



Georg Stöckli, Sabina Larcher

Die verlässliche Schule – ein Orientierungsrahmen für die Schulentwicklung?

Zusammenfassung: Das Thema der „verlässlichen Schulen“ wird seit etwa drei Jahren in verschiedenen Bundesländern der BRD breit diskutiert und bildet einen Schwerpunkt bzw. einen wesentlichen Konzeptrahmen für Schulentwicklungsprozesse, die die Schnittstelle Schule-Familie fokussieren. Die verstärkte Mitsprache und das Engagement der Eltern an der „öffentlichen Veranstaltung Schule“ verspricht zum einen eine Pluralisierung und Demokratisierung der Institution, weckt zum anderen aber auch emotionale Diskussionen nach den Rechten und Pflichten der Beteiligten. Die „Schicksalsgemeinschaft auf Zeit“ braucht neue Bestimmungskategorien. Den Hintergrund solcher Entwicklungen bilden grundsätzliche Veränderungen im Verhältnis von Familie und Schule, die systematisch erfasst und prospektiv entwickelt werden müssen, wenn Schulentwicklungen qualitativ gezielt und in einem integralen Rahmen stattfinden sollen. Das heuristische Rahmenkonzept der „verlässlichen Schule“ könnte dazu einen wesentlichen Beitrag leisten. Qualitätsentwicklung betrifft dabei wesentliche Aufgabenbereiche der Volksschule, wodurch deren Verlässlichkeit nicht nur bestätigt, sondern weiter verbessert werden soll.

Die „verlässliche Schule“ wird im Folgenden als diskursiver, konzeptueller und praktischer Orientierungsrahmen vorgestellt, um mögliche Kategorien neu zu diskutieren. Dabei interessieren zum einen deren politische und systematische Voraussetzungen, damit zum anderen deren Qualitätsmerkmale auf der Basis empirischer Daten ausgeführt werden können.

Anhand einer Stichprobe von Zürcher Primarlehrkräften wird dies empirisch beleuchtet. Die prinzipiengeleitete, systematische Kooperation der Lehrerschaft entpuppt sich dabei als tragendes Element der reformorientierten, flexiblen Schule, die sich den gesellschaftlichen Herausforderungen als kollektiv handelnde Institution erfolgreich stellen kann. Unter den gegenwärtigen Bedingungen erfüllt nur ein kleiner Prozentsatz der Lehrerinnen und Lehrer der Zürcher Volksschule diese hohen Anforderungen einer verlässlichen Schule.

1 Einleitende Überlegungen

Wie die meisten westlichen Gesellschaften, so ist auch die Schweiz in besonders starkem Masse durch ökonomische, strukturelle und soziale Ambivalenzen charakterisiert. Die Gesellschaft wird zunehmend als komplexer und mobiler wahrgenommen. Heute stehen wir inmitten einer strukturellen und kulturellen Vielfalt. Mit dieser Entwicklung konnte die

Schule – trotz teilweise heftigster Debatten rund um Reformvorhaben – nicht Schritt halten. Im Vergleich zum gesellschaftlichen Umfeld weist sie eklatante strukturelle (Rahmenbedingungen, Organisation) und kulturelle (Normen, Werte, Haltungen) Differenzen auf. Der Blick auf die gegenwärtigen Entwicklungstendenzen weckt wenig Hoffnung, denn Schulpolitik und Schulentwicklung scheinen nicht in der Lage, die Volksschule im erforderlichen Umfang an die bestehenden Erfordernisse anzupassen.

Um die Akzeptanz gegenüber der öffentlichen Schule auch weiterhin sichern zu können, ist es sinnvoll, die Faktoren und Bedingungen aufzuschlüsseln, welche die Schulakzeptanz sowohl bestimmen wie auch beeinflussen und zu fragen, wo die Qualitätsentwicklung in der heutigen Volksschule – gerade auch aus Elternsicht – anzusetzen hat. Die Frage der Sicherung der Schulqualität und die Frage der Verlässlichkeit der Schule stellen vor diesem Hintergrund zwei zentrale und dringliche Themen dar, die in erziehungswissenschaftlichen Forschungskontexten – die sich etwa mit veränderten und koordinierten Unterrichtszeiten, mit der Akzeptanz der Volksschule, der Passung zwischen Elternhaus und Schule oder der Kooperation unter Lehrpersonen beschäftigen – immer wieder anzutreffen sind.

Im Gegensatz zu andern europäischen Ländern, die einheitliche Zeitgefässe an den öffentlichen Schulen mit hoher gesellschaftlicher Akzeptanz eingeführt haben und diese noch weiter ausbauen, dauert die Diskussion um Formen und Modelle klarer Zeitstrukturen in der Schweiz seit vielen Jahren unvermindert an. Hierzulande gehört die Gestaltung des Vormittagsunterrichts in gleich bleibenden „Blockzeiten“ zu den zentralen Anliegen der Elternschaft. Widerstand kommt in erster Linie von Seiten der Lehrpersonen und zum Teil von politischen Kräften: Die Lehrerschaft zeigt sich in der Regel skeptisch bis ablehnend, weil sie eine Qualitätseinbusse durch den allenfalls beeinträchtigen Halbklassenunterricht, den entstehenden Raummangel oder die Übernahme von zusätzlicher Erziehungs- und Betreuungsarbeit befürchtet. Als weitere Gegenargumente werden die notwendigen finanziellen Aufwendungen für Zusatzlektionen oder neue Räumlichkeiten ins Feld geführt. Jede lokale Diskussion rund um die Umstellung des Unterrichts auf Blockzeiten sieht sich deshalb mit ähnlichen Grundproblemen und Gegenargumenten konfrontiert. Trotz mehr oder weniger hörbaren Einwänden haben sich in den vergangenen Jahren aber die meisten Kantone der Schweiz mit solchen Reformen der Unterrichtszeiten auseinandergesetzt.

Trotz nach wie vor hoher Akzeptanz der Volksschule besteht aufgrund von gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Veränderungen – und nicht zuletzt durch internationale Leistungsvergleiche – ein Unbehagen an der Schulkultur: Die Studie „Akzeptanz der Volksschule 2000“ (Arnet/Looser, 2002) etwa hat gezeigt, dass die Einschätzung der Unterrichtsqualität, des Schulklimas und das Aufgehobensein des Kindes wesentlich die Akzeptanz der Volksschule durch die Eltern bestimmen. Diese erwarten, dass sich die Volksschule mit gezielten Qualitätsentwicklungen dem gesellschaftlichen Wandel stellt. Die elterlichen Erwartungen fokussieren dabei u.a. die geleitete Schule, da diese über andere Kommunikationsstrukturen verfügt, und ausserfamiliäre Betreuungsstrukturen, da diese die Integration von Schüler/innen erleichtern und das Kerngeschäft der Lehrpersonen nachhaltig unterstützen. Damit gilt es die Frage nach der Bestimmung des Verhältnisses von Familie und Schule immer wieder neu zu stellen, wenn Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung als zentrales Anliegen von Eltern ernst genommen wird, denn das Verlassen des öffentlichen Schulsystems ist bei Unzufriedenheit für bestimmte Eltern (ebd.) durchaus eine Option.

Wie US-amerikanische Daten (Charter Schulen) zeigen, scheint eine Erhöhung der elterlichen Mitbestimmung in der Schule einen Lösungsweg darzustellen, um das mögliche Aussteigen zu verhindern (Wolter 2002). Als Konsequenz daraus werden etwa an den strukturellen Aspekten der Schule Verbesserungen und Abstimmungen gefordert. Hohe Verlässlichkeit der angebotenen formellen Bildung und Betreuung werden verlangt. Die Schnittstelle zwischen Schule, Familie und Arbeitswelt steht dabei zur Debatte.

2 Bildungspolitische Voraussetzungen der „verlässlichen Schule“

Die folgenden zentralen Punkte – Demokratisierung, service publique, Schulautonomie (vgl. Larcher/Oelkers 2003) – werden als bildungspolitische Voraussetzungen bzw. als Bedingungen eines gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses zur Entwicklung und Qualitätssicherung des Schulsystems verstanden. Die „verlässliche Schule“ ist in diesem Sinne kein Produkt, sondern ein heuristischer Rahmen für einen öffentlichen Bildungsdiskurs und darauf aufbauender Systemsteuerung. Davon zu unterscheiden sind mögliche Aspekte, die die konkrete „verlässliche Schule“ jeweils inhaltlich und qualitativ umschreiben.

Demokratisierung

Als ein wesentliches Merkmal einer demokratisch verfassten Zivilgesellschaft kann der öffentliche Diskurs gelten. Besteht ein solcher – und wird dieser gepflegt – kann eine Gesellschaft aktiv auf soziale, kulturelle, politische und ökonomische Prozesse reagieren. Daran gekoppelt sind Fragen nach der Lebensqualität von Bürgerinnen und Bürgern. Im Kontext eines Befähigungsparadigmas wird davon ausgegangen, dass Bürgerinnen und Bürger in einer Reihe von Lebensbereichen gut leben und handeln möchten und dafür ausgebildet werden müssen. Dies bedeutet, Schwellenwerte oder Standards zu definieren, unterhalb derer keine Bürgerin und kein Bürger leben soll. Eingeschlossen darin sind Bildungsstandards, die als wesentlicher Teil der Lebensqualität angesehen werden müssen, was konsequenterweise dazu führen soll, dass im Bildungssystem auf unterschiedlichen Ebenen gezielt Massnahmen eingeleitet werden, welche zu einer stärkeren Befähigung von und einer Qualitätssteigerung für die benachteiligten Gruppen beitragen. Die Aufgabe öffentlicher Schulen in staatlicher Trägerschaft bezieht sich dabei auf Bildung als Ressource der künftigen Gesellschaft. Die Entwicklung der Qualität dieser Ressource ist langfristig angelegt und verlangt spezifische Steuerungen. Die öffentliche Auseinandersetzung über Stellenwert und Inhalte der Bildung kann Anlass dazu gegeben, auf unterschiedlichen Ebenen regelmässige Qualitätskontrollen durchzuführen, also das System nicht einfach sich selbst zu überlassen. Derartige Kontrollen fehlen bislang im schweizerischen Bildungssystem auf fast allen Ebenen. Nur eine Schule – bzw. Schulen – die sich als öffentlich verfasst und demokratisch situiert versteht, entspricht einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft. Zentrale Kriterien für eine demokratische – und darauf aufbauend für eine „verlässliche Schule“ – sind darum die unbeschränkte Partizipation aller Mitglieder auf der Grundlage von Gleichbehandlung und die ständige sowie flexible Weiterentwicklung der Institution durch Austausch und Interaktion mit anderen Gesellschaftsbereichen und gesellschaftlichen Gruppen.

Schule als Service Publique

Eine Konsequenz der vorangegangenen Ausführungen besteht darin, das Bildungswesen als umfassenden Service Publique zu verstehen, dessen Aufgabe es ist, in erster Linie individuelle Kompetenzen der Allgemeinbildung für die Gestaltung des beruflichen und des privaten Lebens zu entwickeln. Das geschieht mittels definierter Ziele und darauf bezogener Standards sowie neuer Formen des Bildungsmonitoring, wobei nationale Bildungs- und Erziehungsziele vertreten werden. Eine solche Ausrichtung der Schulen würde sich weniger stark durch einen distributiven Charakter auszeichnen, der zu Segregation zwischen Schulen und innerhalb von Schulen bzw. Schulklassen beiträgt. Dieser veränderte Fokus kann durch eine gezielte externe sowie interne Qualitätskontrolle unterstützt werden, die darlegt, ob und wie die vereinbarten Ziele erreicht werden. Wenn Schule als Service Publique verstanden wird, bedeutet dies zudem, dass für Eltern auch ein echtes Wahlrecht unter verschiedenen Schulen und Schulformen in staatlicher und in freier Trägerschaft besteht. Eltern könnten sich dann sowohl innerhalb der staatlichen Schule wie auch durch aktive Teilhabe an der Schaffung von

Schulen mit freier Trägerschaft engagieren und so Verantwortung für Bildung und Erziehung wahrnehmen. Die Zunahme bzw. der Trend zu stärkerer Einflussnahme der Eltern scheint zumindest auch in der Schweiz ein grosses Bedürfnis zu sein. Eltern haben in der Regel nur das Recht auf Information, auf Anhörung, auf Mitberatung, auf Selbstbestimmung, auf Vernehmlassung und auf das Einreichen von Gesuchen. Das Recht auf Mitarbeit bei der Qualitätssicherung der Schule als Ganzem und damit auf deren Verlässlichkeit fehlt bis anhin auf breiter Ebene. Eine Verstärkung des Mitspracherechtes der Eltern kann aber die echten Wahlmöglichkeiten von Schulen nicht ersetzen.

Schulautonomie

Betrachtet man die Einzelschule, d.h. die operative Ebene oder die Mikroebene, dann zeigt sich, dass deren Aufbauorganisation in struktureller Hinsicht einfach, sozial jedoch hoch komplex ist und sie (die Einzelschule) als Einheit erst durch ihre Umgebung garantiert wird (Dalin, 1999, S. 41). Die Einzelschule ist in diesem Sinne eingebunden in ein lose gekoppeltes System (Bormann, 2002, S. 37) mit einem schwachen Bezug zwischen mehrdeutigen Zielen und zielführenden Handlungen, unklaren Technologien und geringer Kontrolle. Eine schwache Kommunikation und die Erschwernis von organisationalen Entscheidungen sind die Folgen. Um Voraussetzungen für eine möglichst effiziente Systemsteuerung zu ermöglichen, ist es nötig, dass sich die Einzelschule verstärkt in ein vertikal und horizontal gegliedertes Steuerungsnetz einreicht und sich als interagierendes Teilelement des gesamten Schulsystems versteht. Das Steuerungsnetz soll eine Optimierung der Koordination zwischen der Ebene der allgemeinen Systemsteuerung und der örtlichen (Umsetzungs-)Praxis als zielorientierte Partnerschaft ermöglichen. Das Konzept der geleiteten Schule bietet die beste Voraussetzung für eine entsprechende dynamische Vernetzung. Die Schulleitung bildet den Ankerpunkt für Entwicklungs-, Steuerungs- und Kommunikationsprozesse in horizontaler und vertikaler Richtung.

Schulautonomie und die Schulleistungen von Schüler/innen können nicht per se getrennt behandelt werden, denn „Länder mit mehr Schulautonomie“ können in der Tendenz „bessere durchschnittliche Schülerleistungen vorweisen“ (OECD, 2001, S. 213). Schulautonomie bezieht sich auf eine Reihe von Faktoren, die von der Einstellung der Lehrkräfte über Verwendung der Budgets bis zur Wahl der Lehrmittel reichen. Schulentwicklung müsste hier ansetzen, einhergehend mit der gezielten Förderung „bestimmter Schülergruppen“ (ebd., S. 226), was wiederum nicht möglich wäre ohne hohe innere Flexibilität und Kooperation. Der OECD-Bericht 2001 empfiehlt die gezielte Reaktion auf spezifische Problemgruppen, was zum Beispiel einen flexiblen Lektionenpool, Leistungstests oder echte Prioritäten der Schulentwicklung voraussetzt. Das spricht auch dafür, die Schulleitung grundlegend anders zu fassen und neu zu entwickeln. Die gezielte Förderung von bestimmten Gruppen verlangt innere Koordination und ist durch blosses Vertrauen auf Kollegialität nicht zu bekommen. Ein solches Ziel muss notfalls auch gegen Widerstände durchgesetzt werden können, kontinuierlich angestrebt werden und ist daher ein vorrangiges Entwicklungsziel der Schule, dem die Schulleitung Priorität verleiht. Sollen zum Beispiel Leseschwächen minimiert oder die eklatanten Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern ausgeglichen werden, muss dafür jemand zuständig und verantwortlich sein. Die derzeitige Fortbildung ist keine dafür geeignete Personalentwicklung, sie streut Kompetenzen und bündelt sie nicht. Dies bedeutet, dass höhere Autonomie einhergehen soll mit besserer Zielsteuerung und neuen Formen der Qualitätssicherung. Zudem müssen die Systemteile besser als bisher abgestimmt werden, was Kommunikation, Standardisierung und Leistungsorientierung nicht zuletzt auch des Primarbereichs voraussetzt (Larcher/Oelkers 2003).

Mit den eingangs skizzierten Voraussetzungen bezieht sich „Verlässlichkeit“ auf ein Verhandlungsmoment von Personengruppen, die die Organisationsformen, Strukturen und Inhalte von Bildungsinstitutionen verhandeln, überprüfen und weiterentwickeln. Um deren

Bedürfnissen gerecht zu werden, müssen Schnittstellen zwischen diesen Gruppen kooperieren und der Informationsfluss koordiniert werden. Der Orientierungsrahmen der "verlässlichen Schule" formuliert und schafft einen Raum für die gezielte pädagogische Weiterentwicklung der Einzelschule, in einem für Schüler/innen und Familien festen und definierten Zeitrahmen sowie in einem verbindlichen Lern- und Lebenskontext. Wie die andiskutierten bildungspolitischen Grundlagen zeigen, ist der Orientierungsrahmen wesentlich durch Qualitätsmomente wie Passung und Kooperation bestimmt.

3 Qualitätsmerkmale einer verlässlichen Schule: Passung und Kooperation

Passung Schule-Familie

Die gesellschaftlichen Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte, welche die Familie als Lebensgemeinschaft und die häusliche Rolle der Frau in grossem Ausmass gewandelt haben (Beck-Gernsheim, 1998), führten auf der Seite der Schule zu einem *strukturellen Defizit*, das besonders dort ins Auge springt, wo die zeitliche Organisation des Unterrichts ohne jede Erneuerung geblieben ist. In der Gesellschaft finden wir nicht mehr die Verhältnisse der Fünfzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts, in der Schule in mancher Hinsicht schon. Der Ruf nach „familienfreundlichen Schulen“ zielt denn auch vorrangig auf die Anpassung der Unterrichtszeiten an die stark gewandelte Familiensituation. Die Umstellung des Unterrichts auf einheitlich geregelte, verlässliche Zeitgefässe bildet deshalb ein hervorragendes Beispiel der Passung Schule-Familie. In diesem Zusammenhang soll die Bereitschaft der Lehrkräfte, diese strukturelle Passung zu vollziehen, empirisch beleuchtet werden.

Kooperation unter Lehrpersonen

Der zweite Aspekt ist die Kooperation unter den Lehrpersonen. Kooperatives Handeln ist zweifellos ein zentrales Element der entwicklungsfähigen Schule. Kooperative Arbeitsformen und Teamentwicklung gelten als unerlässliche Bestandteile der zeitgemässen Schulentwicklung (Grunder, 2002; Hansen, Lotz & Schelle, 2000; Philipp, 2000). Aber nicht nur in der Schulentwicklungsliteratur stossen wir auf Bekenntnisse und Forderungen in Richtung Kooperation. Schon die erste These des LCH-Berufsleitbildes (LCH, 1999) ruft nach Gemeinsamkeit, getragen durch die Arbeit der Lehrpersonen. Sie lautet: „Lehrpersonen gestalten *gemeinsam* mit allen an Bildung und Erziehung Beteiligten eine pädagogische Schule.“ Und bereits die vierte These verlangt nach dem *Team* in einer Schule mit Profil: „Lehrpersonen arbeiten an einer geleiteten Schule mit eigenem Profil. Sie orientieren sich als Team am Schulauftrag und übernehmen die Verantwortung für die situationsgerechte Übersetzung des Rahmenlehrplans und für die Lernorganisation an Ort.“ Das sind Postulate. Welches Gesicht die Realität hat, soll am Beispiel von Zürcher Primarlehrkräften illustriert werden.

3.1 Zur Passung Familie-Schule

3.1.1 Das konkrete Beispiel

Die versuchsweise Umstellung auf vierstündige Blockzeiten im Schuljahr 01/02 Schule an der Unterstufe der Stadt Zürich erlaubt es, den Prozess der Passung Schule-Familie anhand eines konkreten und äusserst anschaulichen Beispiels der Schulentwicklung zu verfolgen. Bei einem Rücklauf von 61,4 % lässt sich diese Datenbasis als solide bezeichnen. (Für inhaltliche und methodische Angaben siehe Stöckli, Larcher, Scheuble, Weilenmann & Zollinger, 2003).

Die Schule offenbart sich in diesem Zusammenhang nicht zuletzt als *lernende Organisation*, eine Bezeichnung, die als fester Bestandteil zum Vokabular der Schulentwicklungsliteratur gehört. Dalin (wie vor ihm schon Rolff) schrieb 1997 mit Überzeugung: „Eine gute Schule für das 21. Jahrhundert ist in erster Linie eine lernende Organisation“ (Dalin, 1997, S. 233). Was hatte die Schule bzw. was hatte die Zürcher Lehrerschaft im Zusammenhang mit Blockzeiten zu lernen? Unter anderem, dass rund 80 % der Eltern von Unterstufenkindern der Stadt Zürich die Blockzeiten als notwendige Anpassung beurteilen und die herkömmlichen Unterrichtszeiten somit ein *Passungs-Defizit* grossen Ausmasses darstellen.

Das Zürcher Blockzeitenmodell eignet sich darüber hinaus besonders als Beispiel einer schulischen Erneuerung, weil es sich nicht auf die zeitliche Veränderung des Unterrichtsangebotes beschränkt. Mit der Möglichkeit, die Qualität des Unterrichts durch *Teamteaching* zu stützen, enthält die Umstellung auch eine pädagogische Neuerung, welche letztlich das unterrichtsbezogene Kooperationsinteresse der Lehrerschaft sehr direkt tangiert. Pro Unterstufen-Klassenzug stand den Schulhäusern ein Kontingent von 11 Zusatzstunden zur Verfügung. Mit diesen Stunden war es möglich, die verlorene herkömmliche Klassenteilung zu kompensieren. Die 11 Lektionen konnten wahlweise für echtes Teamteaching (zwei Lehrpersonen unterrichten gleichzeitig) oder für Klassenteilungen durch den Einsatz von Fach- und Zusatzlehrkräften an 1. bis 3. Klassen eingesetzt werden (zu den praktizierten Varianten siehe Stöckli et al., 2002).

3.1.2 Die Haltung der Lehrpersonen

Blockzeiten stossen bei der Lehrerschaft der Primarstufe auf wenig Gegenliebe. Die negativ gefärbten Einstellungen behindern vielerorts die längst fällige Erneuerung der Unterrichtszeiten. Die Evaluation der an Zürcher Schulen realisierten Umstellung bot die Gelegenheit, die Einstellungen der Lehrpersonen ans Licht zu bringen. Ausserdem war zu verfolgen, wie sich die Einstellungen im Verlauf der Umstellung veränderten. Die vorgegebenen Zeitpunkte für die Einschätzung der persönlichen Haltung waren: Bekanntgabe der Neuerung / Vorbereitungsphase (definitiv ab Mai 2001) / Ende 1. Quartal / Ende 1. Schuljahr / Befragungszeitpunkt Oktober 02.

Mit Hilfe einer Clusteranalyse mit vorgegebener Clusterzahl ergaben sich auf der Basis aller Zeitpunkte diese fünf Verlaufstypen (Abb. 1): Positive, Negative, Skeptische, Revidierende (Zunahme), Enttäuschte (Abnahme).

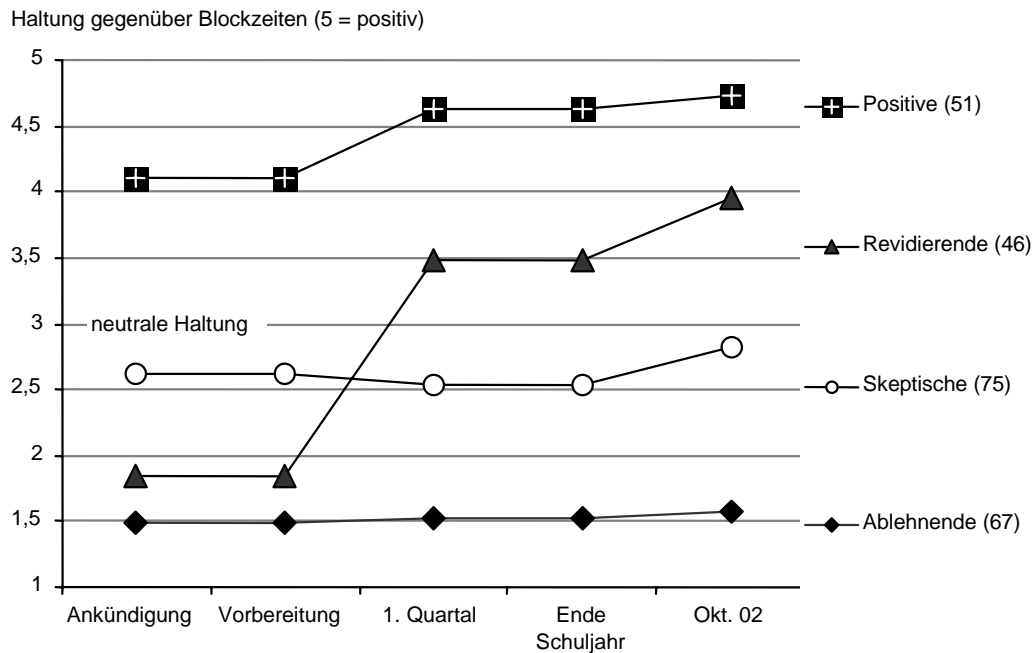


Abb. 1: Verlaufstypen der Haltung gegenüber Blockzeiten
(Klassenlehrkräfte der Unterstufe der Stadt Zürich, N = 251)

Es ist schwer zu erkennen, dass die Haltungen zum Zeitpunkt der Befragung äusserst kontrovers ausfielen. Mit anderen Worten, das „Lernen der Organisation“ fand im Zusammenhang mit der Umstellung auf Blockzeiten in unterschiedlicher Weise statt (in positiver und in negativer Richtung). Für eine Mehrheit der Klassenlehrkräfte waren die Meinungen jedoch von Anfang an mehr oder weniger gemacht. Für gut drei Viertel (wenn wir die Skeptischen auch dazuzählen) ändert die konkrete Erfahrung wenig an der grundsätzlichen Haltung. Das ist bemerkenswert, weil dadurch bei einem beachtlichen Teil der Betroffenen erhebliche Dissonanzen zwischen der persönlichen Einstellung und der faktisch veränderten Schulrealität entstehen werden.

Die Lehrerschaft hegte ganz offensichtlich andere Vorstellungen. Gegen 60 % der Lehrerinnen und Lehrer favorisierten nach Abschluss des 1. Projektjahres noch immer die Ergänzung der herkömmlichen Unterrichtszeiten durch Betreuung in den Randstunden. Dadurch wäre es möglich gewesen, den bisherigen Stundenplan der Unterstufe – und damit die traditionelle Klassenteilung – ohne Änderungen beizubehalten.

3.1.3 Verlaufstypen und Berufszufriedenheit

Es ist zu vermuten, dass die Verlaufstypen mit Bereichen der *Berufszufriedenheit* korrespondieren. Das bedeutet, dass es sich hier nicht um isolierte Einstellungen einer einzelnen Sache gegenüber handelt, sondern um tiefer liegende Komponenten der beruflichen Tätigkeit. Zwei als getrennte Faktoren ausgewiesene Bereiche der Berufszufriedenheit wurden erfragt: Zufriedenheit mit der pädagogischen Arbeit (Kerngeschäft) und die Zufriedenheit mit den beruflichen Rahmenbedingungen (vgl. Stöckli et al., 2003; Grunder & Bieri, 1995; Merz, 1979). Für beide Bereiche (siehe Abb. 2) entstand ein signifikanter Zusammenhang mit den Verlaufstypen (einfaktorielle Varianzanalysen mit Einzelvergleichen). Die Gruppe der Ablehnenden nannte im Vergleich zu den übrigen Lehrkräften nicht nur im Bereich der beruflichen Rahmenbedingungen sondern auch im Hinblick auf die pädagogische Arbeit mit den Kindern eine unterdurchschnittliche Zufriedenheit. Die negative Haltung der Ablehnenden korrespondiert demnach mit einem breiteren Spektrum der Berufszufriedenheit. Die kleine Gruppe der Enttäuschten fällt hingegen durch die tiefe Zufriedenheit mit den

Rahmenbedingungen auf. Ihr Einstellungswandel und ihre relative Unzufriedenheit dürfte unmittelbar an Erfahrungen mit den neuen Zeitstrukturen gekoppelt gewesen sein.

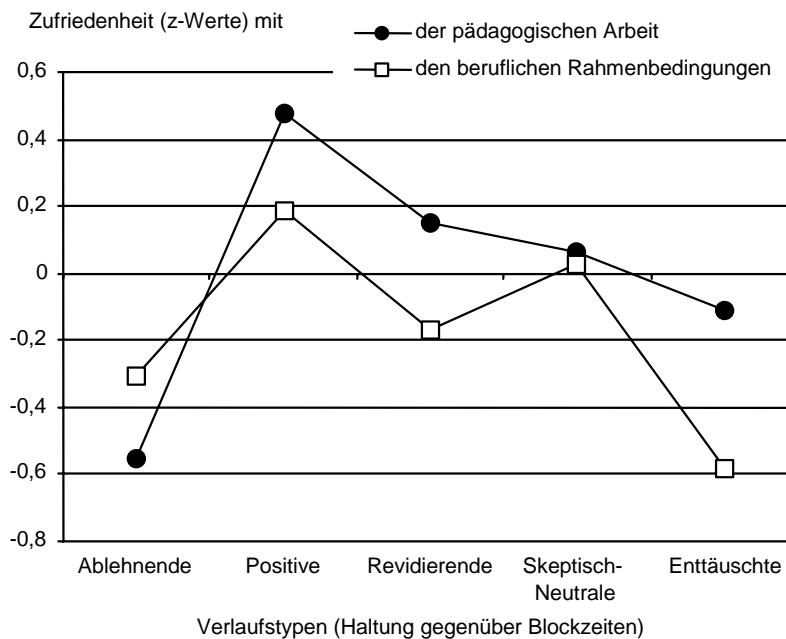


Abb. 2: Die fünf Verlaufstypen der Haltung gegenüber Blockzeiten und zwei Bereiche der Berufszufriedenheit bei Zürcher Klassenlehrkräften

Das vorläufige Fazit lautet: Die Einführung der Blockzeiten bedeutete für etliche Lehrpersonen eine erzwungene, ungewollte Passung, die persönlichen Haltungen und Erfahrungen entgegenlief. Das heisst, die Anpassung des Unterrichts an externe Anforderungen geschah nicht in Einklang mit der eigenen Überzeugung. Auf die dabei entstandenen und zu verarbeitenden *Dissonanzen* wird noch eingegangen. Vorerst einige Bemerkungen zur Kooperation im Kollegium.

3.2 Kooperation im Kollegium: Formen und Bereiche

3.2.1 Generelle Überlegungen zur Kooperation

Ganz allgemein definiert, haben wir es dann mit *Kooperation* zu tun, wenn die Zielerreichung des einen Beteiligten gleichzeitig der Zielerreichung des anderen Beteiligten förderlich ist (oder sie erst ermöglicht). Im Unterschied dazu bedeutet *Wettbewerb*, dass die Zielerreichung des einen Beteiligten die Zielerreichung des anderen behindert oder verunmöglicht. *Nicht-Kooperation* (passiv, aktiv) bedeutet das Unterlassen (im Extremfall die Verweigerung) von Anstrengungen zur gemeinsamen bzw. gegenseitig begünstigten Zielerreichung.

Grundsätzlich liesse sich zunächst fragen, ob der Mensch überhaupt fähig und willens ist zu kooperieren. Es steht aber ausser Zweifel, dass Menschen schon immer auf die eine oder andere Weise kooperativ gehandelt haben. Bei genauerem Hinsehen beruhen letztlich sogar die meisten Alltagshandlungen auf der Bereitschaft zur Kooperation bzw. auf kooperativen Elementen (etwa die Einhaltung von Regeln, das Erfüllen von Erwartungen usw.). Selbst dort, wo wir Kooperation nicht unmittelbar als solche bezeichnen, sind ihre Ausläufer wirksam. Nur weil wir so stark vom Prinzip des Wettbewerbs geprägt sind, vermuten wir in der

Kooperation eine *Ausnahmeerscheinung*. Das ist falsch. In einer geordneten Gesellschaft ist Kooperation die Regel.

Das trifft selbstverständlich auch auf die Schule und den Schulbetrieb zu. Schule kann nur dann funktionieren, wenn die Beteiligten zur Kooperation bereit sind. Aus der Perspektive einer verlässlichen Schule genügt nun allerdings die implizite Kooperation des Alltagshandelns nicht. Die Verlässlichkeit des Dienstleistungsunternehmens Schule verlangt eine explizite, horizontal und vertikal ausgerichtete Kooperation, sowohl innerhalb als auch über die engeren Grenzen der Institution hinaus. Kurz, die verlässliche Schule verlangt ein professionelles Kooperationskonzept.

Das führt zur Frage, wie es zu Kooperation kommt bzw. was Kooperation begünstigt. Diese Frage stellt auch Robert Axelrod in seinem 1984 erstmals erschienenen Buch „The Evolution of Cooperation“ (Deutsch “Die Evolution der Kooperation”). Wörtlich schreibt er:

„Unter welchen Bedingungen entsteht Kooperation in einer Welt von Egoisten ohne zentralen Herrschaftsstab? Diese Frage hat die Menschen aus gutem Grund seit langer Zeit fasziniert. Wir wissen alle, dass Menschen keine Engel sind, und dass sie dazu neigen, in erster Linie für sich selbst und ihre eigenen Interessen zu sorgen. Wir wissen jedoch auch, dass Kooperation vorkommt und dass sie die Grundlage unserer Zivilisation bildet.“ (Axelrod, 2000, S. 3)

Der Autor entwirft hier ein pessimistisches Menschenbild: Menschen sind Egoisten, auf sich selbst bezogene Einzeltäter. Dieses Bild deklariert Kooperation wiederum zur Ausnahmeerscheinung, gewissermaßen zum verhaltensgenetischen Sonderfall. Das Buch von Axelrod zeigt dann aber auf, was bereits erwähnt wurde: Dass Kooperation unter bestimmten Voraussetzungen nicht nur sinnvoll, sondern auch eine hoch wahrscheinliche Reaktion darstellt. Kooperation entsteht aus seiner Sicht eben nicht als aufgezwungene Verhaltensweise, sondern als logische Folge von Bedingungen. Zwei dieser Bedingungen sind: *Zeit und Interaktion*. Je länger Interaktionen zwischen Individuen andauern, desto mehr zahlt sich – im Gegensatz zu Nicht-Kooperation oder Wettbewerb – die Bereitschaft zur Kooperation aus.

Eine dritte, weiterführende Frage könnte nun lauten: Bringt Kooperation Vorteile? Kooperation ist in zweifacher Hinsicht mit Vorteilen verbunden. Zum einen mit individuellen Gewinnen, zum anderen ist sie als ein *Gruppenvorteil* zu verstehen. Gruppen von Individuen, die Kooperation zeigen, haben vor allem gegenüber konkurrenzierenden Einzelindividuen sehr häufig Vorteile. Das Motiv dieser Art der Kooperation ist nicht Zwang, sondern *Erfahrung*, bei höheren Lebewesen auch *Einsicht*. Damit verliert Kooperation den ihr allzu oft angehefteten moralischen oder *moralisierenden* Boden. Sie wird um einiges *rationaler*. Es macht Sinn zu kooperieren, weil mit Kooperation häufig bessere Lösungen erzielt werden können als ohne.

Wenn von Gruppen die Rede ist, müssen zwei Arten oder Stufen der Kooperation unterschieden werden. Tuomela (2000) bezeichnet die vorwiegend individuell motivierte Art der Zusammenarbeit (wie Axelrod sie beschreibt), die noch weitgehend auf dem Prinzip des persönlichen Vorteils und dem Ich-Modus basiert, als I-Kooperation. Im Unterschied dazu nennt er die an *Gruppeninteressen* und *gemeinsamen Prinzipien* orientierte Kooperation die *G-Kooperation*.

Was davon gilt für die Schule? Wenn kooperatives Handeln bei länger andauernden Interaktionen also sinnvoll und im Gegensatz zu Nicht-Kooperation oder Wettbewerb vorteilhaft ist, und die Schule zudem auf gemeinsamen Interessen und übergeordneten Prinzipien beruht, dann müsste *innerhalb* der Schule und *zwischen* Schule und Familie im optimalen Zustand eine systematische Kooperation stattfinden, welche die gemeinsame Zielerreichung optimiert. Ungenügende Formen der Kooperation müssten als Hinweise auf Störungen im System verstanden werden.

3.2.2 Stufen der Kooperation

Das führt zur empirischen Ebene. In der erwähnten Blockzeiten-Befragung der Zürcher Lehrkräfte wurden drei Bereiche und fünf mögliche Formen der Kooperation erfasst (siehe Tab. 1). Die Formen sind als immer komplexer und durchdachter organisierte *Stufen der Zusammenarbeit* zu verstehen (stark modifiziertes Stufenmodell, ausgehend von Marvin, 1990).

Tab. 1: *Fünf Stufen der Zusammenarbeit in drei Bereichen der Berufstätigkeit von Lehrkräften*

Wettbewerb	Individualismus	Koordination	zielorientierte Kooperation	systematische G-Kooperation
1. Bereich: Arbeitsorganisation				
Im Kollegium herrscht (offene oder versteckte) Konkurrenz. Man arbeitet vor allem gegeneinander.	Im Kollegium lässt man sich zwar in Ruhe, arbeitet aber auch nicht zusammen. Jede(r) arbeitet für sich.	Im Kollegium arbeiten wir gelegentlich zusammen und verwirklichen ab und zu gemeinsame Ziele.	Im Kollegium arbeiten wir regelmässig und geplant an gemeinsamen Zielen.	Im Kollegium haben wir eine systematische Zusammenarbeit, die sich an übergeordneten pädagogischen Prinzipien orientiert.
0 %	6.1 %	51 %	35.5 %	7.4 %
2. Bereich: Kommunikation				
Im Kollegium wird der offene Informationsaustausch gezielt unterdrückt. Informationen werden eher <i>gegen</i> andere verwendet.	Im Kollegium findet kein geregelter Austausch statt, weil kein gegenseitiges Interesse besteht.	Im Kollegium gibt es von Zeit zu Zeit Absprachen und einen lockeren Austausch von Informationen.	Im Kollegium findet ein regelmässiger und differenzierter Austausch statt, der den Schulbetrieb da und dort prägt.	Der intensive Austausch folgt einem gemeinsam erarbeiteten Konzept, ist pädagogischen Grundsätzen und den Zielen unserer Schule verpflichtet.
0.5 %	3.6 %	30.4 %	54.4 %	11.1 %
3. Bereich: Soziale Unterstützung				
Die Beziehungen im Kollegium funktionieren auf der Basis von Missgunst, Misstrauen und Geringschätzung.	Im Kollegium wird eine spezielle gegenseitige Unterstützung weder geboten noch wirklich erwartet.	Im Kollegium existiert ein gewisses, aber nicht besonders weit reichendes Mass an Unterstützung.	Im Kollegium herrscht ein Klima des Vertrauens. Es besteht eine verlässliche, gut funktionierende kollegiale Unterstützung.	Im Kollegium bestehen starke und tragende Bindungen. Die tief verankerte Unterstützung basiert auf dem Prinzip der gegenseitigen Wertschätzung.
0.3 %	2.3 %	25.4 %	55.0 %	17.0 %

Die Stufe des Wettbewerbs wurde nur in wenigen Ausnahmen genannt, ebenso die Stufe des Individualismus. (Anm.: Wettbewerb bildet eigentlich neben Kooperation eine eigene Dimension und kann hier lediglich im übertragenen Sinn als die „unterste Stufe der Kooperation“ verstanden werden.) In der Folge beschränken sich die Ausführungen auf den Bereich der *Arbeitsorganisation*. Eine Mehrheit von 51 % nannte hier die noch unverbindliche und wenig systematische Form der *Koordination*. Etwas mehr als ein Drittel hat sich auf der Stufe der schon weitaus geplanter stattfindenden *zielorientierten Kooperation* eingereiht. Nur eine Minderheit bekannte sich hingegen zur *systematischen*, an übergeordneten Prinzipien orientierten Zusammenarbeit, die im Sinne der Begrifflichkeit Tuomelas (2000) als *G-Kooperation* bezeichnet werden kann. Wie bereits angedeutet, ist damit kooperatives soziales Handeln im Gruppen- bzw. im Wir-Modus gemeint. (In der Befragung der Lehrkräfte wurde diese Stufe als „Kohäsion“ bezeichnet).

Trotz der unterschiedlichen und zum Teil sehr geringen Häufigkeiten der Kooperationsformen müsste die Idee einer Stufenfolge dazu führen, dass die *kollektive Wirksamkeit*, d. h. die Überzeugung, im Kollegium gemeinsam besonders handlungsfähig und effizient zu sein, mit jeder Stufe zunimmt, weil die Einzelpersonen mehr und mehr im Verbund agieren und sich gegenseitig stützen. Das trifft auch tatsächlich zu. Mit jeder Stufe der Kooperation wächst die

kollektive Wirksamkeit signifikant an. Die lineare Korrelation bei den Klassenlehrkräften beträgt .54, $p < .001$. (Bei der kollektiven Wirksamkeit handelt es sich um eine gekürzte Skala aus 6 Items, Cronbach's Alpha .90, nach Schwarzer & Jerusalem, 1999; s. a. Bandura, 1997.)

3.2.3 Systematische Zusammenarbeit als Fundament der verlässlichen Schule

Der folgende (aus Platznot verkürzte) Blick auf die Stufen der Zusammenarbeit ist den weiter oben angedeuteten *Passungsdissonanzen* und dem *Teamteaching* gewidmet. Aus der Perspektive der verlässlichen Schule interessiert dabei, welche Kooperationsform mit möglichst geringen Dissonanzen und einer möglichst positiven Einstellung gegenüber dem „echten“ Teamteaching korrespondiert. Die folgenden Bemerkungen muss ich voranstellen:

a) *Passungsdissonanzen*: Die Kluft zwischen der persönlichen Haltung der Lehrpersonen und den gesellschaftlich notwendigen Anpassungen der Schule, wie sie im Zusammenhang mit den neuen Unterrichtszeiten häufig entsteht, hinterlässt (kognitive) Dissonanzen. Wenn die Notwendigkeit einer schulischen Anpassung von einer Lehrerin oder einem Lehrer erkannt wird, die persönliche Haltung der Sache gegenüber aber mit der Einsicht nicht Schritt hält, entstehen im Zuge von Reformprozessen leicht Unzufriedenheiten und Frustrationen. Das trifft, wie wir bereits gesehen haben, exemplarisch auf die Einführung der neuen Unterrichtszeiten zu. Wie lassen sich in diesem Zusammenhang Dissonanzen empirisch erfassen? Als entsprechender Indikator einer Passungsdissonanz diente die Einsicht in die Notwendigkeit der Blockzeiten (Zustimmung zu: „Blockzeiten sind eine notwendige Anpassung an veränderte gesellschaftliche Bedürfnisse“) und die persönliche, positive oder negative Haltung gegenüber Blockzeiten im Oktober 2002. (Als Dissonanzwerte wurden die z-standardisierten Residuen aus der Regression der beiden Antworten verwendet.)

b) *Teamteaching*: Wie bereits erwähnt, war echtes Teamteaching (zwei Lehrpersonen unterrichten gleichzeitig eine Klasse) das zentrale pädagogische Element der Umstellung auf die neuen Unterrichtszeiten in der Stadt Zürich. Die Beurteilung des Teamteaching enthüllt die Offenheit der Lehrerschaft gegenüber einer fundamentalen Neuerung, die ein Durchbrechen des herkömmlichen und nach wie vor verbreiteten Prinzips des Einzelkämpfertums ermöglicht. Die Beurteilung erfolgte anhand einer Skala aus 7 Items (Cronbach's Alpha .87). Zustimmung bedeutet eine positive Bewertung. Die Aussagen lauteten (Zustimmung fünfstufig):

1. Teamteaching führt zu einer sich gegenseitig unterstützenden, bereichernden und motivierenden Zusammenarbeit.
2. Teamteaching trägt zu einer Auflösung des Einzelkämpfertums und einem Durchbrechen der Isolation bei.
3. Durch Teamteaching kommt es zu gegenseitigen Beobachtungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten mit anschliessendem konstruktivem Feedback.
4. Teamteaching führt zu einer Mitverantwortung beider Lehrer/innen bei Planung, Durchführung und Bewertung des Unterrichts.
5. Teamteaching unterstützt das Bewusstwerden persönlicher Schwächen und Stärken und die intensivere Nutzung gemeinsamer Ressourcen.
6. Teamteaching erlaubt eine grosse Methodenvielfalt, weil die Gruppengrößen beliebig variiert werden können.
7. Teamteaching führt zu einer Beruhigung des Unterrichts, weil durch grössere Arbeitsblöcke weniger Zeitdruck entsteht.

Auf welcher Stufe der Kooperation fällt nun die Passungsdissonanz am geringsten und die Beurteilung des Teamteaching am positivsten aus? Aus Abbildung 3 ist zu entnehmen, dass nur die (kleine) Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern auf der Stufe der systematischen Zusammenarbeit (G-Kooperation) unterdurchschnittliche Dissonanzwerte und eine überdurchschnittlich positive Beurteilung des Teamteaching aufweisen (Prüfung mit Hilfe einer einfaktoriellen Varianzanalyse).

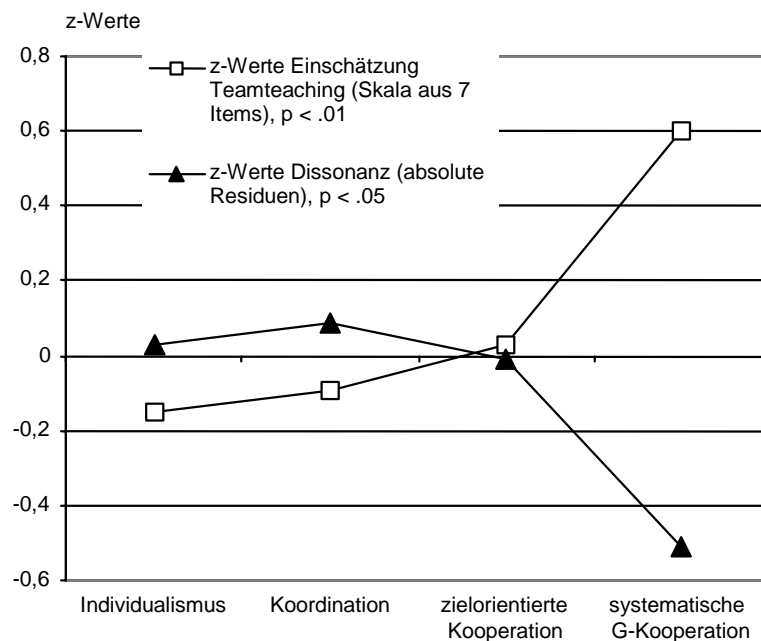


Abb. 3: Stufen der Kooperation im Kollegium und die beiden Merkmale Passungsdissonanz und Beurteilung des Teamteaching

Der gegenwärtig am häufigsten praktizierten Form der Kooperation – die vermutlich weitgehend identisch ist mit dem, was Tuomela (2000) als I-Kooperation betitelt – fehlt zweifellos das entscheidende Element der „Gruppen-Orientierung“, welches die G-Kooperation auszeichnet. Die Kooperation zwischen den Lehrern ist jedoch sowohl bei der Bewältigung von Alltagsproblemen, der Professionalisierung des Schulhausteams als auch bei der Planung und Durchführung von neuen Projekten zentral. Dies zeigen auch die Entwicklungen in Deutschland, wo das Thema der „verlässlichen Schulen“ seit etwa drei Jahren in verschiedenen Bundesländern breit diskutiert wird und einen Schwerpunkt bzw. einen wesentlichen Konzeptrahmen für Schulentwicklungsprozesse bildet, die die Schnittstelle Schule-Familie fokussieren. Qualitätsentwicklung betrifft dabei wesentliche Aufgabenbereiche der Volksschule, wodurch deren Verlässlichkeit nicht nur bestätigt, sondern weiter verbessert werden soll, wie die konkreten Beispiele zeigen.

4 Bestehende Praxen der verlässlichen Schule

Inhaltlich bezieht sich „Verlässlichkeit“ in erster Linie auf die Gewährleistung von einheitlichen zeitlichen Rahmenbedingungen für Vor- und Grundschulschüler/innen, deren Eltern und Lehrer/innen: dies betrifft bspw. Vertretungsreserve, Förderstunden, Doppelbesetzungen, Zusatzstunden oder Verwaltungsstunden. Reine Betreuung findet nicht statt, dafür sind zusätzliche Betreuungsangebote vorhanden. Eine enge Verzahnung von Unterricht und

Betreuungsangebot wird jedoch angestrebt. Über die konkrete Ausgestaltung der Kooperation entscheiden die Schule und die Trägerinstitutionen vor Ort. Dies bedeutet auch, dass die Organisation bzw. die Gliederung der unterrichtlichen Zeitblöcke in der Verantwortung der lokalen Einzelschulen liegt. In diesem Sinne verfügt jede Schule über einen eigenen Gestaltungsraum, um den Unterricht (etwa offener Schulbeginn, etc.) zu organisieren. Die Schulleitungen und die Kollegien verständigen sich über die Ziele und die Organisation der jährlichen Schulzeit. In die Entwicklung der Konzepte sind die Eltern eingebunden.

Parallel zu diesen strukturellen Bedingungen werden auf der Ebene von Einzelschulen auch pädagogische Schwerpunkte diskutiert. In der „verlässlichen Schule“ soll der Schulalltag so strukturiert werden, dass der lehrgangs- und fachbezogene Unterricht mit offenem und fächerübergreifendem Unterricht sowie erweiterten pädagogischen Angeboten verknüpft werden kann. In diesem Rahmen entwickeln die Schulen vorrangig Konzepte für den Fremdsprachenunterricht, für den Vertretungsunterricht, den Förderunterricht und für das Betreuungsangebot. Angestrebt wird die flexible Förderung von Schüler/innen, so dass differente Lernmöglichkeiten und Bedürfnisse berücksichtigt werden können. Im Vordergrund stehen dabei Differenzierungsmaßnahmen im gemeinsamen Klassenunterricht. Daneben können auch jahrgangsübergreifende Gruppen für ein differenziertes Angebot ihren eigenen Stellenwert haben. Inhalte und Organisation der Fördermaßnahmen stellt jede Schule in einem zusammenfassenden Förderkonzept dar; dabei soll der Förderunterricht in der Regel am Vormittag in den Tagesablauf der Kinder eingebaut werden.

In der „verlässlichen Schule“ wird das Fremdsprachenlernen für alle Schülerinnen und Schüler im 3. und 4. Schuljahr verpflichtend eingeführt. Das Angebot der gewählten Sprache/n wird in der Regel in Zusammenarbeit mit der Orientierungsstufe und den weiterführenden Schulen in einem abgestimmten Fremdsprachenkonzept gewährleistet.

Für die Lehrpersonen bedeutet dies nun grundsätzlich, dass die „verlässliche Schule“ nach dem Prinzip der Kooperation zwischen den Lehrpersonen funktioniert. Das für die herkömmliche Schule typische Einzelkämpfer/innentum bildet angesichts der anstehenden Entwicklungsprozesse und der bestehenden beruflichen Belastungen keine sinnvolle Grundlage des Berufsverständnisses mehr. An die Stelle der Vereinzelung der Lehrperson setzt die „verlässliche Schule“ das kooperative Kollegium. Anstelle der Denkweise „Ich und meine Klasse“ tritt der Horizont „Wir und unsere Schule“. Die Verlässlichkeit wird damit auch zu einem tragenden und integrierenden Prinzip für Lehrerinnen und Lehrer. Die präsentierten Ergebnisse machen deutlich, dass sich nur die prinzipiengeleitete, systematische Kooperation unter der Lehrerschaft mit den komplexen Anforderungen einer verlässlichen Schule verträgt.

5 Thesenartige Folgerungen im Hinblick auf die verlässliche Schule

Vor diesem Hintergrund impliziert das Dargelegte einige thesenartigen Folgerungen:

- Die verlässliche Schule stellt einen Orientierungsrahmen der Schulentwicklung dar, die auf den Voraussetzungen von Demokratie, Partizipation und öffentlichem Bildungsdiskurs aufbaut und damit einer pluralistischen Gesellschaft gerecht wird. Sie ermöglicht die Entwicklung und Konkretisierung von Konzepten und Qualitätsmerkmalen.
- Die konkrete „verlässliche Schule“ ist Gegenstand von Verhandlungen sozialer Gruppen.
- Die *Passung* zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und der Entwicklung der Einzelschule (bzw. zwischen Familie und Schule) bildet ein zentrales Kriterium der *Schulqualität*. Die Schule misst ihre Qualität unter anderem am erfolgten Abbau struktureller Defizite.

- Die konkrete „verlässliche Schule“ ist eine Schule mit Programm und Perspektive. Innerhalb dieses Konzeptrahmens werden Modelle der Förderung und Schulung aller Beteiligten entwickelt und realisiert. Klare Zeitgefässe und ausgebaute Tagesstrukturen verbessern die Voraussetzungen für lokale Schulentwicklungsprozesse, die auch klassenübergreifende, schulhausbezogene und schulhausübergreifende Aktivitäten einschliessen.
- Die strukturellen und pädagogischen Massnahmen werden regelmässig durch eine Qualitätsprüfung beurteilt. Insbesondere ist dabei die Frage leitend, in welcher Art und in welchem Ausmass die getroffenen Massnahmen den Schülerinnen und Schülern, den Lehrerinnen und Lehrern und den Eltern bzw. den Familien zugute kommen. Die Qualitätssicherung ist breit abgestützt.
- Schulentwicklung und Schularbeit basieren auf professionellen Kommunikations- und Kooperationskonzepten einer geführten, reformorientierten, flexiblen Lehrerschaft.
- Einer der gravierendsten Mängel der gegenwärtigen Schule ist die weitherum fehlende Kooperation unter der Lehrerschaft. Nur die prinzipiengeleitete, systematische Zusammenarbeit (G-Kooperation) macht die Schule für die notwendigen Reformen tauglich.
- Im Kontext der gegenwärtigen Schule entsteht eine zielorientierte, systematische Kooperation nicht als Folge von „Zeit und Interaktion“. Damit sich eine am Wir-Modus orientierte Kooperation bildet, braucht es gezielte Eingriffe grösseren Ausmasses.
- Damit sich Kooperation entwickelt, braucht es *Erfahrungen* im kooperativen Handeln, sowie *Haltungen* und *Strukturen*, welche diese Erfahrungen begünstigen.
- Der Weg zur „verlässlichen Schule“ ist noch weit. (Was wir heute haben, ist noch weit entfernt von dem, was wir haben sollten.) Die Verbesserung der Schulqualität in Richtung Verlässlichkeit wird mit Mehrkosten verbunden sein.

Literatur

- Arnet, R & Looser, D. (2002): *Akzeptanz der Volksschule 200.0 Evaluation der Volksschulqualität in den Kantonen Zürich und Thurgau aus Sicht einer repräsentativen Elternschaft*. MS Forschungsbereich „Bildungssystem und Humanentwicklung“, Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Axelrod, R. (2000): *Die Evolution der Kooperation*. München: Oldenburg Verlag, 5. Aufl. (Orig.: New York, 1984).
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Beck-Gernsheim, E. (1998): *Was kommt nach der Familie? Einblicke in neue Lebensformen*. München: Beck.
- Bormann, I. (2000): *Schule als lernende Organisation – Kann eine veränderte Lehrerbildung Schule verändern?*
(Download unter: <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/bormann.htm>)
- Dalin, P. (1997): *Schule auf dem Weg zum 21. Jahrhundert. Beiträge zur Schulentwicklung*. Berlin: Luchterhand.
- Dalin, P. (1999): *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Grunder, H.-U. (2002): *Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Grunder, H.-U. & Bieri, T. (1995): *Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Hansen, H., Lotz, M. & Schelle, C. (2000): Teamentwicklung im Kontext von Schulentwicklung. In: E. Arnold, J. Bastian, A. Combe, C. Schelle & S. Reh (Hrsg.): *Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit* (S. 79–99). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- LCH – Berufsleitbild. Verabschiedet von der LCH-Delegiertenversammlung am 19. 06. 1999 (Download unter: <http://www.lch.ch/berufsleitbild.htm#zum>).
- Larcher, S. & Oelkers, J. (2003): *Die besten Ausbildungssysteme. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. BFS/EDK: Neuchâtel.
- Marvin, C. (1990): Problems in school-based speech-language consultation and collaboration services: Defining the terms and improving the process. In: *Best Practices in School Speech-Language Pathology, 1*, S. 37-47.
- Merz, J. (1979): *Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim: Beltz.
- OECD (2001): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD Publications.
- Philipp, E. (2000): *Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden*. Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999) (Hrsg.): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Stöckli, G., Larcher, S., Scheuble, W., Weilenmann, S. & Zollinger, K. (2002): *Neue Unterrichtszeiten (Blockzeiten) an der Unterstufe. Zwischenbericht zuhanden des Schul- und Sportdepartements der Stadt Zürich*. Pädagogisches Institut der Universität Zürich. (Bezug als PDF: <http://www.paed.unizh.ch/pp1/blockzh/blockzhergeb.htm>)
- Tuomela, R. (2000): *Cooperation – A Philosophical Study*. Dordrecht: Kluwer.
- Wolter, S. C. (2002): *Die Schule zwischen der Gewalt des Staates und der Gewalt des Marktes*. Referat am Kindergarten- und Schulsymposium 25./26. April 2002 im Rahmen der Worlddidac 2002, Zürich (Bezug als PDF unter: http://www.elternlobby.ch/dokumente/grundlagen/020426_markt_staats_wolter.pdf)

PD Dr. Georg Stöckli
Pädagogisches Institut der Universität Zürich
Gloriastr. 18a, 8001 Zürich
sto@paed.unizh.ch

Dr. des. Sabina Larcher
Pädagogisches Institut der Universität Zürich
Gloriastr. 18a, 8001 Zürich
slarcher@paed.unizh.ch