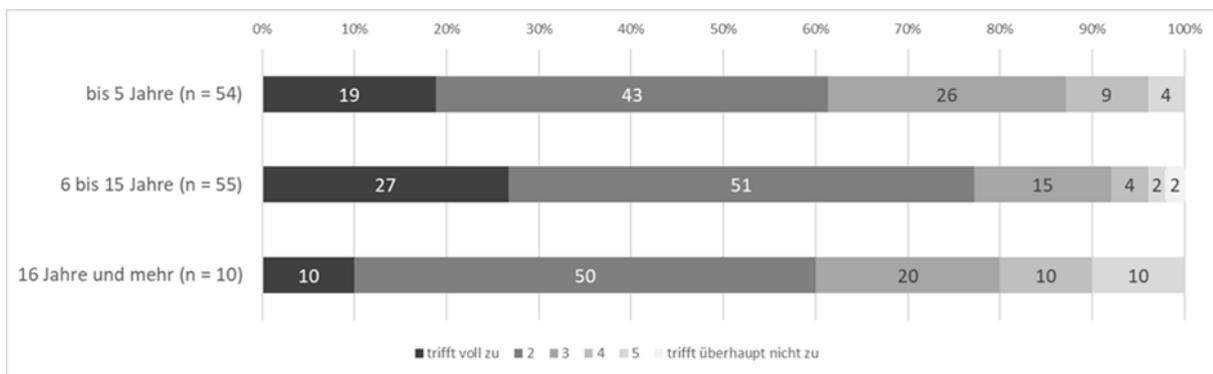


Abbildung 37: Berufserfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Ich involviere die Erziehungsberechtigten der Schüler/innen in den Planungs- und Entscheidungsprozess und baue so eine positive Beziehung zu ihnen auf“ in Bayern.

Bei den Befragungsergebnissen aus Hessen ist im Hinblick auf die Einbeziehung der Erziehungsberechtigten in den Planungs- und Entscheidungsprozess kein eindeutiges Antwortmuster in Bezug auf die Führungserfahrung zu erkennen. Schulleiter/innen mit weniger als 5 Jahren Leitungserfahrung bzw. auch jene Befragte, die auf eine mittlere Berufserfahrung als Schulleitung zurückblicken können, involvieren zu rund einem Drittel (33 % bzw. 36 %) eher Erziehungsberechtigte in Planungs- und Entscheidungsprozesse und bauen somit eine positive Beziehung zu ihnen auf. Die Gruppe der Schulleiter/innen, die über 16 Jahre oder mehr an Schulleitererfahrung besitzt, fällt mit vier antwortenden Personen relativ klein aus. In dieser Gruppe ist die Zustimmung zur Aussage im Vergleich zu Schulleiterinnen und Schulleitern mit geringerer Berufserfahrung weniger stark ausgeprägt (siehe Abbildung 8).

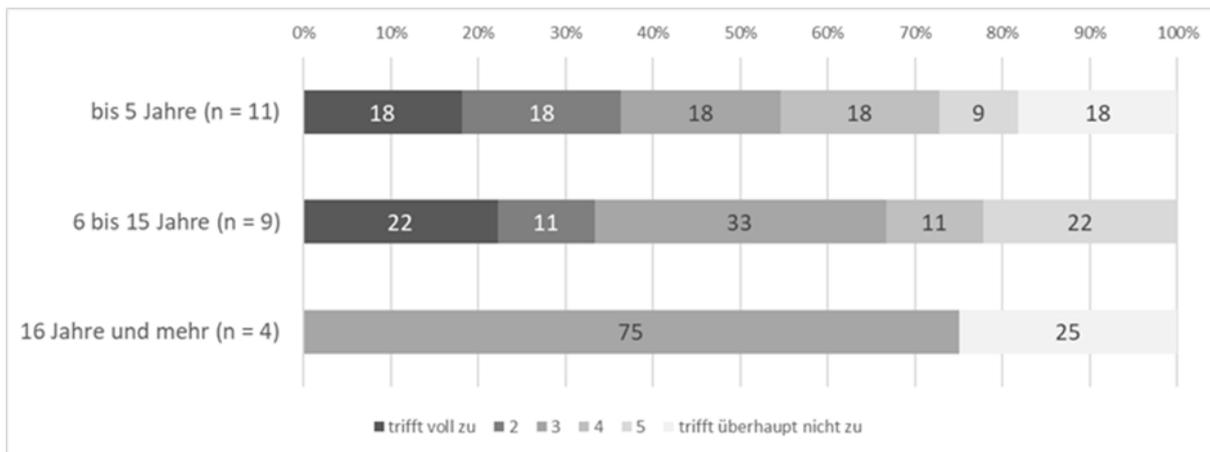


Abbildung 38: Erfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Ich involviere die Erziehungsberechtigten der Schüler/innen in den Planungs- und Entscheidungsprozess und baue so eine positive Beziehung zu ihnen auf“ in Hessen.

In Österreich zeigen sich hinsichtlich der Einbindung der Erziehungsberechtigten in den Planungs- und Entscheidungsprozess und des Aufbaus einer positiven Beziehung zu ihnen keine großen Unterschiede im Antwortverhalten zwischen Schulleiterinnen und Schulleitern mit geringerer, mittlerer oder großer Führungserfahrung (siehe Abbildung 9).

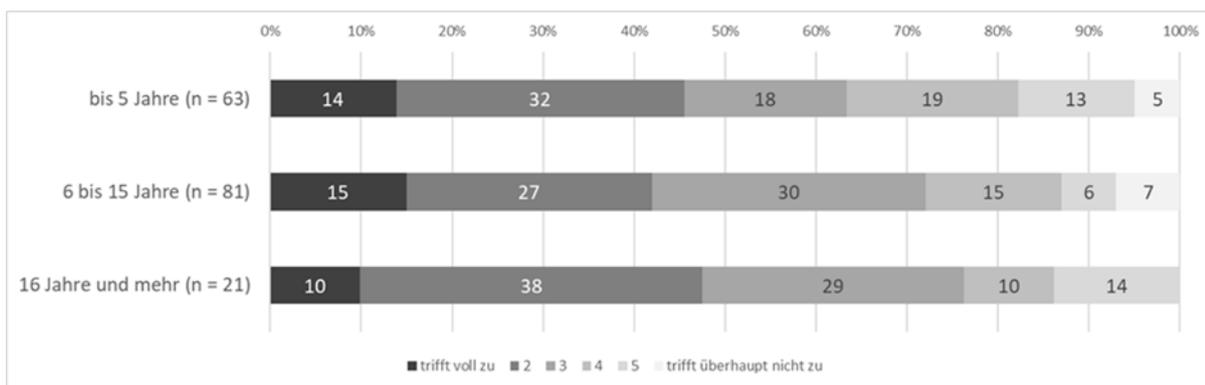


Abbildung 39: Erfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Ich involviere die Erziehungsberechtigten der Schüler/innen in den Planungs- und Entscheidungsprozess und baue so eine positive Beziehung zu ihnen auf“ in Österreich.

In Südtirol lässt sich die Tendenz erkennen, dass Erfahrung in der Leitung einer Schule mit der Einbindung von Erziehungsberechtigten in schulische Planungs- und Entscheidungsprozesse und dem Aufbau einer positiven Beziehung zu Erziehungsberechtigten der Schüler/innen einhergeht. Stimmen in der Gruppe der Befragten mit weniger als fünf Jahren Berufserfahrung lediglich 22 % dieser Aussage eher zu, so erhöht sich dieser Anteil mit der Dauer an Berufsjahren als Schulleitung. 45 % der Personengruppe mit mittlerer Berufserfahrung und sogar 60 % der Schulleiter/innen mit langjähriger Berufserfahrung stimmen der Aussage, wonach sie die Erziehungsberechtigten in Planungs- und Entscheidungsprozesse einbinden und so eine positive Beziehung zu ihnen aufbauen, zumindest eher zu (siehe Abbildung 10).

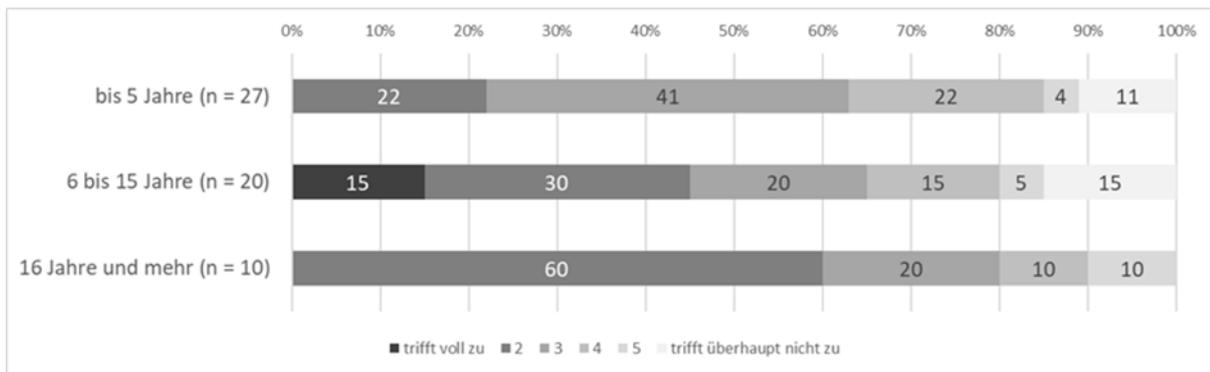


Abbildung 40: Berufserfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Ich involviere die Erziehungsberechtigten der Schüler/innen in den Planungs- und Entscheidungsprozess und baue so eine positive Beziehung zu ihnen auf“ in Südtirol.

### 3.3 Wird durch eine erhöhte Eigenverantwortung an Schulen aus Sicht der befragten Schulleiter/innen die Beziehung zwischen Erziehungsberechtigten, Lehrerinnen und Lehrern, Schulleitung und lokalen Community Leaders verbessert?

Die Länderergebnisse verdeutlichen die Auffassung der befragten Schulleiter/innen, dass durch Schulautonomie eine Verbesserung der Beziehung zwischen Schule und Elternhaus sowie zwischen Schule und „lokalen Community Leaders“ erzielt wird. Insgesamt befürwortet über die Hälfte aller Befragten in den untersuchten Regionen zumindest eher diesen Aspekt. Besonders starke Zustimmung erzielt die Aussage unter den hessischen Schulleiterinnen und Schulleitern. Hier geben zusammengezählt 67 % eine der beiden ersten Antwortkategorien an (siehe Abbildung 11).

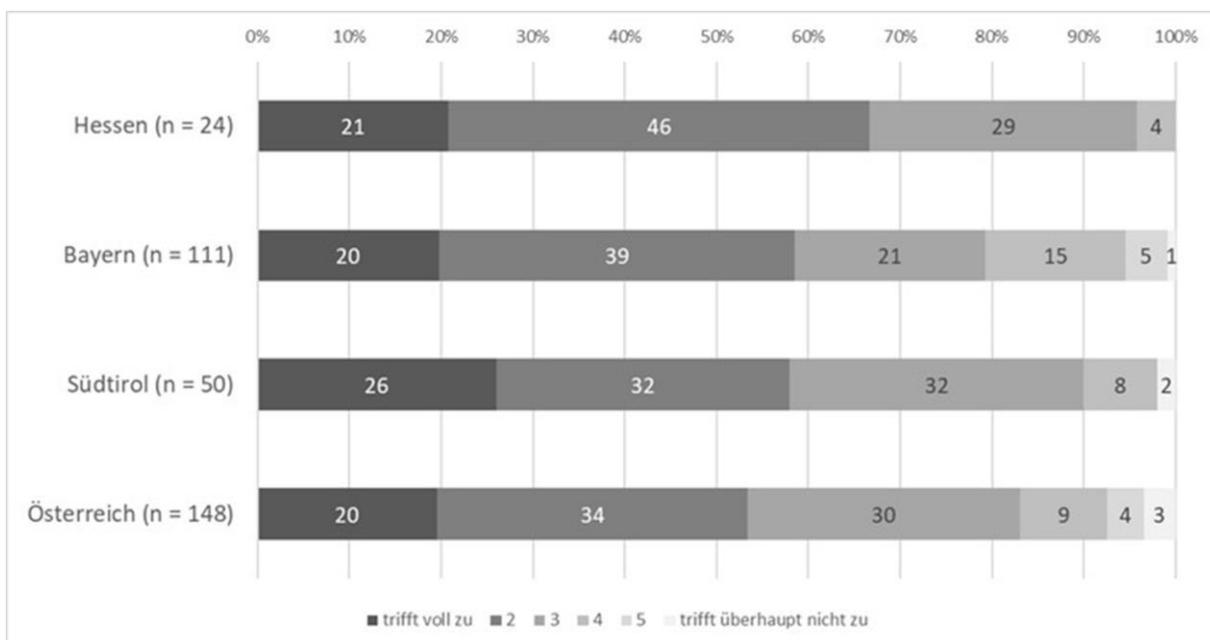


Abbildung 41: Zustimmung zur Aussage „Durch eine erhöhte Eigenverantwortung an Schulen kommt es zu einer Verbesserung der Beziehung zwischen Erziehungsberechtigten, Lehrerinnen und Lehrern, Schulleitung und lokalen Community Leaders“.

Betrachtet man die Aussagen der Schulleiter/innen in Bezug auf ihre Führungserfahrung, so zeigt sich, dass bayerische Schulleiter/innen mit 6 bis 15 Jahren an Leitungserfahrung die Verbesserung

der Beziehungen durch eine erhöhte Eigenverantwortung an Schulen tendenziell stärker wahrnehmen als Schulleiter/innen mit weniger oder mehr Erfahrung (siehe Abbildung 12).

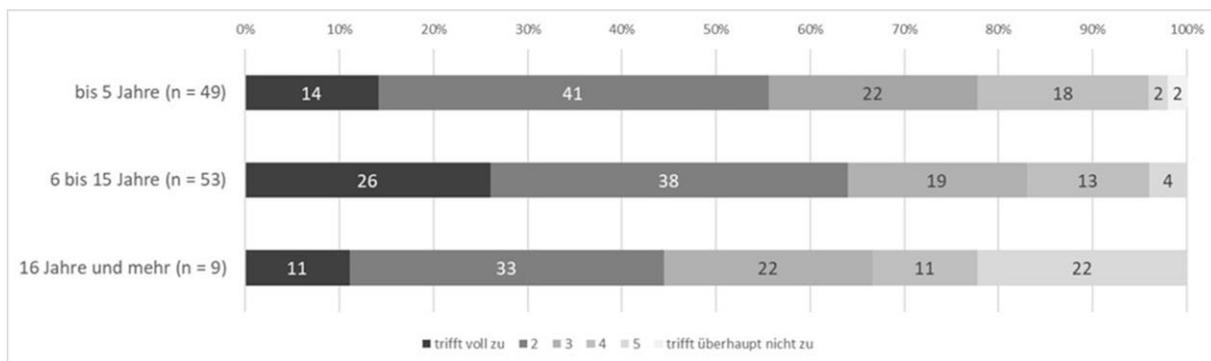


Abbildung 42: Berufserfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Durch eine erhöhte Eigenverantwortung an Schulen kommt es zu einer Verbesserung der Beziehung zwischen Erziehungsberechtigten, Lehrerinnen und Lehrern, Schulleitung und lokalen Community Leaders“ in Bayern.

In Hessen nehmen Schulleiter/innen grundsätzlich eine Verbesserung der Beziehungen infolge von Schulautonomie wahr. Nur wenige Befragte zeigen sich diesbezüglich unentschlossen (siehe Abbildung 13).

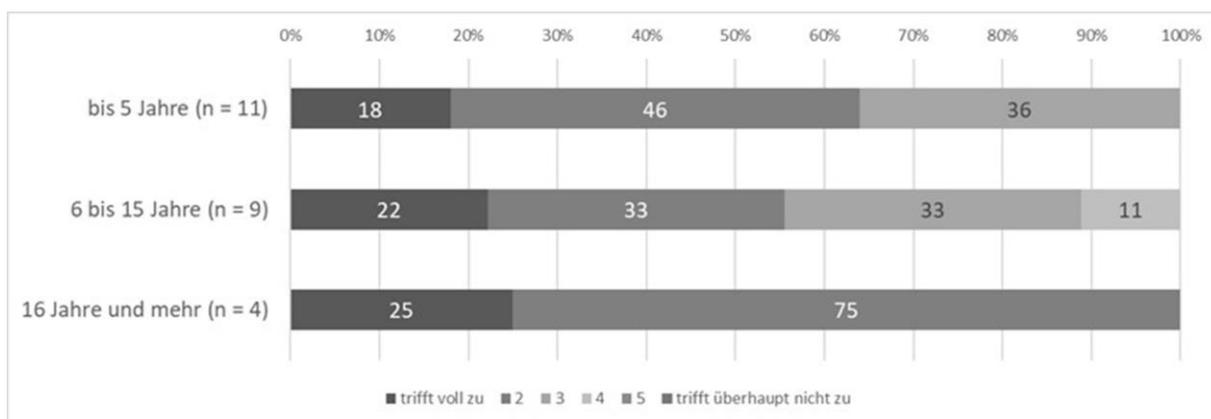


Abbildung 43: Berufserfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Durch eine erhöhte Eigenverantwortung an Schulen kommt es zu einer Verbesserung der Beziehung zwischen Erziehungsberechtigten, Lehrerinnen und Lehrern, Schulleitung und lokalen Community Leaders“ in Hessen.

In Österreich herrscht, wie in allen untersuchten Regionen/Ländern, eine allgemein hohe Zustimmung zu der angeführten Aussage. In der Gruppe der dienst erfahrensten Schulleiter/innen fällt der Anteil der Befragten, der der Aussage voll oder eher zustimmt, mit 64 % am höchsten aus (siehe Abbildung 14).

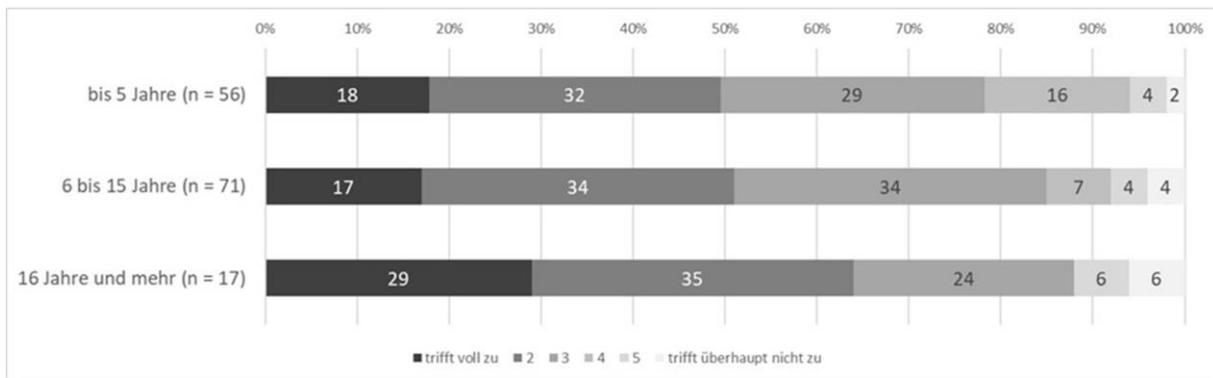


Abbildung 44: Berufserfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Durch eine erhöhte Eigenverantwortung an Schulen kommt es zu einer Verbesserung der Beziehung zwischen Erziehungsberechtigten, Lehrerinnen und Lehrern, Schulleitung und lokalen Community Leaders“ in Österreich.

Unter den Befragten aus Südtirol zeigt sich eine noch deutlichere Zustimmung zur Aussage in der Gruppe der langjährig erfahrenen Schulleiter/innen (76 %). Ebenso ist der Anteil an Schulleiterinnen und Schulleitern, der in dieser Gruppe eine der mittleren Antwortkategorien (Kategorie „3“ oder „4“) wählt, vergleichsweise gering. Somit lässt sich erkennen, dass diese Gruppe der Schulleiter/innen eine klare Meinung zu dieser Aussage besitzt (siehe Abbildung 15).

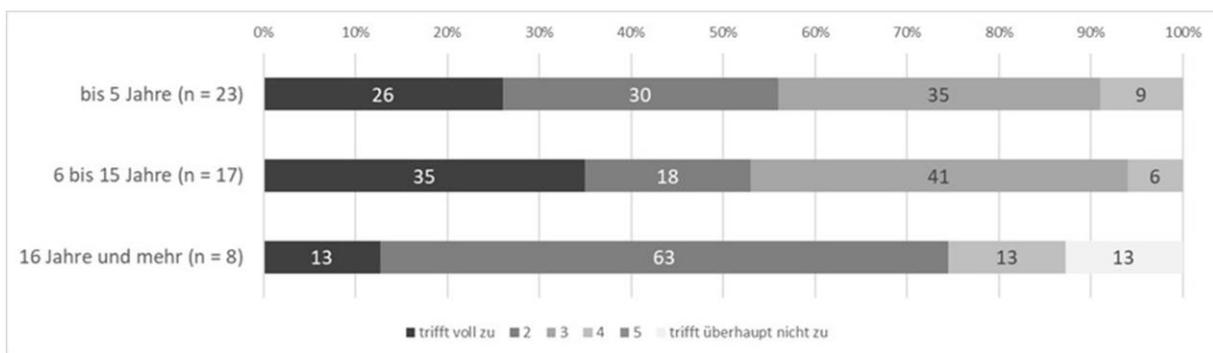


Abbildung 45: Berufserfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Durch eine erhöhte Eigenverantwortung an Schulen kommt es zu einer Verbesserung der Beziehung zwischen Erziehungsberechtigten, Lehrerinnen und Lehrern, Schulleitung und lokalen Community Leaders“ in Südtirol.

### 3.4 Führt eigenverantwortliches Gestalten an Schulen aus Sicht der befragten Schulleitungen zu einer engeren Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten?

Dass es im Zuge der Schulautonomie zu einer engeren Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten kommt, wird vor allem von bayerischen Schulleiterinnen und Schulleitern stark wahrgenommen. Insgesamt stimmt ein hoher Anteil von 65 % aller Befragten in Bayern dieser Aussage zumindest eher zu. In Hessen wird diese Ansicht dagegen von lediglich rund einem Viertel der befragten Schulleiter/innen geteilt. Dieser Anteil fällt im Vergleich zu den anderen Ländern/Regionen eher gering aus (siehe Abbildung 16).

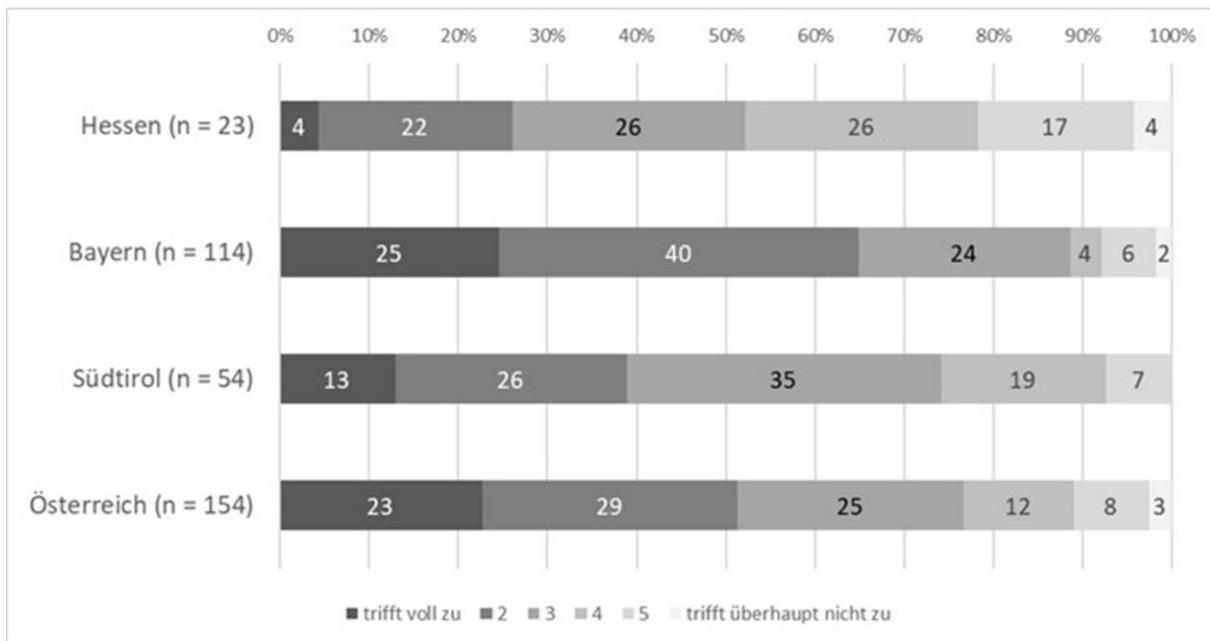


Abbildung 46: Zustimmung zur Aussage „Schulautonomie/Eigenverantwortung führt zu einer engeren Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten“.

Betrachtet man das Antwortverhalten in Bayern in Verbindung mit der Leitungserfahrung, so zeigt sich, dass die Aussage in der Gruppe der Schulleiter/innen mit Erfahrungswerten zwischen 6 und 15 Jahren am stärksten polarisiert. Der Anteil der zumindest eher zustimmenden Befragten beläuft sich auf 76 % und ist damit beinahe doppelt so hoch wie in der Gruppe der diensterefahrensten Schulleiter/innen (40 %) (siehe Abbildung 17).

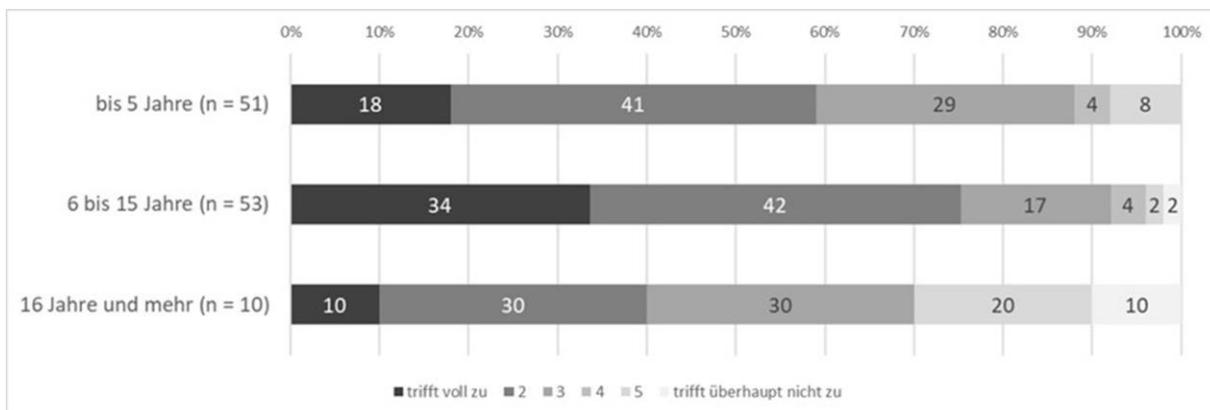


Abbildung 47: Berufserfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Schulautonomie/Eigenverantwortung führt zu einer engeren Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten“ in Bayern.

In Hessen lässt sich wiederum kein eindeutiges Antwortmuster in Bezug auf die Führungserfahrung feststellen. Dass eine erhöhte Schulautonomie zu einer engeren Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten führt, dem stimmt rund ein Drittel der Schulleitungen mit weniger als 5 Jahren an Leitungserfahrung (30 %) sowie jene mit Erfahrungswerten als Schulleitung zwischen 6 und 15 Jahren tendenziell eher zu (siehe Abbildung 18).

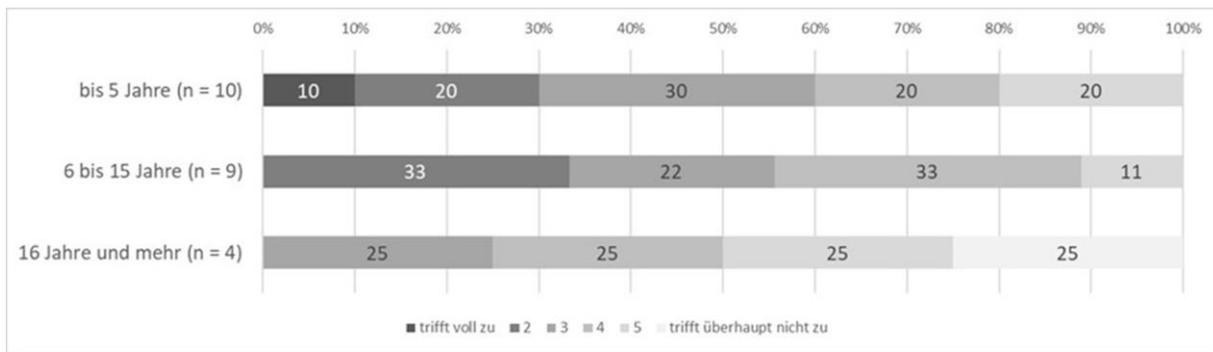


Abbildung 48: Berufserfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Schulautonomie/Eigenverantwortung führt zu einer engeren Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten“ in Hessen.

Demgegenüber zeichnet sich in Österreich die Tendenz ab, dass eine engere Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten im Zuge von Schulautonomie mit ansteigender Erfahrung in der Leitungsposition eher wahrgenommen wird (siehe Abbildung 19).

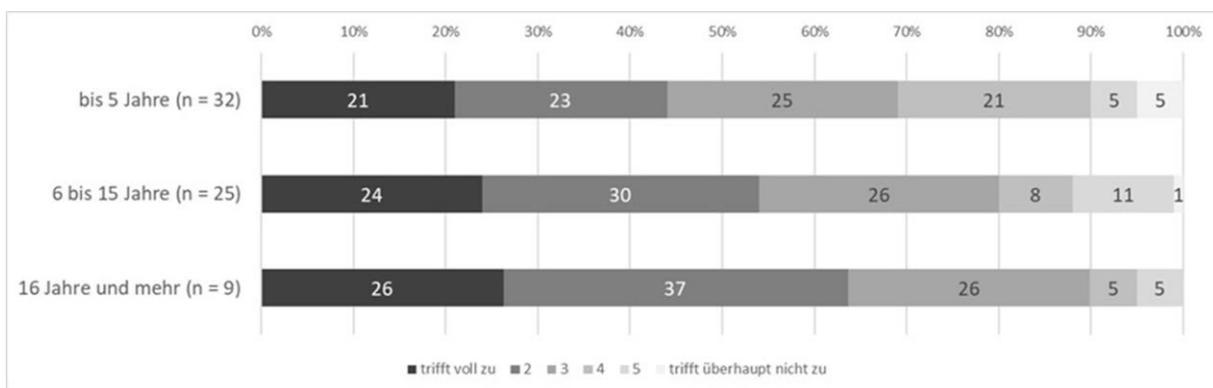


Abbildung 49: Berufserfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Schulautonomie/Eigenverantwortung führt zu einer engeren Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten“ in Österreich.

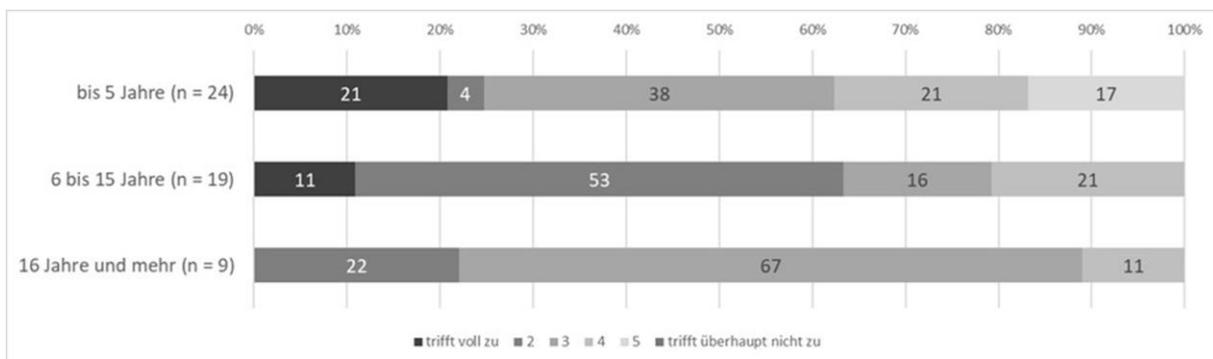


Abbildung 50: Berufserfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Schulautonomie/Eigenverantwortung führt zu einer engeren Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten“ in Südtirol.

Wie in Bayern stimmen auch Schulleiter/innen in Südtirol mit über 5, aber maximal 15 Jahren an Führungserfahrung der Aussage am stärksten zu. Ein im Vergleich hoher Anteil von 38 % der Schulleiter/innen, die über weniger Erfahrung in der Leitung einer Schule verfügen, teilen dagegen die Ansicht, dass eine engere Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten aufgrund von Schulautonomie stattfindet, eher nicht (Kategorie „4“ oder „5“) (siehe Abbildung 20).

## 4 Zusammenfassung und Diskussion

Schulautonomie bringt neue Gestaltungsmöglichkeiten und Rechte ebenso mit sich wie neue Rollenbilder und Erwartungshaltungen – und das nicht nur für Schulleitungen, Lehrer/innen und Schüler/innen, sondern auch für Erziehungsberechtigte. In der öffentlichen Diskussion wird die Zusammenarbeit von Schule und Erziehungsberechtigten als wichtige Maßnahme für den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern genannt. Schratz und Hartmann (2009; 2019) zufolge sind jedoch viele Freiheiten im Hinblick auf die Schulautonomie-Diskussion noch offen – sowohl in Österreich als auch im internationalen Vergleich. Dies betrifft unter anderem auch die Einbeziehung von Erziehungsberechtigten und externen Partnerinnen und Partnern in Entscheidungsprozesse die Schule betreffend (ebd., S. 329).

Im vorliegenden Beitrag wurde die Zusammenarbeit der Schule mit Erziehungsberechtigten im Kontext von Schulautonomie aus der Sicht von Schulleitungen in Bayern, Hessen, Österreich und Südtirol anhand ausgewählter Fragen der im Rahmen des Projekts INNOVITAS durchgeführten Fragebogenerhebung in Bayern, Hessen, Österreich und Südtirol untersucht. Als Limitation ist dabei zu erwähnen, dass an der Befragung in den einzelnen Ländern durchwegs eher geringe Rücklaufquoten erzielt wurden und die Ergebnisse daher nicht repräsentativ sind. Daher müssen aufgrund der geringen Fallzahl an Schulleitungen, die teilgenommen haben, die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden, wobei sich dennoch gewisse Tendenzen ablesen lassen und damit wertvolle Hinweise für weitere Forschungsaktivitäten geliefert werden.

Die Einstellung der Schulleiter/innen zur Frage, ob Erziehungsberechtigte über ein wesentliches Mitbestimmungsrecht bei Entscheidungen an der Schule verfügen, fällt in den untersuchten Ländern/Regionen hinsichtlich der Zustimmung ähnlich aus. Lediglich in Hessen lässt sich eine vergleichsweise etwas höhere Ablehnung zu dieser Aussage erkennen. Was den Aspekt der elterlichen Einbindung in Planungs- und Entscheidungsprozesse anbelangt, sticht der sehr hohe Zustimmungsgrad der bayerischen Schulleiter/innen ins Auge. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Partizipationsprozesse in den verschiedenen Ländern/Regionen unterschiedlich stark ausgeprägt sind und diese durch verschiedene Gremien erfolgen.

In den Ländern/Regionen, die an der Befragung teilgenommen haben, sind Schulleiter/innen mehrheitlich der Ansicht, dass sich im Zuge von Schulautonomie die Beziehung zu Erziehungsberechtigten und lokalen Community Leaders verbessert. Dieses Ergebnis lässt sich laut Altrichter et al. (2016) möglicherweise damit begründen, dass die durch die Autonomisierung hervorgerufenen neuen Entscheidungsmöglichkeiten zu einer Erneuerung der sozialen Beziehungen führen. Diese bringen insgesamt konstruktive Dialoge zwischen Erziehungsberechtigten, Schulleitungen, Lehrpersonen und Community Leaders mit sich und tragen auf Schulebene zu einer Eröffnung von neuen sozialen Ressourcen bei (Altrichter et al., 2016, S. 278). Die stärkste Zustimmung findet sich bei dieser Aussage in Hessen. Wie bei der Aussage zu Unterkapitel 3.2. („Ich involviere die Erziehungsberechtigten der Schüler/innen in den Planungs- und Entscheidungsprozess und baue so eine positive Beziehung zu ihnen auf“) zeigt sich auch bei der Antwortverteilung zu Unterkapitel 3.4 („Eigenverantwortliches Gestalten führt zu einer engeren Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten“) die starke Zustimmung unter den bayerischen Schulleiterinnen und Schulleitern sehr deutlich. Eine Erklärung mag sein, dass parallel zur gesetzlichen Verankerung der eigenverantwortlichen Schule auch die Entscheidungsbefugnisse des sogenannten Schulforums (drei El-

ternvertreter/innen, drei Schülervertreter/innen, drei Lehrkräfte, Schulleiter/innen, Sachaufwandsträger/innen) erweitert wurden. Gleichzeitig wurde jede Schule verpflichtet, ein Konzept zur Kooperation von Erziehungsberechtigten und Schule zu entwickeln.

Einer Information zum Autonomiepaket der Bildungsreform des Bundesministeriums für Bildung (2017) zufolge lässt sich dies allgemein möglicherweise auch durch die Veränderung von Gestaltungsspielräumen erklären. Mit zunehmender Schulautonomie kommt es insgesamt zu einer Erweiterung der Freiräume im Unterricht, in der Schule sowie auch in der Region, von welcher alle Beteiligten – Lehrer/innen, Schulleitungen, Schulerhalter, Erziehungsberechtigte sowie auch Schüler/innen – betroffen sind (ebd., S. 5).

Werden die Antworten der Schulleiter/innen mit ihrer Berufserfahrung als Schulleitung in Beziehung gesetzt, so lässt sich für Bayern ein durchgängiges Muster erkennen: Schulleiter/innen, die eine mehrjährige Berufserfahrung zwischen 6 und 15 Jahren aufweisen, welche zwischen jener von Berufsanfängerinnen und -anfängern (Erfahrungswerte bis fünf Jahre) und jener von Schulleiterinnen und Schulleitern liegt, die auf eine sehr lange Leitungserfahrung zurückblicken können (über 15 Jahre Erfahrung), stimmen allen vier Aussagen tendenziell am stärksten zu. Was sich ebenfalls in den vier Aussagen abzeichnet, ist, dass der Anteil an bayerischen Schulleiterinnen und Schulleitern, welche der Aussage ablehnend gegenüberstehen, in der Gruppe der Schulleiter/innen mit der längsten Führungserfahrung (über 15 Jahre) am größten ist. Dieses Antwortverhalten lässt sich möglicherweise damit begründen, dass es den Berufsanfängerinnen und -anfängern für eine stärkere Zustimmung oder auch Ablehnung der jeweiligen Aussage noch an einem ausreichend großen Erfahrungshintergrund fehlt. Dafür spricht auch das Ergebnis, wonach der Anteil an „Unentschlossenen“ in der Gruppe der bayerischen Schulleiter/innen mit der geringsten Führungserfahrung bei allen vier Aussagen mit am größten ausfällt. Dass der prozentuale Anteil derjenigen, der der Aussage eher ablehnend gegenübersteht, in der Gruppe der Schulleiter/innen mit der größten Berufserfahrung bei allen vier Aussagen am höchsten ausfällt und die Zustimmung zur Aussage tendenziell wieder abnimmt, könnte mit der wahrgenommenen Veränderung der Bedingungen im Zeitverlauf zusammenhängen. Es ist anzunehmen, dass eine solche Wahrnehmung bei Schulleitungen, die sich schon äußerst lange in einer Führungsposition befinden, stärker ausgeprägt ist als bei dienstjüngeren Kolleginnen und Kollegen.

Bei den Befragungsergebnissen aus Österreich und Südtirol zeichnet sich eine ähnliche Tendenz wie in Bayern ab. Die befragten Schulleiter/innen mit weniger Jahren an Leitungserfahrung (unter fünf Jahre) sind noch eher unentschlossen oder stehen den Aussagen im Hinblick auf Schulautonomie eher abgeneigt gegenüber. Dies könnte – wie bereits bei den Ergebnissen aus Bayern vermutet – damit zusammenhängen, dass Personen mit weniger Berufserfahrung als Schulleitung möglicherweise jünger sind und ihnen noch ausreichend Erfahrungswerte fehlen. Die Ergebnisse aus Hessen können aufgrund der insgesamt kleineren Fallanzahl befragter Schulleiter/innen hinsichtlich des Antwortverhaltens von Schulleitungen mit weniger oder mehr Erfahrungsjahren in der Leitungsposition nur sehr vorsichtig interpretiert werden.

Der derzeitige Stand der Forschung zur Zusammenarbeit von Schule und Erziehungsberechtigten ist insbesondere für den deutschsprachigen Raum, wie unsere Literaturrecherche zeigt, durchaus noch ausbaufähig, wobei rechtliche Rahmenbedingungen für die Schulmitwirkung durch Erziehungsberechtigte teilweise bereits gute Voraussetzungen bieten. Vor allem in Italien/Südtirol haben Autonomiebestrebungen in Schulen bereits seit Anfang der 1990er-Jahre eine lange Tradition

(Juranek, Bott, Fresner, Graf & Sporer, 2018, S. 57). Daher liegt es nahe, dass die Befragungsergebnisse aus Südtirol eher die tatsächliche Autonomiesituation an Schulen widerspiegeln und die Ergebnisse aus den anderen Ländern noch mehr mit Erwartungen seitens der Schulleitungen verbunden sind. Insgesamt zeigen die Befunde jedoch, dass Schulleitungen einer erfolgreichen Zusammenarbeit von Erziehungsberechtigten und Schule eine große Bedeutung beimessen.

In dieser Hinsicht kommt auch der Lehrerausbildung zunehmende Relevanz zu. Um die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern und anderen am Schulwesen beteiligten Personen im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten zu stärken, sollte die Zusammenarbeit von Erziehungsberechtigten und Schule bereits im Rahmen der Ausbildung praxisnah und in einem angemessenen Umfang thematisiert werden. So können Lehrkräfte Erziehungsberechtigte bereits frühzeitig informieren und sie zu einer aktiven Mitarbeit in den schulischen Gremien bzw. zur Mitgestaltung des Schullebens einladen. Für die Schulentwicklung wäre es wichtig, Konzepte der Elternbeteiligung in den Schulprogrammen festzuhalten und diese im Rahmen kontinuierlicher interner und externer Evaluationen auszuwerten und weiterzuentwickeln.

## Literatur

- Altrichter, H., Brauckmann, S., Lassnigg, L., Moosbrugger, R. & Gartmann, G. B. (2016). Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & Ch. Spiel (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S. 263–303). Verfügbar unter [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB\\_2015\\_Band2\\_v1\\_final\\_WEB.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB_2015_Band2_v1_final_WEB.pdf) (abgerufen am 26.08.2019).
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R. & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855–890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>.
- Betz, T. (2015). Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- BMB Bundesministerium für Bildung (Hrsg.). (2017). Update Schule. Eine Information zum Autonomiepaket der Bildungsreform. Wien. Verfügbar unter <https://www.vs-itter.tsn.at/sites/vs-itter.tsn.at/files/upload/updateschule.pdf> (abgerufen am 12.08.2019).
- Busse, S. & Helsper, W. (2008). Schule und Familie. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. und erw. Aufl., S. 469–494). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cheung, C. S. (2019). Parents' involvement and adolescents' school adjustment: Teacher-student relationships as a mechanism of change. *School Psychology*, 34(4), 350–362. <https://doi.org/10.1037/spq0000288>.
- Cheung, C. S. & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 820–832. <https://doi.org/10.1037/a0027183>.
- Juranek, M., Bott, W., Fresner, M., Graf, S. & Sporer, W. (2018). Innovitas. Rechtsvergleichende Analyse im Hinblick auf mögliche Gestaltungs- und Entscheidungsfreiräume von Schulen in Bayern, Hessen, Italien/Südtirol und Österreich. Zusammenfassender Bericht zu den rechtlichen

Ausführungen der Partnerländer über ihre Schulautonomie Teil 2. In ÖGSR, Schule & Recht, 2/2018, S. 71–114. Verfügbar unter <https://www.oegsr.at/downloads/newsletter-2018-2.pdf> (abgerufen am 15.07.2019).

Kultusministerkonferenz (2018). Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.10.2018. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2018/2018\\_10\\_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf) (abgerufen am 12.08.2019).

Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2003). Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_01\\_01-Bildungsbericht-erste-Befunde.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_01_01-Bildungsbericht-erste-Befunde.pdf) (abgerufen am 17.12.2019).

OECD (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being. PISA, OECD Publishing, Paris. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en> (abgerufen am 18.12.2019).

Paasch, D., Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019). Erste Ergebnisse aus dem Projekt INNOVITAS: Deutschland, Österreich und die autonome Region Südtirol im Vergleich. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS (S. 193–212). Münster: Waxmann. Verfügbar unter <http://www.waxmann.com/buch3940> (abgerufen am 12.12.2019).

Schmich, J. & Itzlinger-Bruneforth, U. (Hrsg.). (2019). TALIS 2018 (Band 1). Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich. Graz: Leykam. Verfügbar unter [http://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/06/TALIS-2018\\_Gesamt\\_final\\_Web.pdf](http://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/06/TALIS-2018_Gesamt_final_Web.pdf) (abgerufen am 04.09.2019).

Rauscher, E., Wiesner, C., Paasch, D. & Heißenberger, P. (Hrsg.). (2019). Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <http://www.waxmann.com/buch3940> (abgerufen am 12.12.2019).

Schratz, M. & Hartmann, M. (2009). Schulautonomie in Österreich. Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In W. Specht (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S. 323–340). Graz: Leykam. Verfügbar unter [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/2009-06-16\\_NBB-Band2.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/2009-06-16_NBB-Band2.pdf) (abgerufen am 12.08.2019).

Schratz, M. & Hartmann, M. (2019). Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS (S. 107–132). Münster: Waxmann. Verfügbar unter <http://www.waxmann.com/buch3940> (abgerufen am 12.12.2019).

**Frida Bordon**, Dr., 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.

Kontaktadresse: [frida.bordon@t-online.de](mailto:frida.bordon@t-online.de)

**Michael Fresner**, Mag., Abteilungsleiter für Pflichtschullehrer in der Bildungsdirektion für Steiermark, Lehrtätigkeit an Pädagogischen Hochschulen.

Kontaktadresse: [michael.fresner@bildung-stmk.gv.at](mailto:michael.fresner@bildung-stmk.gv.at)

**Celine Kriechmayr**, BSc, MSc, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) im Referat Nationale Kompetenzmessungen.

Kontaktadresse: [c.kriechmayr@bifie.at](mailto:c.kriechmayr@bifie.at)

**Gerhard Maier**, Oberstudiendirektor, Leiter der Grundsatzabteilung am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München.

Kontaktadresse: [gerhard.maier@isb.bayern.de](mailto:gerhard.maier@isb.bayern.de)

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

Kontaktadresse: [d.paasch@bifie.at](mailto:d.paasch@bifie.at)

**Werner Sporer**, Dr., Schulinspektor an der Deutschen Bildungsdirektion in Südtirol. Tätigkeit als Schulführungskraft (Schulleitung); Lehrtätigkeit an der Oberschule in den Fachbereichen Chemie und Naturwissenschaften; Referententätigkeit in der Lehreraus- und -fortbildung.

Kontaktadresse: [werner.sporer@schule.suedtirol.it](mailto:werner.sporer@schule.suedtirol.it)

**Anja Waxenegger**, MA, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) im Referat Nationale Kompetenzmessungen; Schwerpunkt: Evaluations- und Begleitforschung im Kontext schulischer Maßnahmen.

Kontaktadresse: [a.waxenegger@bifie.at](mailto:a.waxenegger@bifie.at)



Werner Sporer, Frida Bordon, Michael Fresner, Celine Kriechmayr, Gerhard Maier, Daniel Paasch, Anja Waxenegger, Christian Wiesner

# Unterrichtsqualität und Chancengleichheit und ihr Zusammenhang mit Schulautonomie aus der Sicht von Schulleitungen

## Ergebnisse im Rahmen des Erasmus+ Projekts INNOVITAS

### Abstract

Im Rahmen des Erasmus+ Projekts INNOVITAS wurde eine Erhebung zur Situation der Schulautonomie in den Partnerländern Deutschland (Bundesländer Bayern und Hessen), Österreich und Italien (Deutsche Schule in Südtirol) durchgeführt. Dieser Beitrag zeigt auf Basis der Ergebnisse dieser Befragung mögliche Zusammenhänge zwischen dem Ausprägungsgrad der Schulautonomie und der Qualität des Unterrichts einerseits bzw. der Chancengleichheit im Bildungsbereich andererseits auf. Dabei wird auch untersucht, inwieweit sich die Erfahrung im Bereich der Schulleitung auf die Antworten zu diesen Fragestellungen auswirkt und welche praktischen Implikationen mit den Ergebnissen der Befragung verbunden sind.

Insgesamt deuten die deskriptiven Ergebnisse darauf hin, dass sich Schulautonomie bzw. ein höheres Ausmaß an schulischer Eigenverantwortlichkeit positiv auf die Unterrichtsqualität auswirkt. Im Hinblick auf den Aspekt, ob Schulautonomie zu einer Verstärkung der Bildungsungleichheiten führt, zeigen sich heterogene Ergebnisse.

### Keywords:

Schulautonomie, Schulleitung, Unterrichtsqualität, Chancengleichheit

## 1 Einleitung

Neben der Vermittlung von fachlichem Wissen kommt der Institution Schule vor allem die bedeutende Aufgabe zu, den Unterricht so zu gestalten, dass Schüler/innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt und in der Ausbildung überfachlicher Kompetenzen gefördert werden. Die Gesellschaft erwartet sich von einer Schule, dass sie Kinder und Jugendliche optimal – entsprechend ihren Stärken und Schwächen – fördert, und zwar unabhängig davon, welchen sozialen oder kulturellen Hintergrund sie mitbringen (BMBWF, 2017). Ein Schulsystem wird demzufolge auch daran gemessen, inwieweit es in der Lage ist, gesellschaftlicher Ungleichheit entgegenzuwirken (Alt-richter, Brauckmann, Lassnig, Moosbrugger & Gartmann, 2016a).

Der folgende Beitrag befasst sich mit den Auswirkungen von Schulautonomie auf zwei wesentliche Aspekte im Rahmen schulischen Handelns: Unterrichtsqualität und Chancengleichheit. In einem ersten Schritt werden die zentralen Ergebnisse des aktuellen Forschungsstands dazu präsentiert. Im Anschluss daran wird die Einstellung von Schulleiterinnen und Schulleitern aus Österreich, Südtirol, Bayern und Hessen zu dieser Thematik anhand der im Rahmen des Projekts „Innovative Schulautonomie als Chance für pädagogische Standortentwicklung“ (INNOVITAS) durchgeführten

Schulleiterbefragung aufgezeigt (Rauscher, Wiesner, Paasch & Heißenberger, 2019; Paasch, Schreiner & Wiesner, 2019). Ein besonderer Fokus wird dabei auf den Zusammenhang zwischen den Ansichten der Schulleiter/innen und ihrer Berufserfahrung im Bereich der Schulleitung gelegt. Abschließend werden die Erkenntnisse des bisherigen Forschungsstands den Ergebnissen der Schulleiterbefragung gegenübergestellt. Darüber hinaus sollen länderspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Einstellung der Schulleiter/innen hinsichtlich der Wirkung von Schulautonomie auf Unterrichtsqualität und Chancengleichheit aufgezeigt und mögliche Gründe hierfür diskutiert werden. Im Hinblick auf die Interpretationen der Ergebnisse der Schulleiterbefragung sollte der unterschiedlichen Zusammensetzung der befragten Schulleiter/innen Beachtung geschenkt werden. In Bayern beteiligten sich fast ausschließlich Schulleiter/innen von Gymnasien an der Befragung, wohingegen in Hessen ausschließlich Schulleiter/innen von beruflichen Schulen an der Befragung teilnahmen. Die aus Österreich teilnehmenden Schulleiter/innen deckten ein breites Spektrum verschiedener Schulformen (Volksschulen, Neue Mittelschulen, Polytechnische Schulen, allgemeinbildende höhere Schulen, Berufsschulen, berufsbildende höhere Schulen) ab. In Südtirol beschränkten sich die Befragten auf Schulleiter/innen aus Oberschulen, Berufs- oder Fachschulen, Mittelschulen und Schulsprengeln<sup>1</sup> (Rauscher, Wiesner, Paasch & Heißenberger, 2019; Paasch, Schreiner & Wiesner, 2019).

## 2 Ein Blick auf den aktuellen Stand der Forschung

In der bildungspolitischen Diskussion wird gerne und oft auf die positiven Effekte von Schulautonomie verwiesen. Dazu zählt beispielsweise die Verbesserung der Unterrichtsqualität. Allerdings gibt es bisher wenige Forschungsarbeiten, die Schulautonomie und Unterrichtsqualität untersuchen (Altrichter, Rürup & Schuchart, 2016b). Für Kotthoff (2005, S. 231) erscheint es fraglich, ob eine „geplante und zielführende externe Steuerung“ grundsätzlich überhaupt möglich ist. Er kommt in seiner Analyse des englischen und schwedischen Schulsystems zu dem Schluss, dass eine Erweiterung der Entscheidungsmöglichkeiten von Schulen nicht direkt zu einer Verbesserung von Unterrichtsqualität und Schülerleistungen führt. Er sieht allerdings positive Wirkungen auf bestimmte Aspekte der unterrichtlichen Arbeit, wie zum Beispiel auf die Zusammenarbeit der Lehrpersonen (Kotthoff, 2005, zitiert nach Altrichter et al., 2016b). Die bisherigen Forschungsergebnisse zu den Effekten von Schulautonomie sind widersprüchlich. Insgesamt betrachtet, deuten die Ergebnisse allerdings darauf hin, dass ein umfassender Effekt auf die Qualität des Unterrichts nicht stattfindet (Altrichter et al., 2016b).

Kotthoff stellt des Weiteren fest, dass Autonomiebestrebungen im Schulsystem mit Konkurrenz zwischen Schulen und einer steigenden Selektivität und Ungleichheit im schulischen Angebot einhergehen (Kotthoff, 2005, zitiert nach Altrichter et al., 2016b). Eine Analyse von Schülerleistungsdaten der PISA-Erhebungen zeigt, dass positive Leistungseffekte im Zuge von Autonomiemaßnahmen bei privilegierten Gruppen weitaus stärker auftreten als bei jenen aus sozial schwächeren Herkunftsmilieus (Altrichter et al., 2016b). Dieses Ergebnis deckt sich mit den Befunden von Bryk, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu und Easton (2010). In ihrer wissenschaftlichen Begleitung der Chicago School Reform beobachteten sie, dass vor allem Schulen in benachteiligten afroamerikanischen Stadtteilen keinen Gewinn aus der Dezentralisierungsreform ziehen konnten (Bryk et

---

<sup>1</sup> Ein Schulsprengel umfasste Grund- und Mittelschulen (Paasch, Schreiner & Wiesner, 2019).

al., 2010, zitiert nach Altrichter et al., 2016b). Dennoch kommen Bryk et al. (2010) zu dem Schluss, „decentralisation had broad, positive effects on many of Chicago’s elementary schools“ (ebd., S. 214) und halten fest: „To say that decentralisation doesn’t work, as some policy pundits have proclaimed, is simply inconsistent with the data from Chicago during this period in its school reform history“ (ebd., S. 215). In der bildungspolitischen Debatte werden aufgrund solcher Forschungsergebnisse neben positiven Einschätzungen auch immer wieder kritische Stimmen laut, für die eine Stärkung von Schulautonomie einer Förderung sozialer Ungleichheit und sozialer Segregation im Schulsystem gleichkommt (Altrichter et al., 2016a, 2016b).

### 3 Schulautonomie und Unterrichtsqualität

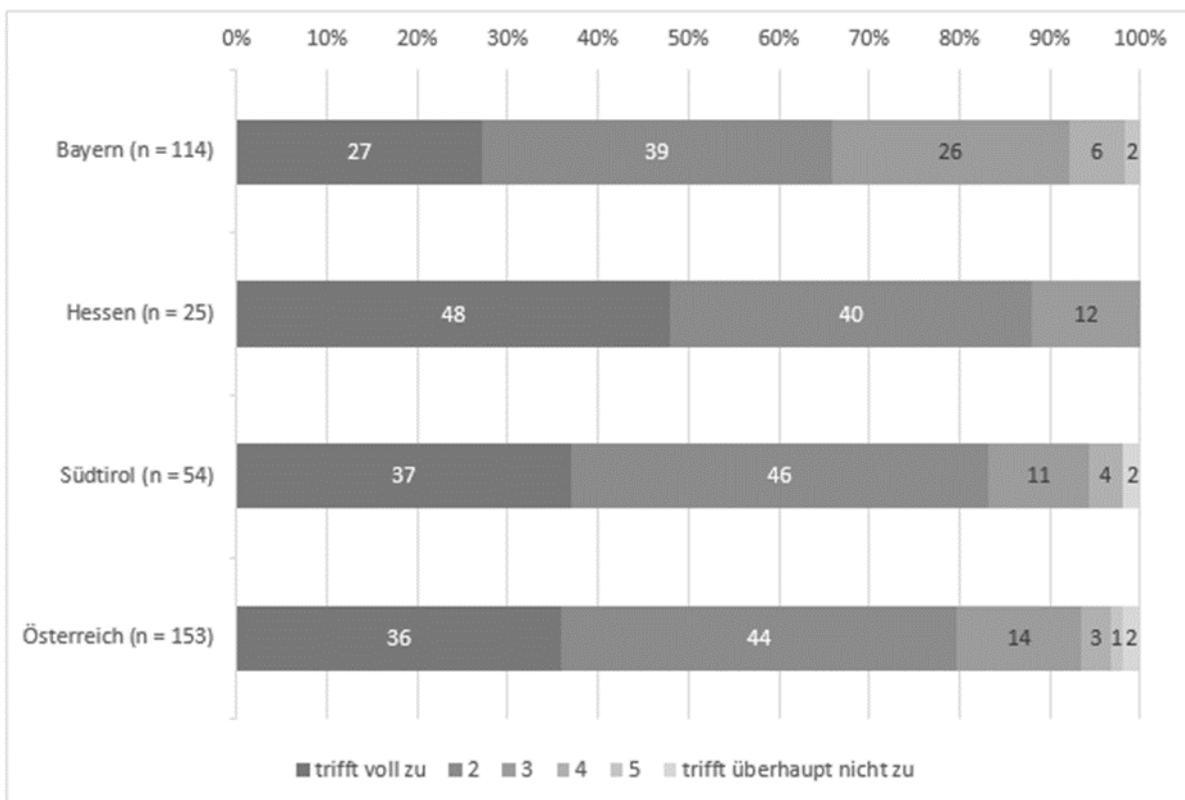


Abbildung 51: Zustimmung zur Aussage „Eigenverantwortliches Gestalten führt zur Verbesserung der Unterrichtsqualität“.

Die Einstellung von Schulleiterinnen und Schulleitern hinsichtlich der Wirkung von Schulautonomie auf die Qualität des Unterrichts wurde in Österreich, Bayern und Hessen anhand der Aussage „Eigenverantwortliches Gestalten führt zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität“ bzw. in Südtirol anhand der Aussage „Schulautonomie/Eigenverantwortung führt zu Verbesserungsmöglichkeiten für den Unterricht“ erhoben. Die ersten deskriptiven Ergebnisse zeigen, dass die überwiegende Mehrheit der Schulleitungen in allen vier Ländern (bzw. Länderregionen) der Meinung ist, dass sich Schulautonomie positiv auf Unterrichtsqualität auswirkt. Der höchste Zustimmungsgrad zur angeführten Aussage besteht in Hessen (88 % geben auf einer Antwortskala von 1 „trifft voll zu“ bis 6 „trifft gar nicht zu“ eine der beiden ersten Kategorien an) gefolgt von Südtirol (83 % geben Antwortkategorie 1 oder 2 an) und Österreich (80 % geben Antwortkategorie 1 oder 2 an). Im Vergleich dazu fällt die Zustimmung zur Aussage, dass Schulautonomie eine Verbesserung der Unterrichtsqualität mit sich bringt, in Bayern an sich zwar hoch, im Vergleich zu den anderen Ländern

jedoch geringer aus. 66 % der bayerischen Schulleiter/innen geben bei der angeführten Aussage eine der beiden ersten Antwortkategorien mit dem höchsten Zustimmungsgrad an (siehe Abbildung 1).

## 4 Schulautonomie und Chancengleichheit

Die Einstellung von Schulleiterinnen und Schulleitern hinsichtlich der Wirkung von Schulautonomie auf Chancengleichheit im Schulsystem wurde in Österreich, Bayern und Hessen anhand der Aussage „Eigenverantwortliches Gestalten führt zu einer Verstärkung der Bildungsungleichheit“ bzw. in Südtirol mit der Aussage „Schulautonomie/Eigenverantwortung führt zu einer Verstärkung der Bildungsungleichheit“ untersucht. Die Befragungsergebnisse deuten darauf hin, dass Schulleitungen, die dieser Aussage voll zustimmen, in allen untersuchten Ländern die Minderheit darstellen. Den größten Grad an Zustimmung gibt es in Südtirol (22 % geben eine der beiden ersten Antwortkategorien mit der höchsten Zustimmung an) und Österreich (20 % geben eine der beiden ersten Antwortkategorien mit der höchsten Zustimmung an). Hessen weist – mit lediglich 12 % an Befragten, die eine Verstärkung der Bildungsungleichheit infolge von Schulautonomie deutlich wahrnehmen (Antwortkategorie 1 oder 2) – eine besonders ausgeprägte Ablehnungshaltung gegenüber der Aussage, Schulautonomie fördere Bildungsungleichheit, auf. Demgegenüber variiert die Ablehnung in den anderen Ländern von 44 % in Österreich bis 50 % in Südtirol. In Bayern wählen 49 % die Antwortkategorien mit der stärksten Ablehnung der Aussage (siehe Abbildung 2).

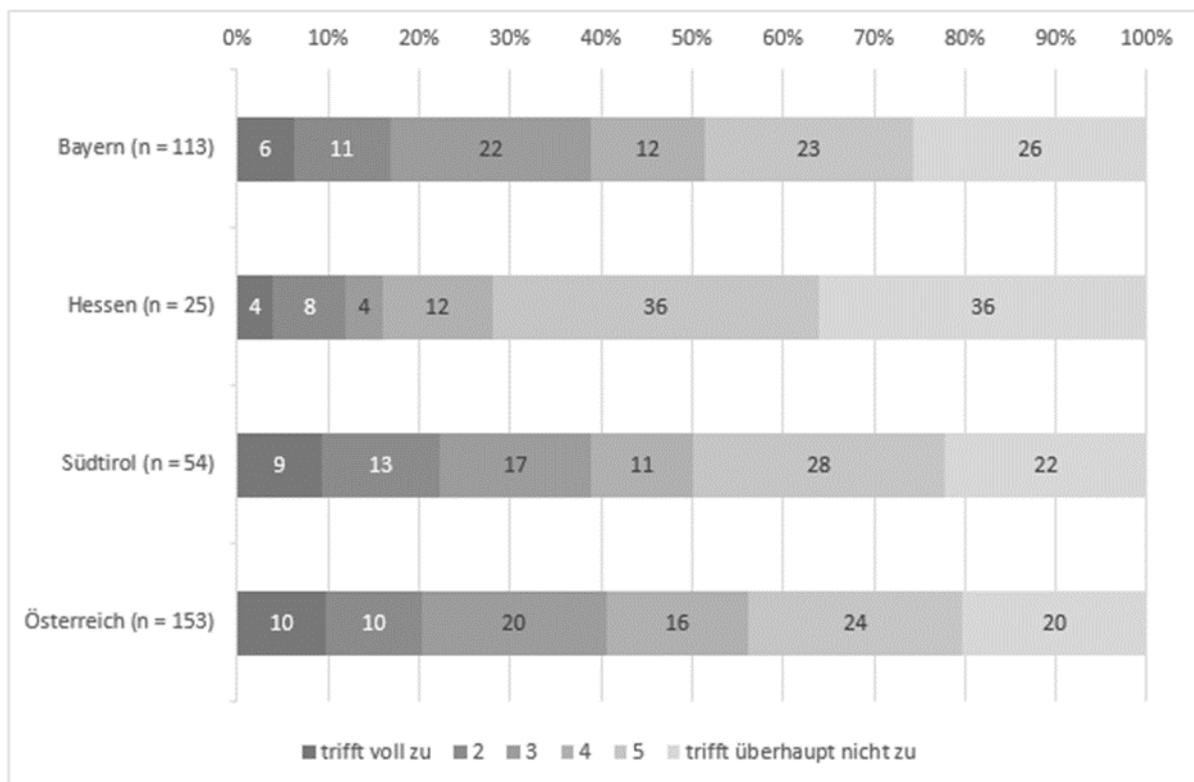


Abbildung 52: Zustimmung zur Aussage „Schulautonomie/Eigenverantwortung führt zu einer Verstärkung der Bildungsungleichheit“.

# 5 Vergleich der länderspezifischen Befragungsergebnisse nach Berufserfahrung als Schulleitung

## 5.1 Unterrichtsqualität

Die Ergebnisse der Befragung zeigen deutliche Unterschiede, je nachdem, wie erfahren die jeweiligen Schulleitungen sind. In Österreich und Hessen (siehe Abbildung 4 und 6) stimmen der Aussage, dass schulautonome Gestaltungsspielräume zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität führen, deutlich mehr Schulleiter/innen mit einer geringen Berufserfahrung voll zu, während mit zunehmender Berufserfahrung die diesbezüglichen Aussagen vorsichtiger werden. In Südtirol und Bayern (siehe Abbildung 3 und 5) ist es genau umgekehrt: In diesen beiden Ländern zeigen sich die Schulleiter/innen mit einer langjährigen Berufserfahrung in der Leitungsposition optimistischer im Hinblick auf den vermuteten Zusammenhang zwischen Schulautonomie und Unterrichtsqualität als die Kolleginnen und Kollegen mit einer geringeren Berufserfahrung.

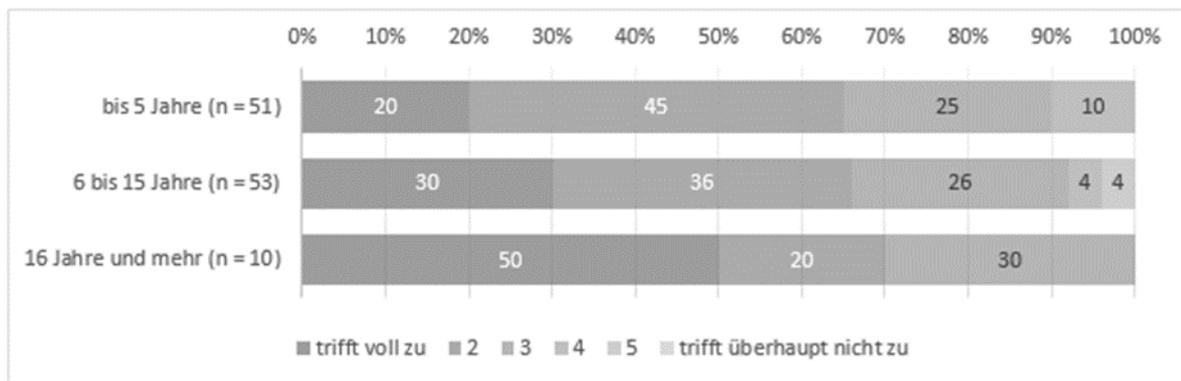


Abbildung 53: Erfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Eigenverantwortliches Gestalten führt zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität“ in Bayern.

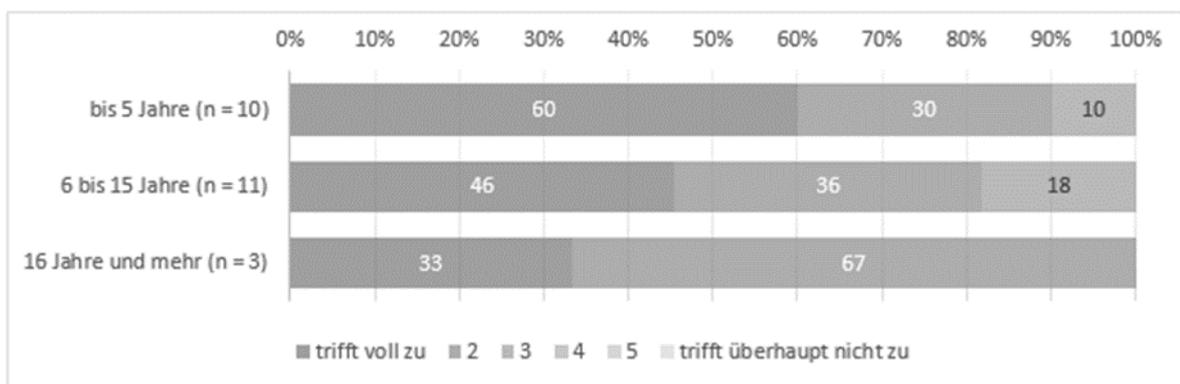


Abbildung 54: Erfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Schulautonomie/ Eigenverantwortung führt zur Verbesserung der Unterrichtsqualität“ in Hessen.

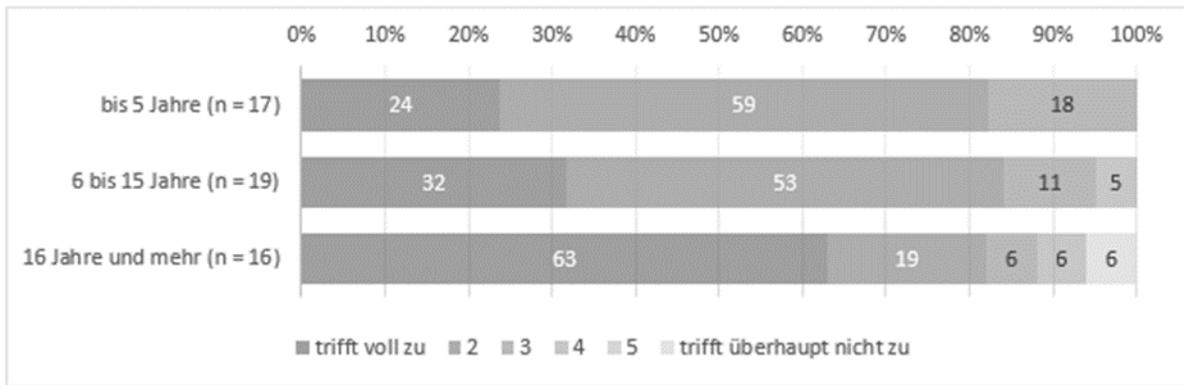


Abbildung 55: Erfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Schulautonomie/ Eigenverantwortung führt zu Verbesserungsmöglichkeiten für den Unterricht“ in Südtirol.

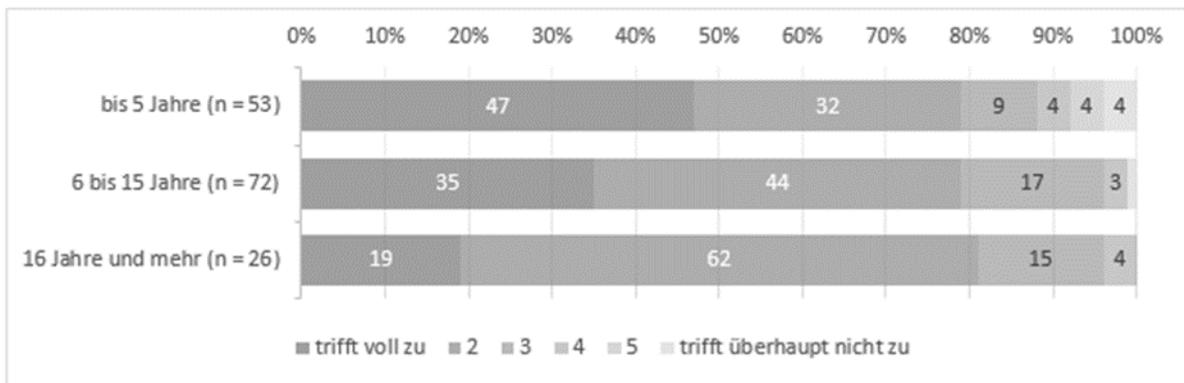


Abbildung 56: Erfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Schulautonomie/ Eigenverantwortung führt zur Verbesserung der Unterrichtsqualität“ in Österreich.

Es sei aber darauf hingewiesen, dass der Zustimmungsgrad zur Aussage „Schulautonomie/Eigenverantwortung führt zur Verbesserung der Unterrichtsqualität“ in allen beteiligten Ländern insgesamt sehr hoch ist. Die Unterschiede beziehen sich also vornehmlich auf die Ausprägung des Zustimmungsgrads. Der Anteil der Schulleiter/innen, die den postulierten Zusammenhang deutlich verneinen, ist in allen Ländern vergleichsweise gering.

## 5.2 Bildungsungleichheit

In Bezug auf die Frage, inwieweit verstärkte schulautonome Gestaltungsspielräume zu einer Verstärkung der Bildungsungleichheit führen, zeigen sich je nach Land unterschiedliche Zusammenhänge mit der Berufserfahrung der Schulleitungen. Während in Bayern und Hessen (siehe Abbildung 7 und 8) die Schulleiter/innen mit großer Erfahrung die Gefahr einer Verstärkung der Bildungsungleichheit deutlich geringer einschätzen als die Kolleginnen und Kollegen mit geringerer Erfahrung (besonders deutlich ist dies an den Ergebnissen aus Hessen ersichtlich), zeigt sich ein solcher Zusammenhang bei den Ergebnissen aus Österreich und Südtirol nicht (siehe Abbildungen 9 und 10). In Südtirol (siehe Abbildung 9) zeigt sich im Gegenteil in der Gruppe der Schulleiter/innen mit großer Erfahrung eine deutlich skeptischere Einstellung im Vergleich zu den Kolleginnen und Kollegen mit geringerer oder mittlerer Berufserfahrung. So geben in dieser Gruppe immerhin

38 % eine der beiden ersten Antwortkategorien mit der höchsten Zustimmung an, während beispielsweise in derselben Gruppe in Hessen diese beiden Antwortkategorien von keinem/keiner Schulleiter/in angegeben wurden.

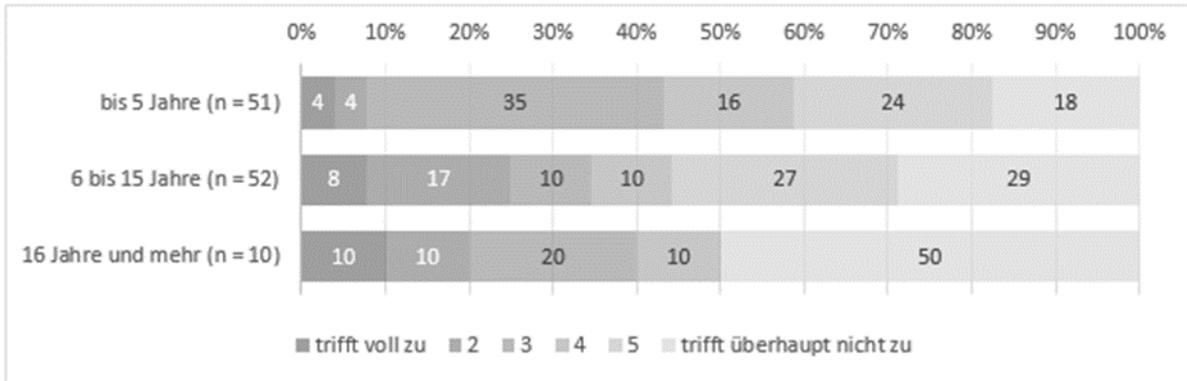


Abbildung 57: Erfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Schulautonomie/ Eigenverantwortung führt zu einer Verstärkung der Bildungsungleichheit“ in Bayern.

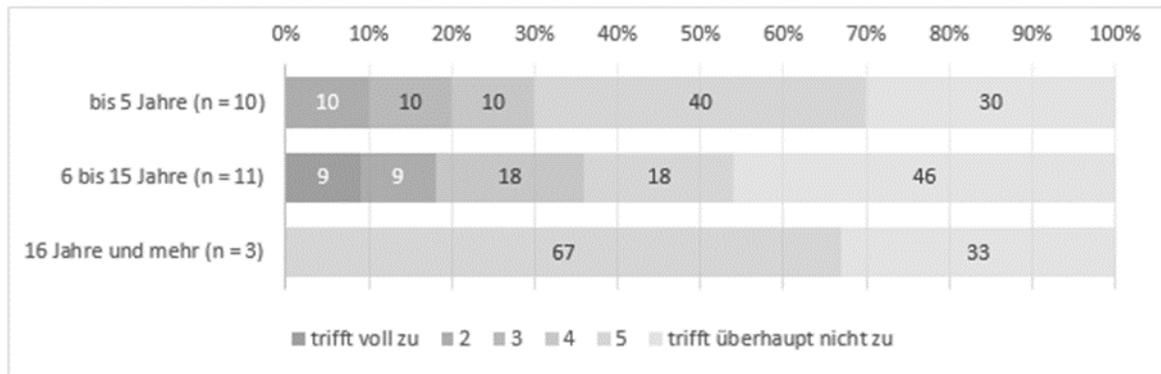


Abbildung 58: Erfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Schulautonomie/ Eigenverantwortung führt zu einer Verstärkung der Bildungsungleichheit“ in Hessen.

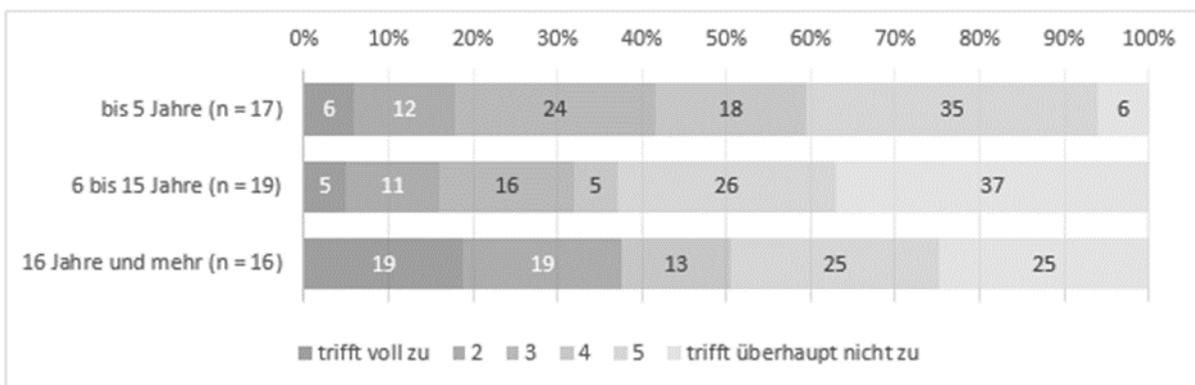


Abbildung 59: Erfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Schulautonomie/ Eigenverantwortung führt zu einer Verstärkung der Bildungsungleichheit“ in Südtirol.

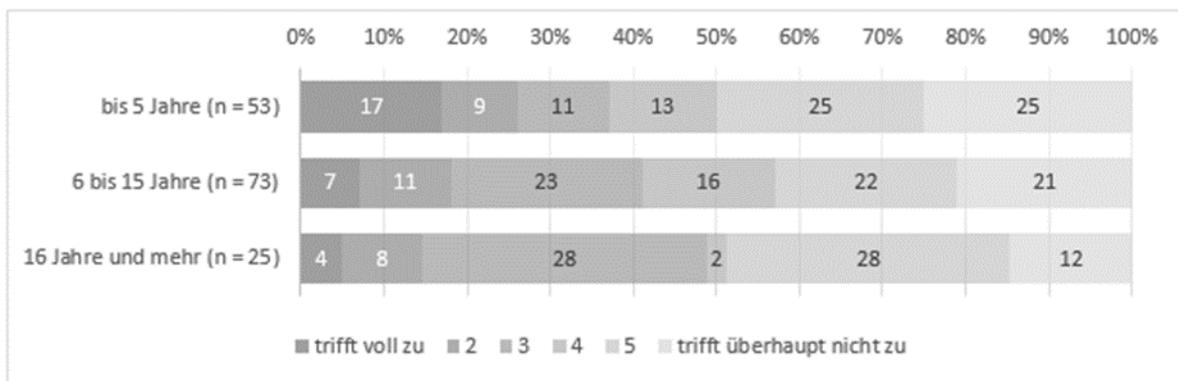


Abbildung 60: Erfahrung als Schulleitung und Zustimmung zur Aussage „Schulautonomie/Eigenverantwortung führt zu einer Verstärkung der Bildungsungleichheit“ in Österreich.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass der Zustimmungsgrad zur Aussage „Schulautonomie/Eigenverantwortung führt zur Verbesserung der Unterrichtsqualität“ an den berufsbildenden Schulen insgesamt ausgeprägter ist als an den allgemeinbildenden Schulen. An den Grund- und Mittelschulen Südtirols findet sich ebenfalls ein sehr hoher Grad an Zustimmung zur genannten Aussage.

## 6 Praktische Implikationen

Die aufgezeigten Ergebnisse der Schulleiterbefragung zeigen ein recht unterschiedliches Bild, das zum Teil auch die unterschiedliche Situation der untersuchten Länder in Bezug auf den Ausprägungsgrad der Schulautonomie widerspiegelt. Während in Südtirol bereits seit dem Jahr 2000 eine umfassende Schulautonomie an allen Grund-, Mittel- und Oberschulen verankert ist und in Hessen vor allem die berufsbildenden Schulen einen hohen Grad an Eigenverantwortung aufweisen, sind in Österreich die Bestrebungen im Bereich der Schulautonomie noch relativ jung und beginnen erst langsam zu greifen. Dies gilt tendenziell auch für Bayern, wo die „Eigenverantwortliche Schule“ mit Beginn des Schuljahrs 2013/14 gesetzlich verankert wurde. Die Gestaltungsspielräume der Schulen sind klar definiert, und die Schulleitungen können sie nutzen (Juranek, Bott, Fresner, Graf & Sporer, 2018).

Erwähnt werden soll auch die Schwierigkeit, die unterschiedlichen Schulformen der beteiligten Länder zu vergleichen, da diese in der Regel sehr länderspezifisch sind und es nicht möglich ist, die völlig analogen Schulformen in den verschiedenen Ländern auszumachen. Zudem wurden nicht in allen Ländern alle Schulformen befragt (in Bayern fehlen Ergebnisse für die berufsbildenden Schulen, in Hessen für die allgemeinbildenden Schulen).

Auffallend ist, dass in allen untersuchten Ländern die befragten Schulleitungen einem positiven Zusammenhang zwischen dem Grad der Schulautonomie/Eigenverantwortung und einer Verbesserung der Unterrichtsqualität deutlich zustimmen. Besonders stark ist dieser Zustimmungsgrad in den Ländern mit stärker ausgeprägter Schulautonomie (Hessen 88 %, Südtirol 83 %); sehr hoch ist er auch in Österreich mit 80 %, während in Bayern mit 66 % der Zustimmungsgrad vergleichsweise am geringsten ausfällt, absolut gesehen, aber immer noch deutlich ausgeprägt ist. In Bezug auf die Ergebnisse für Hessen muss jedoch festgehalten werden, dass die Befragung dort in einer sehr spezifischen und homogenen Zielgruppe vorgenommen wurde, nämlich bei den Schulleitungen der selbstständigen beruflichen Schulen.

Freilich gilt es festzuhalten, dass der Begriff „Unterrichtsqualität“ von den einzelnen Befragten durchaus unterschiedlich belegt werden kann, und es wäre zu untersuchen, inwieweit in den einzelnen Ländern auch unterschiedliche Visionen von Unterrichtsqualität vorhanden sind. Nichtsdestotrotz weisen die aufgezeigten Ergebnisse zumindest eine positive Einstellung der befragten Schulleiter/innen in Bezug auf die Auswirkungen größerer Gestaltungsspielräume auf die Qualität des Unterrichts nach. Dies steht somit im Widerspruch zur oftmals formulierten Hypothese, Schulautonomie würde sich nur auf die Organisation Schule auswirken, nicht jedoch direkt auf den dortigen Unterricht. Interessant ist auch der Umstand, dass der Zusammenhang zwischen Schulautonomie/Eigenverantwortung und Unterrichtsqualität besonders in den Ländern mit einem stärker ausgeprägten Grad an Schulautonomie besonders positiv bewertet wird. Dies deutet darauf hin, dass die größeren Gestaltungsspielräume der Einzelschule sich auch positiv auf das Unterrichtsgeschehen auswirken.

Einschränkend muss natürlich erwähnt werden, dass es sich bei den befragten Schulleiterinnen und Schulleitern um keine repräsentative Stichprobe handelt und davon auszugehen ist, dass an der Befragung eher jene Schulleiter/innen teilgenommen haben, die der Schulautonomie positiv gegenüberstehen. Die aufgezeigten Ergebnisse sind somit mehr als Stimmungsbild zu werten denn als wissenschaftliches Ergebnis.

## 7 Zusammenfassung und Fazit

Die Ergebnisse der Schulleiterbefragung sind nicht durchgehend kohärent mit dem bisherigen Forschungsstand. Vor allem die Frage nach dem Einfluss von Schulautonomie bzw. verstärkter Eigenverantwortung auf die Qualität des Unterrichts wird von einem sehr großen Teil der befragten Schulleiter/innen positiv beantwortet. Die Befragten postulieren also eine positive Auswirkung verstärkter Handlungs- und Gestaltungsspielräume auf die Unterrichtsqualität, während ein solcher Zusammenhang gemäß dem aktuellen Forschungsstand bislang noch nicht eindeutig nachgewiesen werden konnte.

Die Ergebnisse der Untersuchung können allerdings nicht uneingeschränkt generalisiert werden. So beruht beispielsweise die Teilnahme an der Befragung auf Freiwilligkeit, und es ist zu erwarten, dass vor allem motivierte Schulleitungen teilgenommen haben, die der Schulautonomie positiv gegenüberstehen. Zudem sollte das Konzept „Unterrichtsqualität“ (z.B. Helmke, 2017) mit seinen zahlreichen Merkmalen (z.B. Methodenvielfalt, Strukturiertheit, genutzte Lernzeit) in Folgeuntersuchungen detaillierter erhoben werden, um einerseits zu überprüfen, welches Konzept von Unterrichtsqualität die befragten Schulleiter/innen im Zuge der Befragung intendieren und andererseits Aufschluss darüber zu erhalten, bei welchen Merkmalen guten Unterrichts ein Zusammenhang zu den verstärkten Gestaltungsmöglichkeiten besteht. Interessant in diesem Zusammenhang wäre auch eine Untersuchung zur Haltung der Lehrkräfte in Bezug auf die genannte Fragestellung bzw. die Überprüfung, inwieweit die Einschätzungen der Schulleitung und jene der Lehrkräfte der betreffenden Schule übereinstimmen oder divergieren.

Weniger deutlich sind die Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellung, ob Schulautonomie zur Verstärkung der Bildungsungleichheit führt. Diesbezüglich zeigt sich ein recht heterogenes Bild, und es gibt bei nahezu allen Gruppen Zustimmungen und Ablehnungen zu dieser Aussage. Insgesamt gesehen, wird die Aussage „Schulautonomie führt zur Verstärkung der Bildungsungleichheit“ stärker

abgelehnt als befürwortet. Am meisten Befürworter finden sich in der Gruppe der sehr erfahrenen Schulleiter/innen an Grund- und Mittelschulen Südtirols. In Südtirol verfügen die Schulen bereits seit dem Jahr 2000 über eine umfassende Schulautonomie und weisen somit eine langjährige Erfahrung in diesem Bereich auf. Diese Aussagen decken sich auch im Wesentlichen mit dem aktuellen Forschungsstand, laut dem ein höherer Grad an Schulautonomie durchaus auch die Ausbildung von Bildungsungleichheiten zur Folge haben kann. Auch in diesem Bereich sollte der Fokus von Folgeuntersuchungen auf der differenzierteren Erhebung des Begriffs „Bildungsungleichheit“ liegen, um beispielsweise unterschiedliche Vorstellungen hinsichtlich des Konstrukts bei den Befragten in den Ländern ausschließen zu können. Zudem lassen sich darüber ggf. eher Wirkmechanismen bestimmen. Auch müssten, um validere Aussagen treffen zu können, weitere Zielgruppen befragt werden, beispielsweise Eltern, Lehrkräfte, eventuell auch Schüler/innen.

## Literatur

- Altrichter, H., Brauckmann, S. Lassnigg, L., Moosbrugger, R. & Gartmann, G. B. (2016a). Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Band 2 (S. 263–303). Graz: Leykam.
- Altrichter, H., Rürup, M. & Schuchart, C. (2016b). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), Handbuch. Neue Steuerung im Schulsystem (S. 107–149). Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2017). Update Schule. Eine Information zum Autonomiepaket der Bildungsreform. (<https://www.vsitte.at/sites/vs-itter.tsn.at/files/upload/updateschule.pdf>, abgerufen am 12.9.2019).
- Bryk, A. S., Bender Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J. Q. (2010). Organising schools for improvement. Lessons from Chicago. Chicago: University of Chicago Press.
- Helmke, A. (2017). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 7. überarbeitete Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Juranek, M., Bott, W., Fresner, M., Graf, S. & Sporer, W. (2018). Innovative Schulautonomie als Chance für pädagogische Standortentwicklung. ÖGSR, Schule & Recht, 2/2018, 38–70.
- Kotthoff, H.-G. (2005). Nicht-normative Steuerung in dezentralen Systemen. In J. Oebbeck (Hrsg.), Nicht-normative Steuerung in dezentralen Systemen (S. 231–251). Stuttgart: Steiner.
- Rauscher, E., Wiesner, C., Paasch, D. & Heißenberger, P. (Hrsg.). (2019). Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <http://www.waxmann.com/buch3940> (abgerufen am 12.12.2019).
- Paasch, D., Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019). Erste Ergebnisse aus dem Projekt INNOVITAS: Deutschland, Österreich und die autonome Region Südtirol im Vergleich. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS (S. 193–212). Münster: Waxmann. Verfügbar unter <http://www.waxmann.com/buch3940> (abgerufen am 12.12.2019).

**Frida Bordon**, Dr., 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.

Kontaktadresse: [frida.bordon@t-online.de](mailto:frida.bordon@t-online.de)

**Michael Fresner**, Mag., Abteilungsleiter für Pflichtschullehrer in der Bildungsdirektion für Steiermark, Lehrtätigkeit an Pädagogischen Hochschulen.

Kontaktadresse: [michael.fresner@bildung-stmk.gv.at](mailto:michael.fresner@bildung-stmk.gv.at)

**Celine Kriechmayr**, BSc, MSc, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) im Referat Nationale Kompetenzmessungen.

Kontaktadresse: [c.kriechmayr@bifie.at](mailto:c.kriechmayr@bifie.at)

**Gerhard Maier**, Oberstudiendirektor, Leiter der Grundsatzabteilung am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München.

Kontaktadresse: [gerhard.maier@isb.bayern.de](mailto:gerhard.maier@isb.bayern.de)

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

Kontaktadresse: [d.paasch@bifie.at](mailto:d.paasch@bifie.at)

**Werner Sporer**, Dr., Schulinspektor an der Deutschen Bildungsdirektion in Südtirol. Tätigkeit als Schulführungskraft (Schulleitung); Lehrtätigkeit an der Oberschule in den Fachbereichen Chemie und Naturwissenschaften; Referententätigkeit in der Lehreraus- und -fortbildung.

Kontaktadresse: [werner.sporer@schule.suedtirol.it](mailto:werner.sporer@schule.suedtirol.it)

**Anja Waxenegger**, MA, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) im Referat Nationale Kompetenzmessungen; Schwerpunkt: Evaluations- und Begleitforschung im Kontext schulischer Maßnahmen.

Kontaktadresse: [a.waxenegger@bifie.at](mailto:a.waxenegger@bifie.at)

**Christian Wiesner**, Prof. MMag., Professor im Bereich Bildung und Erziehung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Lehrtätigkeit an verschiedenen Universitäten und Hochschulen.

Kontaktadresse: [christian.wiesner@ph-noe.ac.at](mailto:christian.wiesner@ph-noe.ac.at)



# Schulaufsicht in Österreich im Wandel

## Gedanken und Perspektiven

### Abstract

Im Rahmen eines von der Europäischen Union unterstützten Projektes „Innovative Schulautonomie als Chance für pädagogische Standortentwicklung“ (INNOVITAS) wurden die Autonomiefortschritte der einzelnen Schulsysteme der Partnerländer und die damit verbundenen Herausforderungen, sowohl für die Schulen und ihre Leitungen, als auch für die Aufsicht und Steuerung, analysiert.

Mittlerweile sind die Bestrebungen, die öffentlichen Schulen in bestimmten Bereichen in die Autonomie zu entlassen, auch in Österreich angekommen und teilweise bereits umgesetzt. Mit dem Bildungsreformgesetz 2017 wurde das österreichische Schulsystem einem Wandel in Richtung autonomer Schulverwaltung unterzogen. Der Artikel gibt einen Überblick über die neuen Aufgaben der Schullaufsicht in Österreich und entwirft verschiedene Möglichkeiten eines neuen (Selbst-)Verständnisses für sogenannte „Schulqualitätsmanager/innen“. Die laufende Evaluierung der Institutionen einerseits und der gesellschaftlich-mediale Druck auf das System Schule andererseits können die Neukonzeption des Aufgabenbereichs der Schulaufsicht mitbestimmen. Es gilt, individuelle Konzepte für Regionen im Sinne einer wertschätzenden und mit konstruktiver Kritik verbundenen Schulaufsichtsarbeit zu gestalten. Die Schulaufsicht in ihrer neuen Rolle als Schulqualitätsmanager/innen ist mit einer neuen Palette an Aufgaben konfrontiert und muss dementsprechend ihre Rolle für sich und nach außen neu definieren.

### Keywords:

Schulautonomie, Schulleitung, Schulaufsicht, Schulqualitätsmanagement

## 1 Neue Rollen: Die autonome Schulleitung und ihre Aufsicht

Das österreichische Schulsystem wurde mit dem Bildungsreformgesetz 2017 einem umfassenden Wandel unterzogen. Ziel der Reform war es unter anderem, den Autonomiebestrebungen einzelner Schulen gerecht zu werden und eine neue regionale Struktur der Schulaufsicht mit verstärktem Fokus auf die Schulqualität einzuführen (Weißbuch des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Steuerung des Schulsystems in Österreich, S. 8).

Mit dem Bundesgesetz über die Einrichtung von Bildungsdirektionen in den Ländern StF: BGBl. I Nr. 138/2017 (in Hinkunft: Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz) wurden der Aufbau und die Organisation der österreichischen Schulverwaltung grundlegend geändert und deren Akteure teilweise sogar neu definiert.

So wurden aus den neun Landesschulräten bzw. dem Stadtschulrat für Wien die neun Bildungsdirektionen, und die früher als Schulinspektorinnen und Schulinspektoren bezeichneten Schulaufsichtsbeamtinnen und Schulaufsichtsbeamten werden seit 2019 „Schulqualitätsmanager/innen“ genannt.

Durch das Ende der Ära der Landesschulräte und Schulinspektorinnen und Schulinspektoren soll sich ein neues Konzept der Schulaufsicht zu Gunsten einer modernen und autonomen Schulverwaltung entwickeln. Erstmals gibt es auch einen zentral vorgegebenen Aufgabenkanon, der mittels Verordnung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung erlassen wurde. Laut Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung betreffend das Schulqualitätsmanagement StF: BGBl. II Nr. 158/2019 (in Hinkunft: SQM-VO)

sollen die örtlichen Schulaufsichtsbeamten nach dem neuen Konzept des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung die Kontrolle und Beratung der Schulleitungen verstärkt wahrnehmen und gleichzeitig Vorgaben seitens des Bundesministeriums an den Schulen umsetzen.

Die Schulen und deren Schulleitungen in Österreich werden nach und nach autonomer und selbstständiger. Auch auf die „autonome Schulleitung“ kommen daher mit jeder Novelle neue Aufgaben zu, die sich vom bisherigen Bild, insbesondere der Pflichtschulleitungen, deutlich weiterentwickelt haben. Die einhergehende Verschiebung von Entscheidungskompetenzen zu den Schulen, das Zurücktreten der zentralisierten staatlichen Steuerung und die Veränderung von Hierarchien im modernisierten Qualitätsmanagement weisen auch der Schulaufsicht neue Funktionen zu (Havlicek, 2009, S. 7).

Gemeinsame Schulungen der Schulaufsichtsbeamten und Schulleiter/innen zum Beispiel im Bereich der Evaluationsmöglichkeiten von Tests wie Bildungsstandards sind für eine effiziente Kooperation in der jeweiligen Bildungsregion von Vorteil. Gleichzeitig könnte die Vertrauenskultur zwischen den Personen in den neu strukturierten Bildungsregionen der Bundesländer geschaffen werden. Die Haltung einerseits der Schulaufsicht selbst und andererseits ihr gegenüber kann nicht verordnet werden. Die Zusammenarbeit im Sinne der Schulen und insbesondere der Schüler/innen beruht seit jeher auch auf einem engen Vertrauensverhältnis, das sich im Angesicht der neu definierten Aufgaben und Hierarchien, erst wieder festigen muss.

## 2 Definition der Schulaufsicht

Der Begriff „Aufsicht“, im Lateinischen „cura, ae f“, bedeutet Fürsorge. Wird Schulaufsicht unter diesem positiv besetzten Aspekt verstanden, kommt der Begriff „Schulqualitätsmanager/in (SQM)“ einer wertschätzenden Zusammenarbeit zwischen Schulaufsicht und Schulleitung entgegen.

Dem Terminus „Schulaufsicht“ kommt als leitende Bezeichnung in der hierarchisch aufgebauten österreichischen Schulverwaltung allerdings ein disziplinierender und kontrollierender Beigeschmack zu. Im Vergleich dazu wird den Worten „Controlling“ oder „Systemmonitoring“ – aus dem wirtschaftlichen Fachvokabular kommend – eher seriöse Prägung im Sinne eines für den Betrieb positiven und transparenten Instrumentariums zur Kontrolle zugeordnet. Es stellt sich demnach die Frage, welche Bedeutung den nur zu oft gebrauchten Begriffen „Schulaufsicht – Schulinspektor/in – Schulqualitätsmanager/in“ tatsächlich zukommt.

Im Aufgabenprofil der Schulaufsicht für öffentliche Schulen werden Beamte und Beamtinnen des Schulaufsichtsdienstes und Lehrer/innen, die mit Schulaufsichtsfunktionen betraut sind, ab 01.01.2019 in Österreich als Schulqualitätsmanager/innen bezeichnet. Die Prägung und positive Konnotation dieses neuen Begriffs ist gedacht als ein weiterer Schritt zu einer wertschätzenden Beratungsstruktur seitens der Schulaufsicht und als Möglichkeit zur Unterstützung der autonom gewordenen Schulleitungen.

Gegen eine Aufwertung des Begriffes Schulaufsicht nach der vorhin angeführten Interpretation des Wortes spricht jedoch die Sprache des Gesetzgebers, der die Beamten und Beamtinnen des Schulaufsichtsdienstes und Lehrer/innen, die mit Schulaufsichtsfunktionen betraut sind, als Schulaufsichtsorgane bezeichnet (vgl. Rundschreiben BMBWF Nr. 94/1999). Es bleibt somit zu befürchten, dass solange Schulqualitätsmanager/innen als Organe der Schulaufsicht bezeichnet werden, der Begriff des „Schulqualitätsmanagers“ und die damit zugeordneten handelnden Personen in der Funktion des Beraters bzw. der Beraterin für Lehrer/innen und Schulleiter/innen kaum als solche wahrgenommen werden können.

Dazu kommen bestehenden Schulgesetze, die zu beachten und einzuhalten sind und somit den Spielraum zur Umsetzung von schulautonomen Änderungen ohnehin geringhalten. So wird eine schulautonome Lehrplangestaltung zwar schon wie bisher möglich sein (§ 6 Schulorganisationsgesetz), hingegen wird die Klassen- und Gruppengröße, die seitens der Schulleitung nach Vorlage an die Schulpartner entschieden werden kann, in der Abhängigkeit der zugeteilten Ressourcen und zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten möglicherweise nicht autonom im Sinne des Autonomiebegriffes umgesetzt werden können.

Inhaltlich betrachtet, kann der Begriff Autonomie, der sich ursprünglich aus „autos“ = selbst und „nomos“ = Gesetz zusammensetzt, nur begrenzt für Schulaufsichtsbeamtinnen und Schulaufsichtsbeamten und Schulleitungen angewandt werden, da dieser einer von oben gestaltete Gesetzesveränderung entspringt, die ein selbstbestimmtes Handeln der Schulleitungen nur im Rahmen der Schulgesetze vorgibt.

### 3 Wandel der Aufgaben der Schulqualitätsmanager/innen

Das ehemalige Aufgabenprofil der Schulaufsicht (Allgemeine Weisung gemäß § 18 Abs. 3 Bundes-Schulaufsichtsgesetz, außer Kraft mit In-Kraft-Treten des Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetzes am 1.1.2019 2.2.1 a) enthält folgende Ausführung:

„Die regionale Bildungsplanung schließt die Unterstützung von Dezentralisierungs- und Deregulierungsmaßnahmen mit besonderer Berücksichtigung der schulautonomen Möglichkeiten ein, ohne jedoch zentrale Notwendigkeiten aus dem Auge zu verlieren, um bei aller Vielfalt vergleichbare Standards abzusichern. Zu den Aufgaben in diesem Punkt gehören die in § 6 Schulorganisationsgesetz vorgesehenen Maßnahmen im Zusammenhang mit den schulautonom erlassenen Lehrplanbestimmungen.“

Aus § 5 Abs. 1 Z. 1–8 SQM-VO ergibt sich u.a. die verkürzte Aufzählung der in der Verordnung ausgeführten Aufgaben, der seit 1.1.2019 als regionale Schulqualitätsmanager/innen eingesetzten ehemaligen Schulinspektorinnen und Schulinspektoren:

1. die Aufsicht über die Erfüllung der Aufgaben der österreichischen Schulen,
2. die Sicherstellung der Implementierung von Reformen und Entwicklungsvorgaben in der Region,
3. die Mitwirkung am Qualitätsmanagement (evidenzbasierte Steuerung der regionalen Bildungsplanung),
4. die Mitwirkung an der schularten- und standortbezogenen Schulentwicklung,
5. das laufende Qualitätscontrolling,
6. die strategische Personalführung auf Ebene der Schulleitungen und Schulcluster-Leitungen,
7. die Bereitstellung pädagogischer Expertise an Schnittstellen und
8. das Krisen- und Beschwerdemanagement im Eskalationsfall.

Im vom zuständigen Ministerium bespielten Blog werden die Aufgabenbereiche der Schulaufsicht in den Bildungsregionen entsprechend ausgeführt:

„Die Aufgabenbereiche der Schulaufsicht in der Bildungsregion sind im Detail:

1. darauf zu achten, dass adäquate regionale Bildungsangebote vorhanden und diese Angebote optimal aufeinander abgestimmt sind, um dadurch allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, ihrem Geschlecht, ihrer Familiensprache, ihrer Begabung oder auch einer Beeinträchtigung bzw. Behinderung durchgängige Bildungswege zu ermöglichen, die sowohl zu einem höheren Bildungsniveau als auch einer Verringerung von Bildungsbenachteiligungen führen;
2. die pädagogische Qualität über den einzelnen Schulstandort bzw. Schulcluster hinaus zu verbessern, indem die Zusammenarbeit aller Schulen bzw. Schulcluster einer Region so gefördert wird, dass strukturelle, organisatorische und pädagogische Potenziale identifiziert und genutzt werden;
3. die Übergänge zwischen elementarpädagogischen Einrichtungen, Schulstufen und Schularten evidenzbasiert zu analysieren und fließend zu gestalten. Das schließt auch die Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf ein;
4. die Zusammenarbeit zwischen Schulen und regionalem Umfeld – anderen Bildungs- und Beratungseinrichtungen, dem Arbeitsmarktservice, Einrichtungen des Gesundheits- und Sozialwesens, der Kinder- und Jugendhilfe, Initiativen der Zivilgesellschaft etc. – so zu gestalten, dass das Potenzial von Interessen, Begabungen und Talenten, aber auch Unterstützungs- und Förderbedarfe von Schülerinnen und Schülern institutionenübergreifend bestmöglich erkannt und strukturierte sowie flexible regionale Angebote entwickelt werden können;
5. den Bedarf zur Entwicklungsbegleitung von Schulen und Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen auf regionaler Ebene festzustellen und Anregungen zur Schaffung von Angeboten zu machen.“ (Lehner, 2019)

Die in der Verordnung festgelegten wesentlich genauer definierten Aufgaben der Schulqualitätsmanager/innen enthalten als ein neues zentrales Element die Evaluation der einzelnen autonomen Schulen sowie das beratende Hinführen der Schulleitungen in ihre autonome Rolle.

Mit dem Ausbau der Autonomie sehen sich die Schulleitungen nämlich mit zunehmenden Herausforderungen und einem kaum zu überblickenden Verwaltungsaufwand konfrontiert. Sie sind Schulmanager/innen und sollen nun auch als Schulentwickler/innen agieren. Der Spagat zwischen Dienstgeber/in und pädagogischem/r Leiter/in sowie Bedienstetem bzw. Bediensteter der österreichischen Verwaltung und Führungskraft an einem Standort ist schwierig zu bewältigen, zumal sich die Rolle in den letzten Jahren in einem ständigen Umbruch befindet (Dubs, 1992, S. 31).

Der Ausgangspunkt für eine Beratung/Begleitung/Evaluation/Kontrolle durch die Schulaufsicht im Sinne einer optimalen Schulqualitätsentwicklung und Selbstevaluation der autonomen Schule in Verbindung mit dem Schulprogramm/Schulethos müsste zur effizienten Begleitung über das gesamte Jahr in regelmäßig gemeinsam zwischen der Schulaufsicht und Schulleitung vereinbarten Terminen stattfinden und nicht nur im Bedarfsfall zur offensichtlichen Korrektur einer nicht erreichten Zielvorgabe. Vertrauensbindende Maßnahmen implizieren einen längeren Zeitraum der Zusammenarbeit und fördern, zukünftige, vorgegebene Ziele der Behörden gemeinsam effizienter zu erreichen.

Wenn Mängel der Selbstevaluation anhand der Analyse der Schule durch Bildungscontrolling festgestellt werden, wird eine zusätzliche Überprüfung mit langfristiger Begleitung durch die Schulaufsicht von der Schulleitung eher akzeptiert werden können.

Dr. Rolf Dubs<sup>1</sup> postuliert, dass im Wesentlichen vier Veränderungen zu einer notwendigen Neudefinition der Schulaufsicht geführt haben, nämlich Qualitätsmanagement an Schulen, die teilautonome Schule, internationale Vergleichsstudien und die teilweise Abschaffung der Schulinspektoren und Schulinspektoren. „Die Breite dieser neuen Betrachtungsweisen haben sowohl in der Wissenschaft wie in der Praxis zu vielen neuen Modellen für die Schulaufsicht geführt, die immer kontrovers diskutiert wurden und werden. Einigkeit bestand nur darüber, dass die Schulaufsicht drei Funktionen erfüllen sollte: Das Bildungscontrolling, die Metaevaluation und die Überwachung der pädagogischen Führung der Schulen“ (Dubs, 2019, S. 3). Dies führt im Endergebnis dazu, dass sich die Schulaufsicht auf die Beratung und Unterstützung der autonomen Schulleitung konzentrieren und Schulentwicklung in einem größeren, evidenzbasierten Kontext denken und vorantreiben soll.

Die Aufsichts- und Beratungsfunktion in einer kollegialen Feedbackkultur kann Schulleiterinnen und Schulleitern unter der Mitwirkung der Schulqualitätsmanager/innen zur Erreichung gemeinsam gesteckter Ziele führen. In diesem Sinne ist Schulaufsicht für regionale Koordination und Vernetzung von schulqualitätsfördernden Maßnahmen unerlässlich. Die Erfüllung des bildungspolitischen Auftrages einerseits und die Überprüfung des effizienten Ressourceneinsatzes andererseits zeigen vom hohen Anforderungsprofil an die Schulaufsicht.

*„Ziel ist es, mit einer über den einzelnen Schulstandort bzw. den Schulcluster hinausgehenden Perspektive und Verantwortung jene regionalen Strategien, Konzepte und Maßnahmen zu entwickeln und implementieren, die zur Verbesserung der Bildungsqualität und der Erhöhung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit in der Region führen. Die Schulaufsichtsteams sollen das Bildungsangebot, die Bildungsverläufe und Bildungskarrieren der Schüler/innen in der Bildungsregion gemeinsam im Blick haben und tragen zur Sicherung fließender Bildungswege mit einem adäquaten Bildungsangebot in der Region bei.“ (Lehner, 2019)*

In Anbetracht der Vielfalt und Interpretationsmöglichkeiten des Aufgabenprofils der Schulaufsicht werden bundesländerspezifische Ausführungsbestimmungen ebenso eine Berechtigung haben, wie zentrale Vorgaben des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Ein Zusammendenken der technischen und rechtlichen Vorgaben mit den Herausforderungen des speziellen Systems Schule und der daran mitwirkenden Partner/innen ist unumgänglich und eine

---

1 Rolf Dubs ist em. Professor der Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen.

wichtige Weiterentwicklung im Bereich der Schulqualität der nächsten Jahre. Im Folgenden werden einige Gedanken zu möglichen Modellen der systemischen Beratung als Aufgabenbereich der Schulaufsicht vorgestellt.

Die Aufgabenbereiche der Schulaufsicht könnten sich abbilden in der Funktion

- als regionale Bildungsmanagerin bzw. als regionaler Bildungsmanager,
- als systemische Beraterin bzw. als systemischer Berater im Sinne von Systemmonitoring,
- als Trainee in der Personalführung,
- als Garant/in der Qualitätssicherung,
- als Vermittler/in von bildungspolitischen und marktwirtschaftlichen Aspekten für die Schulpartner/innen
- oder als Controller/in einer NPO (Non-Profit-Organisation).

Die verschiedenen möglichen Rollen, die die Schulqualitätsmanager/innen einnehmen können, um die an sie gestellten Herausforderungen zu bewältigen, werden im Folgenden kurz dargestellt.

### 3.1 Schulqualitätsmanager/innen als Mentor/innen

Ein/e Mentor/in ist eine ratgebende Person, ein/e Berater/in in verschiedenen Situationen. Mentoring gewinnt nicht nur im wirtschaftlichen Bereich im Human Resource an Bedeutung. Mentoring kann als Führungsstrategie, bei der eine erfahrene Persönlichkeit (Mentor/in) während einer klar begrenzten Zeit eine andere Person (Mentee) unterstützt, erfolgreich eingesetzt werden. In einem innerbetrieblichen Mentoring wird der/die Mentor/in von den obersten Vorgesetzten nach Freiwilligkeit zugeteilt.

Hier liegt im Zeitalter der Einbeziehung der Faktoren Alter und Erfahrung die Annahme nahe, dass im Rahmen eines „effizienten, wertschätzenden Pensionsübertrittes“ in einem Übergangsmodell schon pensionierte Schulaufsichtsbeamte oder/und in der Personalentwicklung tätig gewesene Lehrer/innen oder Schulleiter/innen als Mentor/innen eingesetzt werden. Ähnliche Konzepte werden in der Privatwirtschaft erfolgreich angeboten. Die sogenannten Consulter/innen können ihr kompetentes Fach- und Erfahrungswissen sinnvoll einsetzen. Als wichtiges Kriterium im Mentoring Prozess gilt es Machtmissbrauch und Abhängigkeit zu verhindern.

### 3.2 Schulqualitätsmanager/innen als externe Berater/innen

Da es sich bei Schulqualitätsmanagerinnen und Schulqualitätsmanagern um distinguierte pädagogische Expertinnen und Experten handelt, bringen viele von ihnen eine breite Palette an Qualifikationen mit. Schulaufsichtsbeamte mit besonderen externen Ausbildungen (wie beispielsweise Coaching, Supervision, Mediation), können temporär auf Grund ihrer Zusatzqualifikationen für externe Beratung eingesetzt werden. Da die anzuwendenden Tools der jeweiligen Ausbildungsschienen wissenschaftlich nachzuvollziehen sind, ist eine Objektivität und Transparenz in der jeweiligen Fachausbildung mit den Zertifikaten gegeben. Auch empfiehlt es sich im Sinne einer schulartenübergreifenden, regionalen Zusammenarbeit, einen Überblick über die jeweiligen Expertisen des zur Verfügung stehenden Personals zu erlangen, um diese in verschiedenen Fällen (Krisen an Schulen, Burn-Out-Prävention bei Schulleitungen, Controlling und klassische Managementaufgaben, internationale Vernetzung etc.) effizient, zielführend und ressourcensparend einsetzen zu können.

## 3.2 Ziel einer Beratung durch die Schulqualitätsmanager/innen (aus Sicht der systemischen Beratung)

Effizient erscheint ein Aufgabenprofil für Schulqualitätsmanager/innen, bei dem alle Beteiligten inklusive der Schulpartner/innen in Form eines konstruktiven von einem/r externen Moderator/in geleiteten Gespräches Fakten und Daten sammeln (die Daten liegen von der vorgesetzten Dienstbehörde der Schulbehörde vor), um im regionalen Kontext Herausforderungen für die Schule zu erörtern.

Mögliche Fragestellungen, um den derzeitigen Qualitätsstatus an einer Schule zu erkennen:

- Wie werden Konferenzen gestaltet?
- Wie wird das Thema Schulqualität am Standort entwickelt?
- Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten?
- Wie wird die aktive Mitgestaltung aller Akteurinnen und Akteure an der Schule umgesetzt?
- Wie sind die Erfahrungen mit der Teamarbeit?
- Wie werden die Ergebnisse der externen Tests im Unterricht implementiert?

Zahlen und harte Fakten in Excel-Tabellen, die einen schulischen Vergleichskampf ausmachen, können von dieser Art der Beratung und Kontrolle von den vorgesetzten Stellen jedoch nicht erwartet werden. Vielmehr ginge es um eine gemeinsame, langfristige Zielsetzung und das Ausloten der notwendigen Meilensteine, um die definierten Ziele für den einzelnen Standort und die Region zu erreichen. Das Ergebnis kann nur eine haltbare beidseitige Vereinbarung sein, die sich anhand von vordefinierten Eckpunkten überprüfen und erarbeiten lässt.

Bildungspolitische Überlegungen zum Aufgabenbereich der Schulqualitätsmanager/innen – Sind Schulqualitätsmanager/innen Garanten für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung?

Bildungspolitisch impliziert die Namensgebung „Schulqualitätsmanager/in“ unter dem Aspekt der Aufsicht bedauerlicherweise, dass Tests, messbare Leistungen, die Qualität des Lebensraumes Schule ausmachen und nicht – wie in vielen NPO (Non-Profit-Organisation) und sozialen Einrichtungen, Qualitätsmerkmale wie Kommunikation, Konfliktmanagement und Anerkennen eines Menschenbildes, in dem der Mensch, das Kind mit seinen Fähigkeiten akzeptiert werden.

Nicht Gleichmacherei (alle kennen die englischen Vokabeln zum Umweltschutz, alle sind die besten Kopfrechner) von schulischen Leistungen kann das pädagogische Ziel von Schule sein. Um Menschen nach ihren Leistungen zu fördern, können Schulen nach ihren pädagogischen Outputs nicht verglichen werden. Zum Beispiel wird eine Grundschule in einem Umfeld mit vielen Menschen mit Migrationshintergrund oder aus sozial schwachen Milieus, andere Ziele verfolgen, um die Schüler/innen zu fördern. Diese individuellen Ziele sollen im SQA-Prozess (Schulqualität-Allgemeinbildung) festgehalten und am Jahresende intern und auch mit der vorgesetzten Schulaufsicht evaluiert werden. Im Sinne des konstruktivistischen Ansatzes in der Pädagogik gilt zu bedenken, dass, wie Lindemann sagt, dass: „die konkrete Ausformung pädagogischer Praxis immer von den Bedingungen vor Ort abhängig ist (bzw. davon, wie man sie nutzt) und kann aufgrund von Veränderungen im Praxisfeld nie endgültig sein“ (Lindemann, 2006, S. 237).

Evaluation heißt, die geplante, systematisch angelegte Sammlung von Informationen zu analysieren und zu interpretieren. Eine Übernahme von Ergebnissen aus Fragebögen kann nicht einmal schulintern bzw. schulstufenübergreifend verallgemeinert werden. Wird von der vorgesetzten

Schulbehörde Evaluation gewünscht, so müssen den Schulstandorten die Ziele, die evaluiert werden sollen, seitens der Schulbehörde rechtzeitig bekannt gegeben werden. Standortsspezifische Schulen wie Ganztagschulen werden andere Zielvereinbarungen konkretisiert haben als Mittelschulen mit Schwerpunkten.

Die Herausforderung von Schulqualitätsmanagerinnen und Schulqualitätsmanagern wird darin bestehen, konkrete Bereiche im Vorfeld mit der Schulleitung festzulegen, die für den Schulstandort wichtig erscheinen. Eine wertschätzende, mit positiven Gesprächselementen versehene Kommunikationsstruktur, vereint mit dem Knowledge eines mediatorischen Konfliktmanagements, wird eine positive Arbeit der Schulqualitätsmanager/innen auszeichnen.

*„Alle Teammitglieder müssen von einer genau definierten internen Qualitätsnorm als Maßstab ihrer Arbeit ausgehen können. Die Abfassung solcher Normen und deren Katalogisierung ist von besonderer Bedeutung, da nur auf diesem Wege eine Verpflichtung der Mitarbeiter/innen zur Produktion einer gleichbleibenden Qualität möglich erscheint.“ (Kasper & Mayrhofer, 1996, S. 511)*

Für die Organisation Schule würde dies bedeuten, dass SQA-Themen und Schulentwicklungsprozesse als Ausgangspunkt für Qualität erstellt werden. Auch Corporate Identity als Schlagwort in den Firmenstrukturen der Neunzigerjahre ist für die Schulkultur in einer Schule interessant, aber nur möglich, wenn Abläufe im System und Ziele eindeutig festgelegt sind. Diese zu überarbeiten, weiterzuentwickeln und zu modifizieren, ist eine Aufgabe der qualitätsfördernden Maßnahmen der Schule. Die festgelegten Ziele extern mit der Schulaufsicht zu evaluieren, wird eine konstruktive positive Feedbackkultur im Schulsystem möglich machen.

Die Theorien des Organisationstheoretikers Dr. Peters<sup>2</sup> könnten bei der Strukturänderung der Schulaufsicht in die Überlegungen eingebunden werden. Er meint, dass zu viele Vereinbarungen im Sinne von Transformational Leadership und Qualitätssicherung nur hinderlich sind, und fordert auf: „Schaffen Sie Verhaltensregeln und Richtlinien ab, deren Einhaltung Sie ohnehin nicht kontrollieren können, und bestehen sie nicht pingelig darauf, dass die, die Sie nicht kontrollieren können, auch um jeden Preis eingehalten werden“ (Peters, 1988, S. 451). Seiner Meinung nach wirkt sich das Faktum entscheidend aus, dass in einem funktionierenden Betrieb dem Lob als Motivation der Mitarbeiter/innen eine wichtige Bedeutung zukommt. In diesem Sinn sollte jede Kontrolle- und Evaluationstätigkeit der Schulaufsicht gesehen werden.

## 4 Conclusio

Die Umsetzung der dargelegten Änderungen im österreichischen Schulsystem in Richtung einer autonomen und modernen Schulverwaltung befindet sich nach wie vor in einem Prozess und ist geprägt von der Einfindung der Schulleitungen und Schulqualitätsmanagerinnen und Schulqualitätsmanagern in ihren neuen Rollen.

Dementsprechend werden die größten Herausforderungen hinsichtlich der umfassenden Umsetzung der Schulautonomie, einerseits die Fort- und Ausbildung der Schulleiter/innen in Bezug auf

---

2 Prof. Dr. Theo Peters ist Experte auf dem Gebiet der Neuroleadership.

ihre neuen Aufgabengebiete sowie andererseits die zu ändernde Hierarchiestrukturen insbesondere in der Zusammenarbeit mit dem Lehrerkollegium und den Schulpartnerschaften sein.

Schulungen aller beteiligten Lehrer/innen, Schulleitungen und Schulqualitätsmanager/innen hinsichtlich einer Evaluationskultur in der Zusammenarbeit mit externen Instituten (Universitäten, Pädagogische Hochschulen oder im Rahmen von europäischer Zusammenarbeit innerhalb von strategischen Partnerschaften) werden als qualitätsverbessernde Maßnahme unumgänglich bleiben. Schulleiter/innen in der Rolle als Führungskraft aus- und fortzubilden, um die Funktion und Aufgabe einer Führungsperson reflektieren zu können, ist ein sinnvoller Schritt im Zeichen der schulautonomen Anforderungen an die Schulleitungen. § 32 Landeslehrerdienstrechts-Gesetz sieht vor, dass die Schulleitungen mit den Lehrpersonen nach einem jährlichen Gespräch schriftlich die Fort- und Weiterbildung festlegen. Diese Maßnahmen der Personalentwicklung werden erst schrittweise institutionalisiert und müssen bei der Umsetzung unbedingt begleitet und unterstützt werden.

Die Autonomiereform soll das hierarchische Denken im Schulalltag scheinbar auflockern, doch so lange die Schulaufsicht ein Weisungsrecht gegenüber der Schulleitung hat, sind ehrliche Autonomiebestrebungen des Ministeriums für Schulleitungen nur aus verwaltungstechnischer und organisatorischer Sicht zu sehen. Als die große Herausforderung für die Schulaufsicht kristallisiert sich die Aufgabe zwischen formaler verwaltender, staatlicher Tätigkeit und unterstützender moderner Leadership, die Schulleitung bei der Bewältigung ihrer Führungsaufgaben bestmöglich zu unterstützen, heraus. In der Praxis werden Schulleitungen den Herausforderungen zwischen Verwaltung, Pädagogik, der Arbeit mit dem Lehrerkollegium und den Schulpartnerinnen und Schulpartnern einem beschränkten schulautonomen Verantwortungsbereich gegenüberstehen. Der vorliegende kurze Abriss über die Aufgaben der neuen Schulaufsicht und ihre Möglichkeiten soll einen kleinen Beitrag dazu leisten, dass die Entwicklung der neugedachten Schulaufsicht, in Richtung einer modernen Managementkultur ausdifferenziert werden sollte, um damit zur optimalen Unterstützung der autonomen Schulleitung zu werden.

## Literatur

- Dubs, R. (1992). Die Führung einer Schule, Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 10, 28–31.
- Dubs, R. (2019). Evaluation in teilautonomen Schulen. In Stricker T. (Hrsg.), Zehn Jahre Fremdevaluation in Baden-Württemberg (S. 3–14). Wiesbaden: Springer VS.
- Havlicek, K. (2009). Zu Rolle, Selbstverständnis und Professionalisierung der regionalen Schulaufsicht in Österreich von 1993–2008. Diplomarbeit, University of Vienna. Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft. (E-Theses <http://othes.univie.ac.at/3836/>, abgerufen am 3.2.2020).
- Kasper, H. & Mayrhofer W. (1996). Personalmanagement. Führung, Organisation. 1. Aufl. Wien: Ueberreuter
- Lehner, A. (2019). Neue Rollenbilder in der Schulaufsicht – Schulqualitätsmanager/innen. Blog zur Schulautonomie. (<https://www.schulautonomie.at/2019/04/neue-rollenbilder-in-der-schulaufsicht-schulqualitaetsmanager-innen/>, abgerufen am 3.2.2020).
- Lindemann, H (2006). Konstruktivismus und Pädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Peters, T. (1988). Kreatives Chaos, 2. Aufl. Hamburg: Hoffmann & Campe Verlag.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). Weißbuch über die Steuerung des Schulsystems in Österreich. Wien. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

**Ursula Huber**, Mag.<sup>a</sup> Dr.in, Schulqualitätsmanagerin in der Bildungsdirektion für Wien.  
Kontaktadresse: [ursula.huber@bildung-wien.gv.at](mailto:ursula.huber@bildung-wien.gv.at)

**Nadine Hauptfeld**, Mag.<sup>a</sup>, BA, ist Juristin in der Bildungsdirektion für Wien.  
Kontaktadresse: [nadine.hauptfeld@bildung-wien.gv.at](mailto:nadine.hauptfeld@bildung-wien.gv.at)

**Hannah Diernhofer**, Mag.<sup>a</sup>, ist Juristin in der Bildungsdirektion für Wien.  
Kontaktadresse: [hannah.diernhofer@bildung-wien.gv.at](mailto:hannah.diernhofer@bildung-wien.gv.at)

Als Ergebnis des Projektes INNOVITAS bereits erschienen:



E. Rauscher/M. Tscherne (Hrsg.)  
**Selbst ist die Schule**  
 Eine Handreichung zur Anstiftung autonomer Aktivitäten  
 Baden, PH NÖ, 2019  
 ISBN 978-3-9519897-8-5



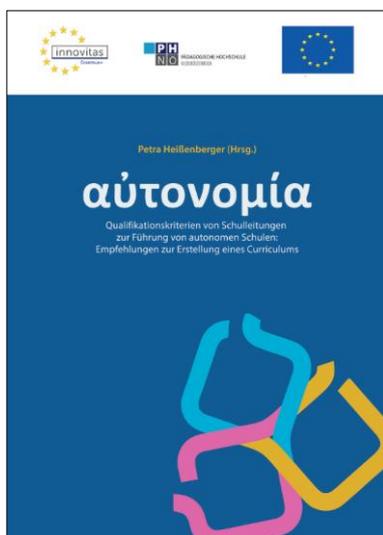
E. Rauscher/Ch. Wiesner/  
 D. Paasch/P. Heißenberger (Hrsg.)  
**Schulautonomie – Perspektiven in Europa**  
 Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS  
 Münster, Waxmann, 2019  
 ISBN 978-3-8309-3940-5



M. Sitzmann (Hrsg.)  
**20 Jahre Autonomie der Schule in Südtirol**  
 Einschätzungen und Erfahrungen  
 Bozen, Deutsche Bildungsdirektion, 2019



P. Heißenberger  
**Berufsbild Schulleiter/in**  
 Europäische Qualifizierungsimpulse  
 Baden, PHNÖ, 2019  
 ISBN 978-3-9519897-9-2



P. Heißenberger (Hrsg.)  
**αὐτονομία**  
 Qualifikationskriterien von Schulleitungen zur Führung von autonomen Schulen: Empfehlungen zur Erstellung eines Curriculums  
 Baden, PHNÖ, 2020  
 ISBN 978-3-9504887-1-5



M. Juranek/M. Fresner (Hrsg.)  
**Selbst ist die Schule im Rahmen des Rechts**  
 Hinweise zur Stärkung der Performanz von Schulleitungen  
 Baden, PHNÖ, 2020  
 ISBN 978-3-9504887-2-2

Alle Publikationen zum Projekt stehen zum freien Download zur Verfügung:

<https://innovitas.ph-noe.ac.at>







# innovitas

Erasmus+



Bildungsdirektion  
Wien



Bildungsdirektion  
Salzburg



HLP BildungsManagement  
Beratung & Training GbR



STAATSIKITUT FÜR SCHULQUALITÄT  
UND BILDUNGSFORSCHUNG  
MÜNCHEN



PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE  
NIEDERÖSTERREICH

Bayerisches Staatsministerium für  
Unterricht und Kultus



AUTONOME PROVINZ BOZEN - SÜDTIROL  
Deutsche Bildungsdirektion



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

Bildungsdirektion  
Steiermärk



Bundesinstitut  
bifie