

**Personalentwicklung an christlichen Schulen in der Schweiz (mit Blick auf
Entwicklungen und Fragen der aktuellen Schweizer Bildungspolitik)**

Bertrand Knobel
Gymnasium Muristalden Bern

Leicht erweiterte schriftliche Version eines Vortrags, gehalten am 16.04.2009 an der internationalen Tagung *„Qualitätsentwicklung durch Evaluation? Was wollen wir messen? Was können wir messen? Beispiele und Grenzen der Evaluation aus evangelischer Sicht im europäischen Austausch“* des Internationalen Verbandes für christliche Erziehung (IV)

Landesakademie für Lehrerfortbildung und Personalentwicklung
Bad Wildbad (D), 14. bis 17. April 2009

Herzlichen Dank für die Einladung und für die Möglichkeit, an dieser internationalen Tagung etwas aus Schweizer Sicht erzählen zu können.

Der Veranstalter hat mich gebeten, über Personalentwicklung an christlichen Schulen zu sprechen, dabei einen Einblick ins schweizerische Schulwesen zu gewähren und auf die aktuellsten Fragen der schweizerischen Bildungspolitik einzugehen. Ich möchte deshalb zuerst etwas ausholen¹, indem ich mich mit dem Begriff der Entwicklung im schweizerischen Schulwesen beschäftige. In einem zweiten Schritt möchte ich dieses Bildungssystem vorstellen und dabei besonders auf die exponierte Stellung der Gymnasien eingehen. Ihnen wird gerne eine Krise nachgesagt. Im dritten Kapitel soll diese Frage näher beleuchtet werden. Ich nähere mich dann, mit dem vierten Kapitel, dem Bereich der christlichen Schulen an, indem ich deren spezielle Position und Funktion in der Bildungslandschaft untersuche, um am Schluss auf mein eigentliches Thema, die Personalentwicklung, zu sprechen zu kommen. Hier möchte ich von unserer Schule, dem Gymnasium Muristalden in Bern, ausgehen, weil ich dessen Perso-

¹ Genaue Kapitelbezeichnung und -abfolge:

1. Des Schweizers Umgang mit dem Begriff der Entwicklung
2. Bildungssystem der Schweiz; ein paar aktuelle Fragen
3. Das Gymnasium in der Krise?
4. Gymnasien mit evangelischer Trägerschaft
5. Personalentwicklung an christlichen Schulen; am Beispiel des Gymnasiums Muristalden in Bern

alentwicklung mitverantwortete und weil ich davon ausgehe, dass es in gewisser Weise exemplarischen Charakter für manche andere Schule mit evangelischer Trägerschaft habe. Ich komme also vom Allgemeinen zum Besonderen, Persönlichen, und hoffe dabei nicht einer Einengung des Themas zu unterliegen.

1. Des Schweizer Umgang mit dem Wort Entwicklung

Entwicklung ist der Ausdruck unserer Bescheidenheit; Ausdruck dafür, dass wir uns der Welt gegenüber als Lernende definieren. Eigentlich etwas Wunderbares. Und trotzdem löst das Wort oft ambivalente Gefühle aus.

Einerseits wissen wir: Wir können uns nicht nicht entwickeln. Aus der Biologie ist uns bekannt: Wer oder was sich nicht andauernd entwickelt, ist tot. – Andererseits löst das Wort „Entwicklung“ oft auch Ängste und Unsicherheit aus. Vor allem in Schulen. Dies wohl nicht zuletzt, weil es im Schulentwicklungsdiskurs strapaziert wurde und weil es in der modernen Debatte und Sprache des New-Public-Managements zu einem inflationär verwendeten Modebegriff geworden ist. Und möglicherweise ist von umtriebigen Qualitätsverbesserern effektiv recht viel Unfug mit Begriffen wie „Personalentwicklung / Qualitätsentwicklung“ getrieben worden.

In den 60er Jahren, einem Jahrzehnt rasanter Entwicklung, machte der VW-Konzern, gegen den Strom schwimmend, Werbung mit dem Stichwort der Nicht-Entwicklung: Er reihte die Bilder seines Käfer-Modells der Jahre 1949 bis 1963 aneinander, die Einzelbilder glichen sich wie ein Ei dem andern. Im Kommentar dieser verblüffenden Werbung erläuterte VW seine *„Entwicklungstheorie frei nach Darwin“* mit folgenden Worten: *„Wie Sie sehen, machen wir an unserem Wagen keine revolutionären Änderungen. Das einzig Revolutionäre am VW ist unsere Auffassung vom Bau eines Automobils: Es nicht zu ändern, um es zu ändern, sondern nur um es zu verbessern.“* – Womit sich VW ins beste Licht rückt: Die Form des Käfers ist, weil perfekt, nicht veränderbar und, wie die Bilderreihe von 1949 bis 1963 zeigt, schon gar nicht entwickelbar.

So kommt es mir manchmal in den Schulen vor. Lehrpersonen sind sich gewohnt, Recht zu haben, Was sie bisher gemacht haben, kann nur schwerlich in Frage gestellt werden. Und so entwickeln sie oft eine beachtliche Meisterschaft, Entwicklungen abzuwehren. Dies vor allem in der Schweiz, die für ihren jahrhunderte alten Bildungskonservatismus bekannt ist. Anton Strittmatter, ein bekannter Bildungsexperte, hat einmal gesagt, die Schulen der Schweiz hätten ein 150-jähriges Training im Abwehren ungewollter Innovationen.

Auch ausserhalb des Schulbereichs sind wir Schweizer für den Widerstand gegenüber Entwicklungen jeglicher Art bekannt. Wir haben so unsere Leichen im Keller, oder zumindest in den Banken, die wir erst dann, und das auch nur zaghaft, herausrücken, wenn etwa von den USA her eine Milliardenklage gegen die UBS droht, oder wenn Herr Steinbrück, der Finanzminister unseres geschätzten Nachbarlandes, gegen unsere Steueroasen wettet und mit seiner Kavallerie auszurücken droht.

Das Phänomen des Abblockens von Entwicklungen ist also nichts Neues und ein in der Schweiz oft diskutiertes Politikum. Schon Friedrich Dürrenmatt hat 1963, also im gleichen Jahr wie die erwähnte VW-Reklame, in seiner Komödie *„Herkules und der Stall des Augias“* auf den Widerstand des Schweizer gegen Entwicklungen jeglicher Art hingewiesen.

Die Handlung spielt sich in Elis ab, einem kleinen Bauernstaat, hinter dem unschwer die Schweiz zu erkennen ist. Im Verlauf der Jahrhunderte hat sich im Kuhland eine enorme, ja monströse Mist-Wand aufgetürmt, so dass im Parlament immer wieder darüber debattiert werden muss, auf welche Weise die Wand abgetragen und das Land ausgemistet werden könnte. Die Debatten bleiben, weil man sich innenpolitisch nicht einigen kann, erfolglos. Bis der Parlamentspräsident, Augias mit Namen, auf die gloriose Idee kommt, Hilfe von Aussen zu holen und hierfür den grossen Helden Herkules zu bestellen. Euphorie bricht im Lande aus. Endlich geht jemand „ran an den Mist!“ Aber Herkules begegnet ungeahnten Schwierigkeiten. Er muss Einwilligungen einholen. Die Parlamentarier befürchten, dass mit dem Wegschwemmen des Mistes auch die heiligsten Kunstschatze, welche unter ihm begraben sind, zu Schaden kommen. Es werden Überprüfungscommission gebildet und unzählige Expertisen in Auftrag gegeben, die zuerst ans Tageslicht bringen sollen, wann und auf welche Weise, wenn überhaupt, ausgemistet werden dürfe.

Man ahnt es: Herkules gelingt es nicht, im Wirrwarr unseres demokratischen Systems die nötigen Einwilligungen zu erhalten.

Der kolossale Misthaufen steht als Metapher für die Entwicklungslosigkeit des Landes. Die eigentliche Herkulesarbeit besteht nicht im Ausmisten, sondern sie hätte darin bestanden, so etwas wie Entwicklung in diesem Land überhaupt erst auszulösen.

Natürlich mutet Dürrenmatts Metapher reichlich übertrieben an. Die Schweiz hat sich, ökonomisch und technisch, zu einem modernen europäischen Binnenland entwickelt. Indes; betrachtet man das schweizerische Bildungswesen bis vor ca. 20 Jahren, so ist man über die nur sehr geringen Anpassungen an die moderne Welt einigermassen erstaunt. Nachdem nämlich das Schulwesen als Folge der modernen Staatsgründung 1848 grundsätzlich neu organisiert und in der Teilrevision der Bundesverfassung von 1874 festgeschrieben wurde, hat sich in der Bildungslandschaft unseres Landes nicht viel getan.

Dass sich seit diesem gewaltigen Entwicklungsschub im 19. Jahrhundert keine Veränderungen von nationaler Dimension mehr ergaben und das Schulsystem immer nur lokale Entwicklungen erfuhr, hat mit dem föderalistischen Charakter unseres Landes zu tun. Nachdem sich die Schweiz, was legendär geworden ist, im Jahre 1882 dank eines erfolgreichen Referendums gegen einen eidgenössischen Schulvogt aufgelehnt hatte, ist das Schulwesen gemäss schweizerischer Bundesverfassung in grossem Masse den Kantonen überantwortet. Und noch heute ist es so, dass die Bildung der letzte grosse Politikbereich ist, in dem sich die Kantone weitgehende Selbständigkeit bewahrt haben. Entsprechend stark hängen sie daran. Denn im Zuge der Modernisierungsprozesse der letzten Jahrzehnte hat die Zentralgewalt des Bundes in allen Bereichen der Politik zugenommen, so dass sich das Bildungswesen als eine Art letztes Reservat für kantonale Autonomie erhalten konnte.

Aber wie entwicklungshemmend sich der bildungspolitische Föderalismus in der Schweiz über all die Jahrzehnte von der Mitte des 19. Jahrhunderts an auch ausgewirkt haben mag: Nach dem 150-jährigen Strukturkonservatismus hat das Bildungswesen der Schweiz im letzten Jahrzehnt eine gewaltige Erschütterung mit enormen Veränderungen und Entwicklungen erfahren. TIMSS und PISA; BOLOGNA an den Universitäten, New Public Management an Gymnasien, HarmoS an der Volksschule sind nur ein paar Stichworte einer sich immer schneller drehenden Reform-Palette. Nach der Zeit der Beschaulichkeit ist ein Sturm von bildungspolitischen Vorstössen, Revisionen übers Land gezogen, so dass man das Gefühl hat, es stehe kein Stein mehr auf dem andern.

So mag es denn auch nur folgerichtig sein, wenn der neue Bildungsdirektor des Kantons Bern, Regierungsrat Bernhard Pulver, als erste Devise seiner Amtszeit herausgegeben hat, die Schu-

len bräuchten nach all den Veränderungen und Entwicklung der letzten Jahre vorerst einmal Ruhe. Mehrere Revisionsanliegen, die bereits in den Pipelines der Bildungsbehörden waren, wurden aufs Eis gelegt, damit sich das System wieder etwas erholen konnte.

Doch wie ist es zu diesem erstaunlichen Umschwung, zu dieser Massierung von Neuerungen im Schulwesen gekommen?

Das Bildungsland Schweiz, das sich gerne etwas abgeschottet hatte, musste erfahren, was in den letzten Monaten der Finanzplatz Schweiz erlebt hat: Es gibt nicht nur die Schweiz auf der Welt; wir agieren in internationaler Vernetzung. Die Welt hat sich globalisiert, wir gehören, auch wenn wir nicht zur Europäischen Union gehören, doch zu Europa. Und wenn wir in der Schweiz, dank eines speziellen Bankgesetzes, von Steuern und vom Kapital reicher Ausländer profitieren, so dürfen wir nicht verwundert sein, wenn von daher Angriffe auf unser Banksystem geritten werden, vor allem wenn es Steuerhinterziehung ermöglicht.

Auch in der Bildungspolitik haben die Globalisierungstendenzen eingesetzt. Die Schweiz wurde davon erfasst. Erfasst von einer Dynamik, welche die Bildungsforscher Meyer und Ramirez 2005 als weltweiten curricularen Ausgleichsprozess, als eine „globale Institutionalisation der Bildung“² definiert haben. Die Frage, ob der schweizerische Bildungsföderalismus überhaupt noch im Stande sei, den durch diese Internationalisierung entstandenen neuen Herausforderungen in der Bildungspolitik adäquat zu begegnen, wurde immer virulenter.

Gemäss dem in der Bundesverfassung festgelegten Subsidiaritätsprinzip muss der Bund jene Aufgaben übernehmen, welche von den Kantonen nicht bewältigt werden können. Das führt zu Veränderungen im traditionellen Bildungsföderalismus, ja zu einer Beschneidung desselben, worauf die Kantone sensibel reagieren. Aber ein Ausscheren aus den Harmonisierungstendenzen wird für sie zunehmend schwieriger.

Zu diesem Entwicklungsprozess haben verschiedene dynamisierende Faktoren beigetragen:

- Zuerst ein Binnenproblem: die gewachsene Mobilität. Diese hat in den 60er-Jahren eingesetzt und mit der Einführung des Taktfahrplanes der Eisenbahnen einen Höhepunkt erreicht. Die Situation ungleicher kantonaler Lehrpläne sorgt seit Jahrzehnten für Unmut im Lande. Kinder, deren Eltern von einem Kanton in den andern ziehen, können beim Schulwechsel grossen Schwierigkeiten begegnen.
- Dynamisiert wurde die Schweizerische Bildungslandschaft auch von einer seit den 90er-Jahren in zahlreichen Kantonen fassbaren Tendenz, die Qualität der Bildung durch mehr Autonomie und Gestaltungsfreiheiten der Schulen zu fördern. Im Gegenzug dazu wächst die behördliche Tendenz, die Qualität durch externe Evaluationen zu überprüfen. Je mehr Autonomie im Input-Bereich, um so grösser die Kontrolle des Outputs. Und Outputkontrollen sollten sinnvollerweise nicht im engen Netz kantonaler Verwaltungsstrukturen vorgenommen werden, sondern sich an nationalen, vielleicht sogar, wie TIMSS und PISA gezeigt haben, an internationalen Bildungsstandards orientieren.
- Gerade das Aufkommen dieser internationalen Leistungsmessungen wie TIMSS und PISA haben dynamisierend gewirkt. Die PISA-Resultate haben in unserem Lande, das bisher, unschweizerisch unbescheiden, immer von einer hervorragenden Bildungsqualität ausgegangen war und das von den nur durchschnittlichen Resultaten bitter enttäuscht war, einen ähnlichen Schock ausgelöst wie in Deutschland. Die Verarbeitung

² Meyer, H.J. und Ramirez, F.O.: Die globale Institutionalisation der Bildung. In: J.W. Meyer: Weltkultur, 212-234, Frankfurt/M, 2005

hat zu einem wahren Aktivismus der Politiker geführt. Es kam zu zahlreichen Vereinheitlichungspostulaten, zum Ruf nach zentralen Prüfungen mit landesweiten Standards und zu anderen Vorstössen.

- Dann aber sind es die Tendenzen einer weltweiten Homogenisierung von Bildungsinhalten und -strukturen, welche ihren Einfluss auf unser Land ausüben. Am besten sichtbar ist dies am BOLOGNA-Prozess, der unser ganzes sekundäres und tertiäres Bildungssystem einer fundamentalen Reform unterzogen hat.³

Der Schweizer Bildungshistoriker Lucien Criblez spricht von der Internationalisierung der Bildungspolitik als einem Motor für Bildungsentwicklungen in der Schweiz.⁴ Sie hat lange Zeit die stabile Ordnung, insbesondere das Verhältnis von Bund und Kantonen, ganz kräftig aufgemischt und viele Reformprojekte ausgelöst.

Woran können wir die Auswirkungen in unserem Land konkret erkennen?

- An einer Hinwendung zu exzessiven Leistungsmessungen,
- an einer Stärkung der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK),
- an interkantonalen Harmonisierungsbestrebungen (HarmoS),
- an der Teilnahme am Länderexamen der OECD,
- und an der erwähnten BOLOGNA-Einführung und der Angleichung der Tertiärstufe an europäische Verhältnisse (Ausbau der Schulungsmöglichkeiten).

Ich komme im Folgenden auf einige dieser fünf Punkte zu sprechen.

Zu den Leistungsmessungen:

Die Schweiz hat das international im Moment stark virulente Paradigma der Leistungsmessung und des Leistungsvergleichs übernommen. Es wird in den Schulen im Moment gemessen und verglichen, was das Zeug hält.

So hat die Feinauswertung der PISA-Studie an den Tag befördert, dass die kantonalen Unterschiede gross, ja z.T. sehr gross ausfielen. Die Schaffhauser-Kinder wiesen zum Beispiel wahre Spitzenwerte auf⁵, deutlich höhere als die hoch gelobten Finnen, während andere Kantone stark abfielen und ihre Wunden lecken mussten. Quervergleiche ergaben indes, dass die Voraussetzungen wegen der z.T. grossen kantonalen Unterschiede nicht die gleichen waren. So wurde ersichtlich, dass der Kanton Bern weit weniger Mathematikektionen in seinem Schulcurriculum aufweist als der Kanton Schaffhausen.

Auch innerhalb der Kantone selbst wurden enorme Unterschiede sichtbar. So kommen in gewissen Stadtgebieten viel mehr Schülerinnen und Schüler von der Realstufe in die leistungstärkere Sekundarschule: Die Differenzen allein im Kanton Bern liegen bei 55%: bis zu 90% Sek-Übertritte in den Agglomerationsgemeinden gegenüber nur 35% in abgelegenen Land- oder Berggemeinden.⁶

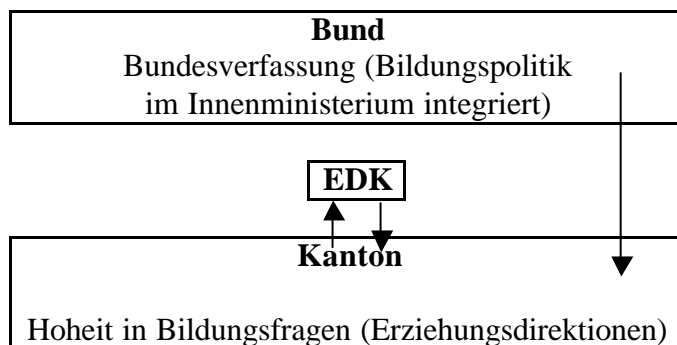
Der Ruf nach grösserer Chancengleichheit wurde immer stärker, was den momentanen nationalen bzw. interkantonalen Bestrebungen starken Rückenwind gibt.

³ Criblez, L.: Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen. S. 296. Bern, 2008

⁴ ebenda

⁵ „Schaffhauser sind weltbeste Schüler“, titelte z.B. die 20-Minuten-Zeitung vom 4.12.08

⁶ Höchster kantonaler Wert: 97% in Leubringen-Magglingen / tiefster Wert: 35% in Ringgenberg. – Quelle: Der Bund vom 25.10.2008, Seite 27



So wurde mit der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) ein wichtiges bildungspolitisches Steuerungsinstrument gestärkt. Die EDK gibt es an sich seit 1897, nur war sie zuerst bloss eine Art Hüterin der föderalistischen Struktur, indem sie nur das regelte, was gesamtschweizerisch absolut notwendig war. Da die EDK kein offizielles Organ des Bundes ist, bleibt sie auf der Zwischenebene des Interkantonalen angesiedelt: In diesem Zwischenbereich ist sie weniger als eine Bundesbehörde, aber mehr als eine Kantonsbehörde.

Die EDK selbst kann nicht legislieren, aber sie kann einen gewissen Koordinationsdruck auf die Kantone ausüben und diese zur Realisierung einheitlicher Gesetze anhalten. Wie der Bildungshistoriker Lucien Criblez sagt, befördert die alte Angst vor einem sich einmischenden eidgenössischen Schulvogt den Prozess der Interkantonalisierung stark.⁷ So hat die EDK seit den 1990er-Jahren die gesamtschweizerische Bildungspolitik immer stärker mitzugestalten begonnen und ist im Moment das zentrale Steuerungsinstrument der Eidgenossenschaft. Ironie des Schicksals: Die EDK, die als eine Art föderalistisches Bollwerk gegen zentralistische Bundespolitik gegründet worden war und die so manches Jahrzehnt jegliche nationale Bildungsentwicklung verhindert hatte, ist nun zum Hauptmotor eben dieser nationalen Bewegungen geworden und gerät wegen ihrer Harmonisierungstendenz selbst in den Ruf einer sich in die kantonale Hoheit einmischenden Behörde.⁸

Aktuelles Beispiel für die momentane Tätigkeit der EDK ist das von ihr lancierte interkantonale HarmoS-Projekt. Dieses gelangt im Moment in den Kantonen zur Abstimmung, mit allen Nebengeräuschen populistischer Kritik.⁹

HarmoS sieht in der Primärausbildung, also der Ebene der obligatorischen Schule, folgende national geltende Harmonisierungen vor:

- landesweite Einführung einer Basisstufe mit Schuleintritt ab 4 Jahren
- sprachregionale Lehrpläne
- Harmonisierung von Lehrmitteln in gewissen Fächern
- landesweite Leistungsmessungen anhand von Bildungsstandards.

Aber die starke Dynamik ist nicht nur auf der Volksschulstufe fassbar, sondern auch auf der Sekundarstufe 2 und vor allem im tertiären Sektor.

So hat sich die Schweiz den Länderexamen der OECD unterzogen und, nach dem Vergleich mit internationalen Standards, Anpassungen an die europäischen Entwicklungen vollzogen.

Z.B.:

- die Hebung der Maturantenquote von ursprünglich 11% auf heute 19% (wir kommen darauf im Zusammenhang mit den Gymnasien noch einmal zu sprechen)

⁷ Criblez, L.: Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen. Seite 287. Bern, 2008

⁸ ebenda, S. 292

⁹ Z.B. der SVP-Slogan „gegen Verstaatlichung der Schule“, siehe Der Bund vom 13.01.2009, S. 8

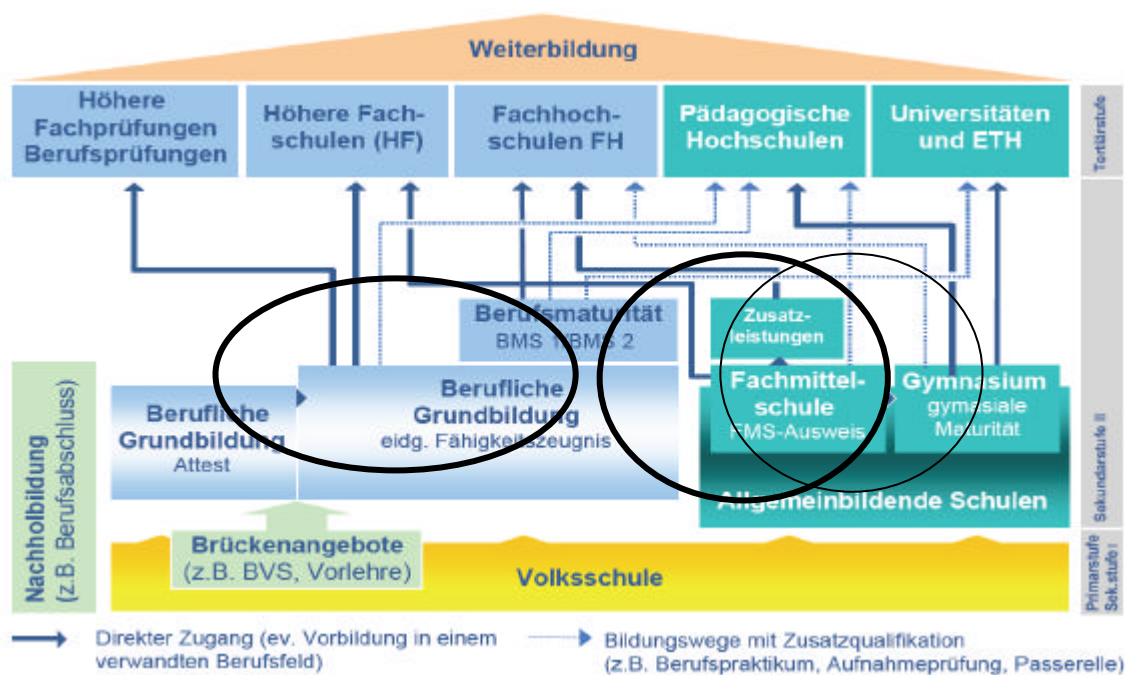
- die Schaffung von Fachhochschulen, dank denen die Anzahl der Hochschulabsolventen in der Schweiz internationalen Vergleichswerten angenähert werden konnten
- die Reform der Lehrerbildung (neue tertiäre Pädagogische Hochschulen)
- die bereits erwähnte Studienreform zur Umsetzung des BOLOGNA-Prozesses.

Dank der Bestrebungen der EDK und der von ihr in den Kantonen mitinitiierten Reformen zeichnet sich immer deutlicher ab, dass die Schweiz seit den 90er-Jahren zu einem Bildungsraum heranwächst. Strukturen, Diplome, Zulassungsregelungen, Lehrpläne sind immer weniger an kantonale Grenzen gebunden.

Die lange Zeit als entwicklungsresistent geltende Schweiz hat sich in den letzten 20 Jahren enorm entwickelt. Von jahrzehntelanger Abschottung ist man zu einer sukzessiven Öffnung gekommen. Die Kantone haben die Hoheit in Bildungsfragen behalten, aber sie tragen dem Heranwachsen eines gesamtschweizerischen Bildungssystems, das sich auch als ein dynamischer Teil des europäischen Bildungsraumes versteht, immer mehr Rechnung.

2. Schweizerisches Bildungssystem; ein paar aktuelle Fragen

Die Schweiz verfügt über ein duales Bildungssystem hier exemplarisch gezeigt am Schema des bernischen Ausbildungssystems.



Nach der obligatorischen Schulzeit (gelber Bereich) wählt der grössere Teil der Jugendlichen, d.h. etwa zwei Drittel, einen berufspraktischen Weg über die Berufslehren (siehe Ellipse links), der andere Teil den schulischen Weg über eine Mittelschule, d.h. eine Fachmittelschule oder ein Gymnasium (siehe Kreis rechts).

In der beruflichen Grundbildung, den so genannten Lehren, werden die Jugendlichen weitgehend in Betrieben geschult, praktisch, am Ort ihrer Tätigkeit oder während der Ausübung ihrer Tätigkeit. Diese praxisorientierte Schulung entspricht dem, was man in der Personalmanagementsprache als *learning into the job* oder *learning on the job* bezeichnet. So wachsen die Jugendlichen auf organische Weise in ihr Berufsfeld hinein und werden als Mitarbeiter für einen Betrieb (auch rasch rentabel). Eine Art Win-Win-Situation also.

Das Gymnasium stattdessen bietet eine eher theoretisch ausgerichtete, akademisch anmutende, breite Allgemeinbildung. Der Maturaabschluss berechtigt zum prüfungsfreien Übertritt an jede Universität.¹⁰

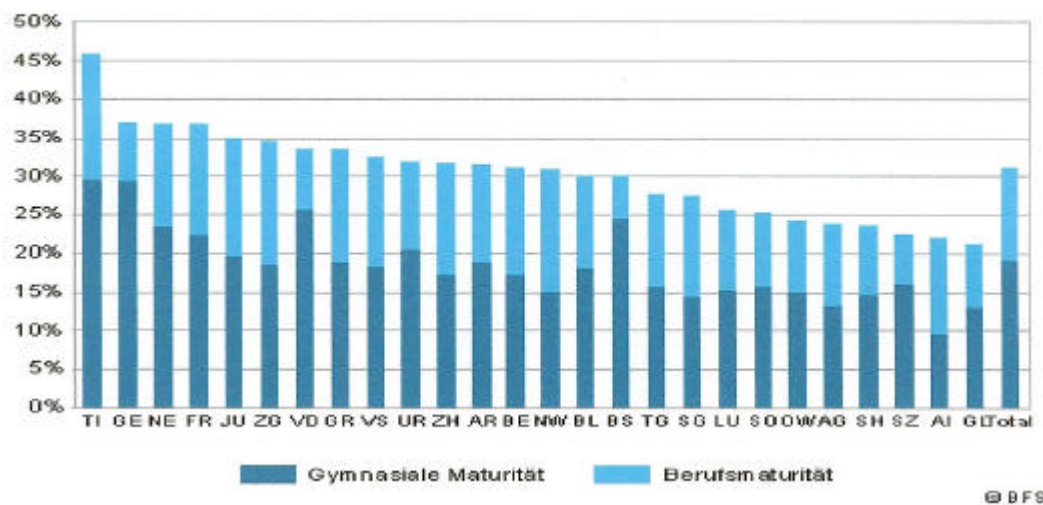
Da nur knapp 20% der Jugendlichen die gymnasiale Matur absolvieren, gelten die Gymnasien der Schweiz als stark selektives System. Von Seiten wichtiger Exponenten der europäischen Bildungspolitik, wie der OECD, wird immer wieder die Frage aufgeworfen, inwiefern dieses gymnasiale System nicht das europaweit angestrebte Egalitätsprinzip verletze und sich negativ auf die tertiären Bildungsmöglichkeiten jener Jugendlichen auswirke, welche keine Maturität machen.

Die Vorstellung, dass nur das Gymnasium bessere Bildungschancen verteile, mag in Staaten mit rein schulischer Sek-2-Stufe, zum Beispiel in den skandinavischen Ländern oder in Italien, zutreffen; in der Schweiz mit ihrem dualen System indes erscheint sie als schief. Schülerinnen und Schüler, welche nicht das Gymnasium besuchen, haben hier nicht einfach schlechtere Perspektive.

Wenn wir die vordere Grafik noch einmal betrachten, so sehen wir, dass der berufspraktische Weg auch sehr attraktive Ausbildungsmöglichkeiten eröffnet; vor allem, wenn eine Berufsmaturität absolviert wird. Ausserdem ist es nach der Berufsmaturität über eine so genannte Passerelle¹¹ möglich, sogar den Anschluss an die Universitäten herzustellen.

Die Verteilung der gymnasialen Matur und der Berufsmaturität sieht gemäss einer Grafik des Bundesamtes für Statistik im Moment folgendermassen aus:

Gymnasiale und Berufsmaturitätsquote nach Kanton, 2005



Man sieht hier wieder, was für schweizerische Verhältnisse typisch ist, die grosse Heterogenität: Der Kanton Tessin weist die höchste Maturitätsquote vor, währenddem im Kanton Glarus die Quote sehr viel kleiner ist.

Angesichts dieser Grafik stellt sich natürlich die Frage, ob Jugendliche in Kantonen mit niedrigerer Maturquote gegenüber ihren Altersgenossen in Kantonen mit hoher Quote benachteiligt seien. Oder eben, ob, wie von der OECD moniert wird, die Jugendlichen der Schweiz

¹⁰ Mit Ausnahme des Medizinstudiums, für das es seit den späten Neunzigerjahren einen numerus clausus gibt.

¹¹ Zugang über eine Zusatzleistung (siehe Grafik, die gestrichelte blaue Linie von der Berufsmaturität aus!)

gegenüber den Altersgenossen anderer europäischer Länder mit höherer Maturaquote benachteiligt seien.

In seinem Buch *„Die Qualität der Schweizer Gymnasien“*¹² widerspricht der Bildungsexperte Jürgen Oelkers der These vehement, wonach eine hohe Prozentzahl absolvierter Maturitäten ein Garant für mehr Chancengleichheit bedeute. Er weist darauf hin, dass die Chancengleichheit nicht einfach mit einem Hochschulzugang für alle Jugendlichen gewährleistet sei. Jugendliche müssten nämlich, so Oelkers, diese Chance auch zu nutzen verstehen und sich als studierfähig erweisen. Ausserdem gebe es, was die Chancengleichheit in Ausbildungssachen angehe, andere wichtige Indikatoren.

Zum Beispiel:

- die Anzahl Jugendlicher, welche einen Abschluss auf der Sek-Stufe-2 bestehen
- die Anzahl der Ausbildungsabbrecher im Anschluss an die Sek-Stufe-2
- die Zahl der Jugendarbeitslosigkeit.

So ist die Zahl der Jugendlichen, welche in der Schweiz eine Sek-Stufe-2 abschliessen (also inklusive die Berufslehren), mit 89% sehr hoch. Jedenfalls deutlich höher als jene der EU (76,4%).

Indikatoren für die Chancengleichheit bzw. –ungleichheit sind auch die Anzahl der Studienabbrüche und der Jugendarbeitslosigkeit.

Ausbildungsabbrüche ¹³ 18- bis 24-Jährige (2005)	Jugendarbeitslosigkeit
Norwegen: 4,5%	12,2% (2003)
Schweiz: 8,1%	3,3% (2007)
Dänemark: 8,1%	8,4% (2000)
Italien ¹⁴ : 23,5%	31,9% (2000)

In Sachen Jugendarbeitslosigkeit weist das von den PISA-Untersuchungen her hoch gelobte Finnland mit 20% einen doppelt so hohen Wert wie Deutschland (10%) und einen mehr als 6-fach so hohen Wert auf wie die Schweiz. Deren Jugendarbeitslosigkeit liegt sogar deutlich unter jenem EU-Land mit dem niedrigsten Wert (Holland 6,6%).

Chancengleichheit auf der Sek-2-Stufe bedeutet also nicht: *„Wie viele Jugendliche machen die höchste der möglichen Ausbildungen und erhalten dafür eine formale Studienberechtigung“*, sondern: *„Wie viele Jugendliche erreichen die Ausbildungsziele, die sie für sich als die realistischen und erwünschten ansehen, und wie viele dieser Jugendlichen finden einen Platz im Arbeitsmarkt?“*

Abgesehen davon haben alle Absolventen der schweizerischen Gymnasien, wie erwähnt, einen freien Hochschulzugang. In Europa kennen nur noch wenige Länder ein solches Privileg. Zulassungsbeschränkungen, wie sie z.B. in Form restriktiver Concours in Frankreich vor-

¹² Oelkers, J. Die Qualität der Schweizer Gymnasien. Expertise zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. HEP-Verlag, Bern 2008

¹³ Gemäss Oelkers (2008)

¹⁴ Der Vergleich mit Italien ist eindrücklich. Hier erwerben 73% einen sekundären Abschluss, der zum Studium an einer Universität berechtigt. Entsprechend hoch ist aber dann die Zahl der Studienabbrüche (23,5%) und der Jugendarbeitslosigkeit (31,9%). Man kann also nicht sagen, dass die Schweizer Jugendlichen mit ihren nur 19% Studienberechtigten grundsätzlich benachteiligt seien.

kommen, können auch als eine Einschränkung der Chancen für jugendliche Menschen angesehen werden.

Das relativiert die OECD-Kritik gegenüber dem selektiven Charakter der Schweizer Gymnasien. Selektiv sind im Grunde alle Systeme, nur fragt es sich, wann diese Selektion einsetzt. In der Schweiz liegt sie früher als in anderen europäischen Ländern. Dafür sind die beiden Zweige des dualen Systems, der berufspraktische und der schulisch allgemeinbildende, adäquat auf die Bedürfnisse der zu erwerbenden Berufe einerseits und adäquat auf die Forderungen der weiterführenden schulischen Ausbildung bzw. des Studiums andererseits ausgerichtet.

Das duale System der Schweiz funktioniert also. Dass man sich trotzdem den europaweiten Tendenzen annähert und rein schulische Sek-2-Ausbildungen stark anwachsen lässt, wird von einer breiten Schicht der Bevölkerung mit Skepsis beobachtet. Noch immer erfreuen sich die Berufslehren mit ihren vielen Weiterbildungsmöglichkeiten grosser Beliebtheit, und die praktische Ausrichtung dieser Ausbildungen werden als ein Trumpf des schweizerischen Ausbildungssystems angesehen.

3 Gymnasien in der Krise?

Fokussieren wir nun den Blick auf das Gymnasium.

Das Gymnasium ist das in der schweizerischen Öffentlichkeit im Moment am stärksten diskutierte Bildungssegment. Auch es hat eine lange Tradition, durch die es, als Stätte der höchstmöglichen Bildung und als einziger Weg zur Universität, Jahrzehnt um Jahrzehnt ganz und gar unangefochten war.

Nun sagt man dem Gymnasium gerne eine Krise nach und ortet einen starken Entwicklungsbedarf. Vor allem in den Medien.

Verschiedene Faktoren alimentieren diese Diskussion:

- Reformen am unteren und oberen Rand: Die Volksschule, wir haben es gesehen, unterliegt Reformen, die dem momentanen bildungspolitischen Paradigma entsprechen: Vor allem das HarmoS-Konkordat befriedigt jene Vereinheitlichungsbestrebungen, welche im Moment stark im Kurs sind und von denen man annimmt, dass sie die problematischen Aspekte des Bildungsföderalismus wirksam zu bekämpfen vermögen. Auch die Universitäten haben mit der weitgehend vollzogenen Umsetzung von BOLOGNA einen starken Reformschub hinter sich. Dank der Einführung eines einheitlichen Maturanerkenntnisreglements (MAR) haben zwar auch im Gymnasium Reformen stattgefunden, doch sind hier die kantonalen Differenzen immer noch sehr gross. So gibt es nach wie vor Unterschiede in der Dauer der Gymnasien (im Kanton Zürich 6 Jahre, im Kanton Waadt 3 Jahre). So differiert auch die Maturitätsquote sehr stark: von ca. 10% im Kanton Appenzell i.R. zu über 30% in den Kantonen Basel-Stadt und Genf. Kommt dazu, dass so etwas wie eine Strukturbereinigung auf Gymnasiumsebene nicht in Sicht ist. Auch von der Einführung von Bildungsstandards ist man weit entfernt, denn es bestehen in gewissen Kantonen nicht einmal einheitliche Lehrpläne. Wenn jedes Gymnasium seinen eigenen Lehrplan hat, können keine übergreifenden und überprüfbaren Kompetenzmodelle erarbeitet werden.
- Uneingeschränkter Hochschulzugang trotz Heterogenität: Dass die Matur in der Schweiz noch immer einen unangefochtenen Uni-Zugang garantiert, ist ein Privileg, das angesichts der Heterogenität des Gymnasiums immer heftiger diskutiert und im-

mer mehr in Frage gestellt wird. Zwei grossangelegte Leistungsmessungen¹⁵ haben zum Beispiel im Leistungssektor grosse kantonale Unterschiede an den Tag gelegt. Dadurch ist das Gymnasium zusätzlich unter Druck geraten.

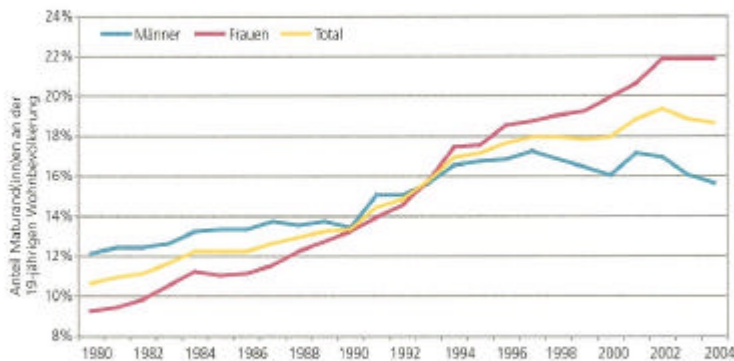
- Die veränderte tertiäre Bildungslandschaft: Früher war das Gymnasium so attraktiv, weil es der einzige Weg zu einem Studium bedeutete. Mit der Entwicklung von Fachhochschulen ist der tertiäre Bildungsbereich stark aufgemischt worden, und es haben sich attraktive Studienlösungen ergeben, für die es keine gymnasiale Maturität mehr braucht. BildungsökonomInnen haben sogar herausgefunden, dass Absolventen solcher Fachhochschulen inzwischen gleichwertige Berufsaussichten haben und über ein z.T. höheres Lebens Einkommen verfügen. Ausserdem besteht, wie wir gesehen haben, die Möglichkeit, über Passerellenlösungen¹⁶ an die Universität zu wechseln, was dazu führt, dass die Gymnasien zwar noch als Königsweg zur Hochschule und zu akademischer Ausbildung angesehen werden können, aber nicht mehr, wie früher, die „Krone des schweizerischen Bildungssystems“ bedeuten.
- Konkurrenz durch neue parallele Sek-2-Ausbildungen: Das Gymnasium hat Konkurrenz erhalten. Einerseits von den immer attraktiver werdenden Fachmittelschulen, andererseits von der Berufsmaturität, welche aus dem Berufslehrsegment herauswächst und die Anschlüsse an die oben erwähnten Fachhochschulen garantiert. Im dualen Bildungssystem, wie wir es bereits gesehen haben, gilt die Berufslehre als sehr gute, am praktischen Berufsalltag orientierte Ausbildung; währenddem die Gymnasiumsabsolventen nach Ansicht ihrer schärfsten Kritiker in einer Art Elfenbeinturm gefangen sind. Der Mangel an Bodenhaftung, dieses „hors-sol“, mache die ohnehin eher zart besaiteten Gymnasiasten zusätzlich „sinnkrisenanfällig“. Der Basler Philosoph Ludwig Hasler spricht in einem Weltwochen-Artikel¹⁷ gar vom Gymnasium als einer ungesunden und ungesund machenden „Hort der Fristerstreckung des Erwachsenwerdens“, und Andreas Kunz vermerkt am gleichen Ort, dass „der Selbstfindungsprozess des Gymnasiums grösser sei als derjenige seiner pubertierenden Schüler“. Der Slogan der Berufsabsolventen heisst „gleichwertig, aber anders“, was das Erwachen des Interesses an den Berufslehren auch in Akademikerfamilien sehr gut auf den Punkt bringt.
- Steigende Maturandenquoten bei verschlechterten Rahmenbedingungen: Die Erhöhung der Staatsausgaben für die Bildung ist, an den Gymnasien vorbei, in den Aufbau der anderen Sek-2-Ausbildungen und der Fachhochschulen geflossen. Gleichzeitig ist die Gymnasiums-dauer in der Schweiz um durchschnittlich ein Jahr gesenkt worden. Trotzdem ist, wie untenstehende Grafik zeigt, die Maturandenquote der letzten 50 Jahre von unter 5% auf 20% angehoben worden. Damit liegt die Schweiz noch immer deutlich unter dem europäischen Mittelwert. Die Ausbildungsqualität indessen dürfte unter solch diskrepanten Umständen abgenommen haben. Reklamationen von Universitätsseite her scheinen dies zu bestätigen. Man muss hier allerdings auch vorsichtig sein, kolportieren solche Klagen doch bis zu einem gewissen Grad auch immer den Topos des „Früher war alles besser“.

¹⁵ Eberle, Franz (Hg.): Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR 2). Phase II. Staatssekretariat für Bildung und Forschung. Bern, 2008/ ETH (Hg.): Maturanoten und Studienerfolg. Eine Analyse des Zusammenhangs zwischen Maturanoten und Basisprüfung an der ETH Zürich. Dezember 2008

¹⁶ Siehe weiter vorne: Schema des bernischen Bildungssystems

¹⁷ Weltwoche 04/2008 (August 2008)

Grafik 1: Gymnasiale Maturitätsquote, 1980–2004

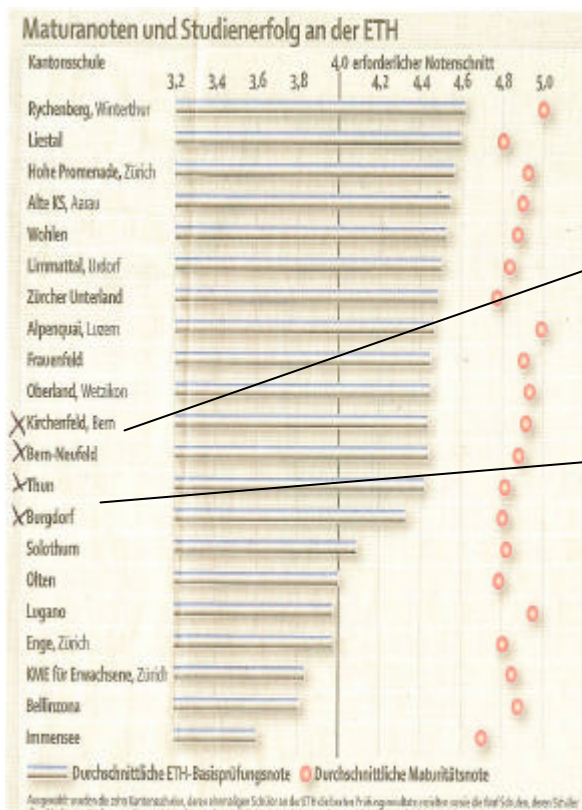


Daten: BFS-Hochschulindikatoren (Erhebung der Bildungsabschlüsse), Darstellung: SKBF. *1980, 1990, 1992, 1993, 1995, 1998, 2000–21 reevaluierte Werte (neue Berechnung aufgrund des geänderten Schulbeginns in einigen Kantonen sowie aufgrund der doppelten Maturjahrgänge)

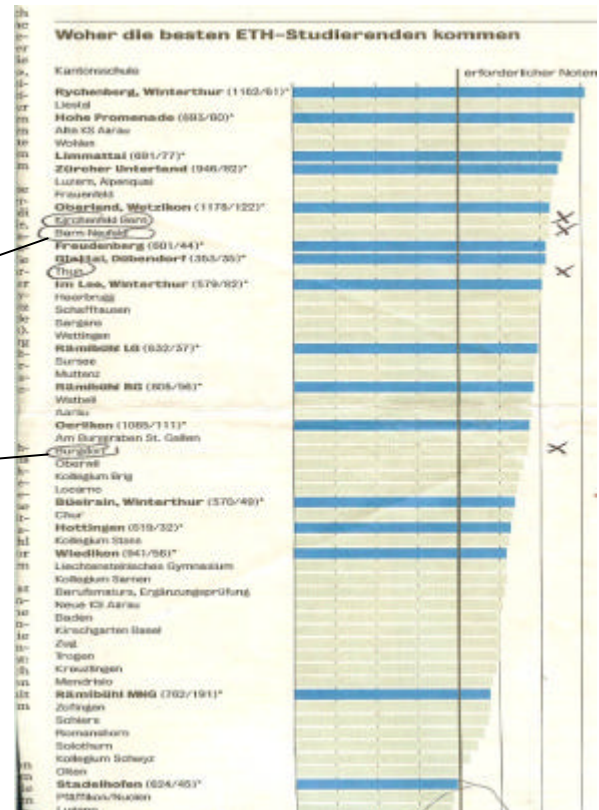
Grafik 2: Kantonale gymnasiale Maturitätsquoten, 1980 und 2004

Quelle: Schw. Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Bildungsbericht Schweiz 2006. Aarau 2006, S. 92

Die Gymnasien in der Schweiz stehen also unter Druck. Dies um so mehr, als es vor ein paar Wochen, im März 2009, zu einem eigentlichen Tabubruch gekommen ist: Die ETH Zürich hat, erstmals in der Geschichte der schweizerischen Bildungspolitik, ein Ranking veröffentlicht. Und zwar zeigte dieses Ranking, das, wie das Rektorat fast zynisch meinte, nicht als solches hätte aufgefasst werden sollen, die durchschnittlichen Leistungen ihrer Absolventen an den Basisprüfungen der ETH. Und das in auf- bzw. absteigender Reihenfolge. Dabei wurden in den Zeitungen auch die Tücken der Darstellungsweise offenbar:



Quelle: Berner Zeitung vom 17.01.09

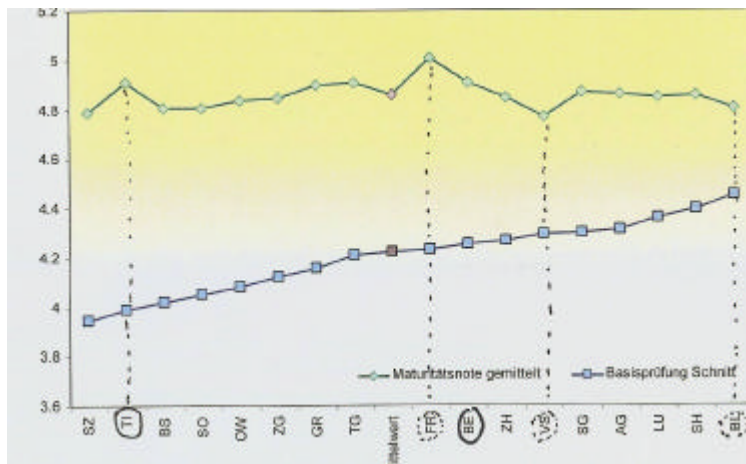


Quelle: Tages-Anzeiger vom 16.01.09

Die Berner Gymnasien Kirchenfeld und Neufeld, so hat man, wenn man die Darstellung links anschaut, das Gefühl, figurierten im unteren Mittelfeld; Burgdorf nahe bei den anderen Ber-

nen. Die vollständige Grafik (rechts) zeigt indessen, dass sich die Berner Gymnasien im oberen Drittel befinden und dass Burgdorf von ihnen recht deutlich abfällt.

Als beste aller Schweizer Schulen gefeiert wurde die Winterthurer Kantonsschule Rychenberg. Das Rektorat musste zahlreiche Interviews geben, man wollte, ähnlich wie bei den Finnen nach PISA, herausfinden, nach welchem Erfolgsrezept diese Schule operiere. Dabei sind die Unterschiede zu den anderen Gymnasien in oberen Drittel, wie man den Notenwerten entnehmen kann, äusserst minim. Sie bewegen sich im Tausendstel-Bereich. Vermutlich hätte, je nach Prüfungsverlauf an der ETH, gerade so gut ein anderes Gymnasium den begehrten ersten Platz erhalten können.



Veröffentlicht wurde auch ein kantonales Ranking mit der Differenz von Matur- und Basisfachprüfungsnote.¹⁸ Weil eine Privatschule aus dem Kanton Schwyz im geprüften Jahrgang die schwächsten Leistungen zeigte, rutschte der ansonsten auf sein Schulsystem sehr stolze Kanton Schwyz auf den letzten Rang ab, was eine wahre Polemik auslöste.

Sie sehen; in unserem braven Land haben beinahe amerikanische Verhältnisse Einzug gehalten. Und wenn ich das sage, so schwingt durchaus eine gewisse Sorge mit. Es bestehen in den angelsächsischen Ländern und in den USA nämlich verschiedene Studien über die Wirkung solcher öffentlicher Rankings. Als geradezu verheerend wirken sich die Tests und Rankings aus, welche hohe Sanktion nach sich ziehen: z.B. in der Presse veröffentlichte Schul-, Dorf-, Personenranking / Bussen für schlechte Leistungen / Lohnkürzungen für Lehrkräfte / Entlassungen / Schliessung ganzer Schulen.

Die Auswirkungen auf das Klima in den Schulen waren:

- ein starkes Konkurrenzverhalten
- hohe Fluktuation bei Lernenden und Lehrenden
- eine zunehmende Zahl von Schulabbrüchen
- eine Verarmung des Curriculums
- Steigerung der sozialen Ungleichheit
- Qualitätseinbussen bei den Schulleistungen.

Der letzte Punkt zeigt den dialektischen Umschlag einer allzu starken Kontrolle: Sie verdreht das Intendierte, nämlich die Absicht, Leistungen zu steigern, ins Gegenteil! Sacks hat das an den Resultaten der Mathematiktests nachgewiesen: Von den achtzehn Staaten mit hohen

¹⁸ Quelle: Kantonsranking der ETH Studie, S. 12. In: Maturanoten und Studienerfolg. Eine Analyse des Zusammenhangs zwischen Maturanoten und Basisprüfung an der ETH Zürich. Dezember 2008

Ranking-Sanktionen wiesen nur deren drei eine zufriedenstellende Gesamtleistung auf, während die Staaten mit niedrigen Sanktionen wesentlich besser abschnitten.

Standardbasierte Tests in den USA		
	Staaten mit hohen Sanktionen	Staaten mit niedrigen Sanktionen
Total	18	18
Mathe-Leistung über dem nat. Durchschnitt	3	14
... unter dem nat. Durchschnitt	15	4

Sacks, P. (2009). Standardized tests

Quelle: Beat Wälti. Mathematik-Kompetenzen an der GIBB Thun. Vortrag, gehalten am SchilF-Netz-Tag vom 27. März 2009 an der GIBB Thun

Bei allem Verständnis, welches man für das Interesse der Öffentlichkeit an Rankings haben kann: Diese haben ihre Tücken. Gerade kürzlich ist im Kanton Zürich ein zweites Ranking zu den Gymnasien herausgekommen, durch das die Ergebnisse der vorhin dargestellten ETH-Rangliste stark relativiert wurden: Die Absolventen mussten zwei Jahre nach Abschluss des Gymnasiums einschätzen, wie gut dieses sie auf die Herausforderungen des Studiums vorbereitet habe. Plötzlich bewegt sich die Kantonsschule Rychenberg, die bei der ETH-Messung von vorher dermassen oben aus schwang, nur noch im unteren Mittelfeld.

Ytagaz-Anzeiger · Samstag, 21. März 2009

ZÜRICH UND REGION

Bei den Schülern ist die Kanti Rychenberg nicht top

Bildungsdirktorin Regine Aepli hat ein geheimes Ranking der Mittelschulen offengelegt. Es relativiert die umstrittene ETH-Rangliste: Die Spitzenschule aus Winterthur liegt weit hinten.

Von Daniel Schneebell

Zürich. – Erreut gibt es Zensuren für die Gymnasien: Die gestern von Bildungsdirktorin Aepli (SP) präsentierte Rangliste der 21 öffentlichen Zürcher Mittelschulen zeigt auf, wie zufrieden Schüler:innen und Schöler zwei Jahre nach der Matura mit ihren ehemaligen Schulen sind. Die Maturandenbefragung stammt aus dem Jahr 2006 und ist bereits die dritte ihrer Art. Angeschrieben haben die Statistiker die Maturanden des Jahres 2004. An der Umfrage teilgenommen haben gut 1000 oder 97 Prozent von ihnen. Befragt wurden die Ex-Schüler zu ihrer Zufriedenheit in sechs Bereichen: Sozialkompetenz, Hochschulvorbereitung, Lernstrategien, Schulklima, schulisches Wohlbefinden und Laufbahnpotenziale. Die Resultate der Maturandenbefragungen waren stets öffentlich gewesen, aber nur anonymisiert. Gegen diese Veröffentlichungspraxis haben sich der «Landsbote» und der «Tagess-Anzeiger» gewehrt und bei der Bildungsdirktorin die Herausgabe der vollständigen Daten verlangt. Gestrich hat sich die Zensuren auf die neue Informations-

zugang aller behördlichen Daten verlangt, sofern sie keine Persönlichkeitsrechte verletzen. Diesem Begehren hat die Bildungsdirktorin entsprochen und die Namen der einzelnen Schulen genannt. Zwischen dem ETH-Ranking und dem Umfrage-Ranking der Bildungsdirktorin gibt es kaum Gemeinsamkeiten. Dies hängt laut Joseph Hiltbrand von der Abteilung Bildungsplanung mit der unterschiedlichen Ausrichtung zusammen. Die ETH hatte die Leistungen ihrer Studierenden in der ETH-Basisprüfung als Grundlage genommen. Die Kantonsschule Rychenberg ist aufgrund des ETH-Rankings von den Medien zur «besten Schule der Schweiz» gekürt worden. Auf der neuen Rangliste figuriert die Winterthurer Schule nur noch im unteren Mittelfeld. Hiltbrand vertritt es sich mit dem Naturwissenschaftlichen Gymnasium MNG Birmühl. Dieses liegt in der Liste der Maturanden ziemlich hoch im Kurs. Danach gibt es eine kleine Überstimmung. Bei der Frage nach der Zufriedenheit im Bereich «Hochschulvorbereitung» werden die Spitzenschulen im ETH-Ranking von den Studierenden fast durchgehend positiver bewertet als die anderen Schulen – Ausnahme ist allerdings eingeschrieben die Kantonsschule Rychenberg.

Warnung vor falschen Schlüssen

Bildungsdirktorin Aepli bemühte sich gestern, die Aussagekraft der Rangliste zu relativieren, dies sei kein Ranking, sondern nur eine Umfrage von Schöler:innen der

So zufrieden sind Studierende mit ihrer ehemaligen Mittelschule (Maturandenbefragung 2008 (Maturand:innenjahrgang 2004 aller Mittelschulen im Kanton Zürich))

Schule	Angem. Antworten	Prozent in %	Rang im ETH-Ranking*
Liceo Artistico	30	30,8	–
Usterenthal	71	69,8	3
Kilchschwil	42	30,8	–
Hofe Frauenwilde	33	31,8	7
KMS	61	47,8	18
Birmühl MNG	62	54,8	15
Zürcher Unterland	65	55,8	8
Stadelhofen	33	33,8	18
Zürcher Oberland	121	85,8	5
Glattal	18	21,8	7
Birmühl	65	65,8	12
Engi	31	47,8	17
Oerlikon	38	53,8	11
Im Loo	38	30,8	8
Birmühl 86	63	68,8	10
Rychenberg	31	35,8	9
Birmühl LU	34	35,8	8
Birch	23	34,8	–
Wädli	35	31,8	14
Rychenberg	35	33,8	9
Hotteligen	30	31,8	13

* In dieser Tabelle sind nur Schulen mit dem Kanton Zürich (Landschulamt)

Wunderli-Altenstapf hatte sich vor zwei Monaten äussernd geäußert, dass ihre Mittelschullehrer als Reaktion auf Theorien über ETH die Resultate ihrer Studien in aufsteigender Reihenfolge dargestellt. Laut Regine Aepli geht es bei der Maturandenbefragung um die Reihenfolge der Schulen. Zudem erhalten die Schulen detailliert Rückmeldung über ihre Arbeit. Auch Joseph Wälder war vor falschem Schluss. Hiltbrand ist nicht zwangsläufig ein Faktor, welche die Umfrage beeinflussen.

■ Ausbildungsdauer und Punkten aus Kursgruppenmassen (werden Ihre Schulen positive Langgymnasien (6 Jahre) bewerten Schüler aus den 6 Jahren, besonders kritisch sind Prof. Wirtschaft und Recht erklären, warum das Liceo besten abschleusst (siehe Geographie: Klassengymnasien Kantonschule Höttingen, die testen abschleust, wird nur das schaft sind Recht angebotenen.

■ Klassenzusammensetzung werden können die Resultate filtern mit Lehrern. Auch ein Klassen gleich. Die einen a durch einen guten, andere schlechten Zusammenhalt zu

■ Zahlen: Geben Hiltbrand Datenbasis in kleinen Schul aussagekräftige Resultate.

Die nächste Maturandenbefragung des Jahres steht, die Resultate im nächsten Jahr publiziert.

Quelle: Tages-Anzeiger, 21.03.09, S. 17

Was wollen wir messen; was können wir messen? – Unser Tagungsthema!

In der Schweiz ist eine Kontroverse zu dieser Frage entstanden. Ganz sicher erfassen die Messungen genau das nicht, was sie intendieren würden: die Studierfähigkeit der Maturanden. Denn die beiden wichtigsten Kriterien dafür sind schlicht nicht messbar. Nämlich, a), in welcher Weise die Jungstudierenden wirklich interessegeleitet lernen und, b), ob sie fähig sind, Stofflücken eigenständig aufzuarbeiten oder nicht. Gemessen an der herausragenden Bedeutung dieser beiden Kompetenzen, spielen die Leistungsergebnisse am Schluss eines Gymnasiums eine vergleichsweise untergeordnete Rolle.

Dass die Gymnasien in letzter Zeit unter Druck geraten sind, zeigt sich auch an den vielen Expertisen und Publikationen, welche in letzter Zeit erschienen sind.¹⁹ In diesen Publikationen ist nirgends explizit von einer Krise der Schweizer Gymnasien die Rede. Im Gegenteil werden auch die Stärken dieses Ausbildungszweiges, seine Einmaligkeit im Bildungssystem, reflektiert. Jugendliche erwerben eine breite Allgemeinbildung und eignen sich methodologische Kenntnisse in den wesentlichen Wissenschaftsbereichen an. Die im europäischen Vergleich niedere Maturandenquote und die anspruchsvollen Maturaanforderungen garantieren ein hohes Ausbildungsniveau. Dies bestätigen auch die erwähnten Studien EVAMAR 2 und ETH-Basisprüfungen. Keine einzige Studie hat bisher belegt, dass das Gymnasium ihre Absolventen zu wenig auf das Hochschulstudium vorbereiten würde.²⁰ Ausserdem haben die Gymnasien mehr als nur Zubringerdienste für die Universitäten zu leisten, erfüllen sie doch einen umfassenden Bildungsauftrag. Nach dem Grundsatzartikel des Maturitätsanerkennungsreglements (MAR, Art. 5) sollen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nicht nur studierfähig werden, sondern auch anspruchsvolle Aufgaben in unserer Gesellschaft übernehmen können. In keiner Ausbildungsstätte kann kognitiver Wissenserwerb als entdeckendes Lernen besser stattfinden als am Gymnasium. Hier ist es möglich, eine Kultur des Fragens entstehen zu lassen, die Ausdruck jener intellektuellen Neugier ist, welche Menschen mit einer herausfordernden Tätigkeit in und für die Gesellschaft auszeichnen sollte.

Die Gymnasien müssen Sorge tragen, dass solche Werte und Stärken einer umfassenden Bildungskonzeption erhalten bleiben und nicht von der momentanen Modekultur bzw. -unkultur des andauernden Vergleichens und Messens weggeschwemmt wird.

Die Gymnasien der Schweiz, so lässt sich zusammenfassend sagen, sind unter Legitimationsdruck geraten. Sie befinden sich nicht wirklich in einer Krise; aber sie müssen sich neu besinnen und ihr Profil neu erarbeiten. Vor allem müssen sie es besser kommunizieren.

4. Christliche Gymnasien mit privater Trägerschaft

Die vorher skizzierten Orientierungsschwierigkeiten der Staatsgymnasien könnten eine Chance für die Alternativschulen in privater Trägerschaft, insbesondere für die freien christlichen Gymnasien, bedeuten.

Auf diese soll im nächsten Kapitel näher eingegangen werden.

Vorerst aber noch ein Wort zu der Privatschulszene in der Schweiz.

¹⁹ Z.b. Katharina Maag Merki. *„Lernort Gymnasium. Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen“* aus dem Jahre 2006, Jürgen Oelkers *„Die Qualität der Schweizer Gymnasien“* aus dem Jahre 2008, die erwähnten Studien EVAMAR 2 und ETH-Basisprüfungen, die Berichte der PGYM (Plattform Gymnasium. Zur Situation des Gymnasiums 2008; Stand 26.11.09) und der strategischen Arbeitsgruppe HSGYM (Hochschule und Gymnasium): Hochschulreife und Studierfähigkeit. Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle. Zürich 2008

²⁰ Siehe: NZZ vom 31.01.09, Seite 13, Artikel „Reifeprüfung für das Gymnasium“

5% bis 7% der Schweizer Kinder besuchen im Volksschulbereich eine Privatschule. Im Sek. 2 Bereich sind es ca. 8%.

Die privat getragenen Schulen verfolgen sehr disparate Anliegen und weisen ganz verschiedene weltanschauliche Ausrichtungen auf. Seitz und Capaul²¹ haben angesichts der Heterogenität der privaten Schulen in der Schweiz einen Gliederungsversuch unternommen:

Grundsätzlich unterscheiden sie zwei Typen von Schulen: die gewinnorientierten und die Non-profit-Schulen.

	Gewinnorientierte Schulen	Non-profit-Schulen
Ziele	wirtschaftlich profitabel (Markt)	pädagogische Ideale (ideelle Werte)
Werte	orientiert an den Ansprüchen der Eltern	orientiert an Weltanschauung der Trägerschaft
Erwartung	gutes Preis - Leistungsverhältnis	beste Bildung für das Kind
Ressourcen	Oft reichlich	oft knapp
Kultur	Auf Ziele und Effizienz ausgerichtet eher formalisierte Abläufe	auf Personen ausgerichtet von innen gewachsene Abläufe
Struktur	stark hierarchisch, oft stark reglementiert	flache Hierarchie, demokratisch-partizipativ

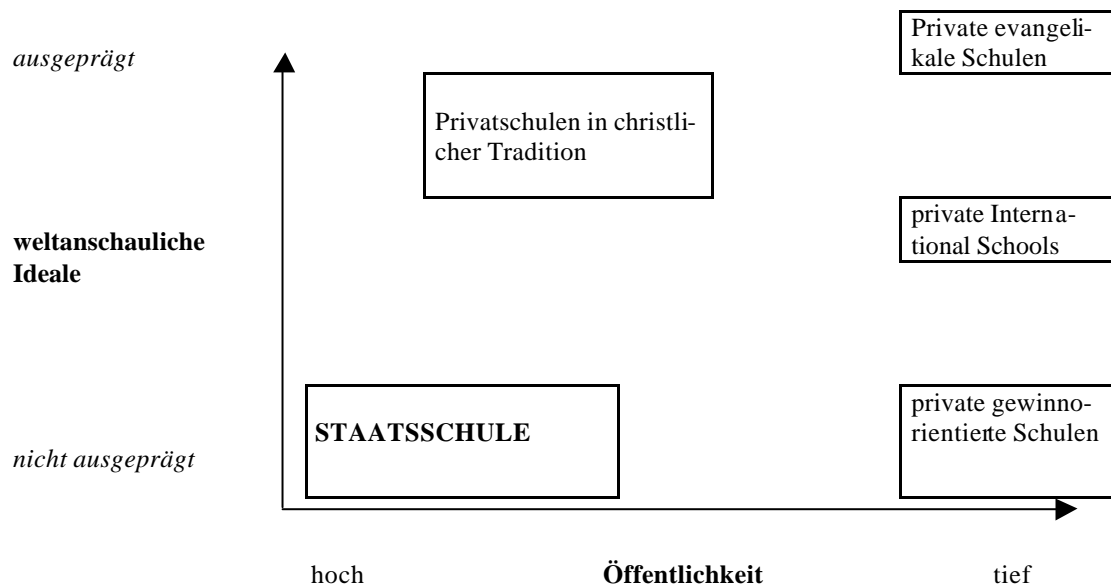
Quelle: Seitz/Capaul (2005)

Gewinnorientierte Schulen sind sehr rasch im Erfassen von Ansprüchen und Wünschen ihrer potenziellen Schülerinnen und Schüler; um nicht zu sagen ihrer „Kunden“. So hat eine bekannte Privatschule in Bern in den letzten Jahren immer neue Angebote auf den Markt geworfen, mal war es ein Informatik-Lehrgang, mal ein Gymnasium für Hochbegabte; neueste Idee ist ein so genanntes „Reiterymnasium“, das wohl nur deshalb überleben und Gewinn abwerfen kann, weil im Raume Bern offenbar genug pferdebegeisterte junge Frauen leben, die, a) eine Mittelschule besuchen wollen so wie, b) ihr Hobby extensiv ausleben möchten und, c) in einem „normalen“ Gymnasium dafür zu wenig Zeit finden.

Was die Zugänglichkeit der Schulen angeht, hat Jürg Schoch eine ebenfalls erhellende Grafik erstellt, welche die Disparität der privat getragenen Schulen in der Schweiz zu illustrieren vermag:

Extreme Gegensätze sind hier die Staatsschule mit ihren nicht ausgeprägten weltanschaulichen Idealen, aber ihrer um so grösseren Öffentlichkeit, und die privaten evangelikalischen Schulen, welche einer extrem akzentuierten Weltanschauung nachleben, aber eine sehr geringe Öffentlichkeit aufweisen (siehe Grafik).

²¹ Seitz, Hans / Capaul, Roman. Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis. Bern, 2005



nach J. Schoch (2009)

Konzentrieren möchte ich mich in der Folge auf die Privatschulen mit christlicher Tradition. Schoch plädiert dafür, diese privaten Schulen, welche Schülerinnen und Schüler unabhängig ihrer Herkunft, ihrer Religiosität, ihrer finanziellen Verhältnisse aufnehmen, als „öffentliche“ zu bezeichnen, und der Basler Philosoph Hans Saner hat dafür den Terminus der „*öffentlichen Privatschulen*“ geprägt.²²

Damit spreche ich von schweizweit ca. 12 evangelischen Privatschulen. Auf dem Raume Bern sind es, nebst dem Campus Muristalden, das Freie Gymnasium, die Neue Mittelschule; in Zürich sind es das Ausbildungszentrum Unterstrass, ebenfalls das Freie Gymnasium, die Freie Evangelische Schule. Ein Freies Gymnasium gibt es auch in Basel. Bekannt sind ferner auch die Bündner Privatschulen, allen voran die Evangelische Mittelschule Schiers.

Diese Schulen in evangelischer Trägerschaft sind in einem losen Netzwerk verbunden, dem „*Forum evangelischer Schulen der Schweiz*“. Früher stellte dieses Netzwerk noch einen eigentlichen Verband dar, den „*Verband evangelischer Schulen in der Schweiz*“, der Mitglied des IVs, des „*Internationalen Verbands christlicher Erzieher*“, war. Nach der Auflösung des Schweizer Verbandes im Jahre 1996²³ konnte das nunmehr lose Netzwerk lange Zeit nicht mehr Mitglied europäischer Organisationen sein. Trotzdem ist der Kontakt zur internationalen Szene der Evangelischen Schulen nie abgerissen. Mit Ruedi Stauffer vom Campus Muristalden, Primo Micheluzzi aus Dulliken, später auch mit der Person des hier Vortragenden, waren immer auch Schweizer Vertreter im Vorstand des Internationalen Verbandes.

An der letzten Versammlung des Forums evangelischer Schulen am 25. Januar dieses Jahres in Zürich Unterstrass wurde erfreulicherweise beschlossen, an der nächsten Generalversammlung des Internationalen Verbandes ein Gesuch um Wiederaufnahme zu stellen, damit die Bande zur europäischen Szene wieder stärker geknüpft werden können.

²² Saner, Hans. Öffentliche Schule – Offene Schule. Staatliche und private Grundaufgaben, Ansprüche und Leistungen in einer multikulturellen zivilen Gesellschaft. Vortrag, gehalten am 14.11.2003 am Campus Muristalden, publiziert in der Schriftenreihe „Momente“ des Campus Muristalden (Ex. 15)

²³ Stauffer, Ruedi. Evangelische Schulen in europäischen Ländern. Länderbericht Schweiz, Gümligen 2004

Doch was sind die Spezialitäten der Schulen des Forums?

- Sie alle sind aus dem Kulturkampf des 19. Jahrhunderts heraus entstanden, als konservativ fromme Alternativen zum säkularen, liberalen Schweizer Staat von 1848.
- Sie haben im Laufe der Jahrzehnte einen starken Säkularisierungsprozess erlebt und sind keine konfessionell bekennenden Schulen mehr. Dadurch unterscheiden sie sich stark von den neuen evangelikalen Privatschulen, welche eine gewissermassen fundamentalistische Ausrichtung aufweisen und in keiner Weise im System der staatlichen Bildung integriert sind.
- Sie haben im Verlauf der Jahrzehnte immer einen Balance-Akt zum staatlichen Bildungssystem unterhalten, indem sie sich einerseits in dieses haben einbinden lassen (staatlich anerkannte Diplome), andererseits auch immer wieder ihre Eigenart gegenüber den Staatsschulen zu behaupten wussten.
- Aber auch wenn die Schulen des Forums evangelischer Schulen der Schweiz heute säkularisiert erscheinen und sowohl Lehrer wie auch Schüler verschiedenster Konfessionen beherbergen, ist ihnen das Ringen um ein neues, den Herausforderungen der modernen Welt gewachsenes und auf diese eingehendes Verständnis vom Evangelium gemeinsam.²⁴ Es ist indes ein Evangelium, das sich die Religiosität nicht an die Fahne heftet. – Nicht die Schulen sind christlich bekennend, sondern die dort tätigen Menschen. Und nicht alle und jede/jeder auf seine Weise.
- Dieses Ringen um ein modernes Verständnis von Evangelium drückt sich im Bestreben um eine humane Pädagogik aus, in engagiert wertorientierten Bildungskonzepten.

Was die Forumsschulen weiter verbindet, ist ihr Kampf um ihr materielles Überleben, wobei gerade bei ihnen als werte-orientierte Schulen oft die Quadratur des Kreises versucht werden muss.

Pädagogische und betriebswirtschaftliche Anliegen harmonieren bekanntlich nicht immer, und so müssen die Schulen immer verschiedene Interessen abwägen. Der Preis, den sie für das Überleben auf dem Bildungsmarkt zahlen, kann sehr gross sein. Eine allzu grosse Anpassung an den Markt führt dazu, dass eine Schule ihren alternativen Charakter verliert. Die andere Möglichkeit besteht darin, dass sie sich durch einen potenten Geldgeber, z.B. den Staat und seine Subventionen, versorgen lässt. Hier droht Abhängigkeit und Anpassung. Auch da kann die Schule, wenn sie durch die New-Public-Management-Direktiven, durch das Einhalten-Müssen staatlicher Gesetze und Weisungen, eng an die Staatsschule gebunden wird, ihren alternativen Charakter verlieren, was angesichts ihres Existenzkampfes verheerend wäre: Denn was hielte Eltern dazu an, teures Geld für eine Privatschule zu bezahlen, wenn diese kein spezielles Profil mehr aufweist und sich nicht von einer Staatsschule unterscheidet?

Alternativschulen müssen also immer wach sein, um nicht in die Falle der Entfremdung zu geraten und stattdessen ihre alternativen pädagogischen Konzepte am Leben zu erhalten. Der Weg führt, wie es Jürg Schoch einmal sehr treffend ausgedrückt hat, zwischen *„der Skylla der Marktanpassung und der Charybdis des Autonomieverlusts durch staatliche Anpassung“*.²⁵

Das ist ihr Fluch. Aber auch ihre Chance.

²⁴ Beispiel eines solchen Ringens sind die im Anhang abgedruckten *„Thesen zu einer christlichen Erziehung heute“*. (Publiziert in: Jahresbericht des Campus Muristalden vom Jahre 2005/2006)

²⁵ Schoch, Jürg. Schulen in privater Trägerschaft in der Schweiz. In: Brückel, Franz / Schönberger, Ute (Hrsg.). *Querblick. Alternative Schulen in privater Trägerschaft in der Schweiz*. Verlag Pestalozzianum. Bern, 2009. Seite 56

Ihr Fluch, weil es sehr anstrengend und zermürbend sein kann und man im Kampfe, den Staatsschulen immer eine Nasenlänge voraus zu sein, erlahmen kann – ihre Chance, weil sie sich dadurch jung erhalten, weil sie einen Ansporn haben, immer und immer wieder durch das Anstreben einer guten Schulqualität und -atmosphäre über sich hinauszuwachsen. So trägt gerade diese Spannung von materiellem Überlebenskampf und pädagogischem Ideal dazu bei, in höherer Masse, als dies die Staatsschulen können, innovativ zu sein.

Dies wird häufig auch von Staates Seite her anerkannt und gewürdigt. Schulen mit privater Trägerschaft leisten als alternative Bildungsstätten einen wichtigen Beitrag im Bildungsreich:

- Wenn der Staat als Monopol-Anbieter für Bildung auftritt und keine freie Schulwahl offeriert, gibt es für ein Kind, das sich in einer ungunstigen Situation befindet, z.B. wenn es gemobbt wird, im Staatesystem kaum eine befriedigende Lösung. Oft hat in diesem Falle der Wechsel an eine Privatschule eine entlastende Wirkung.
- Der Staat ist sich bewusst, dass er, auch wenn er als Bildungsanbieter mit seinen Schulen eine Art Monopolstellung innehat, nie alle schulgesellschaftlichen Bedürfnisse befriedigen kann. Die Alternativschulen ergänzen somit das Bildungsangebot des Staates in sinnvoller Weise. Sie entdecken wichtige Nischen, füllen das in der Staatsschule hier und da entstehende Vakuum und tragen dadurch zu jener Pluralität bei, die ein Bildungswesen aufweisen muss, um den Herausforderungen eines modernen demokratischen Landes gerecht zu werden. Privatschulen haben somit auch eine entlastende Wirkung für das staatliche Schulsystem.
- So erkennt man an den Angeboten von Schulen mit privater Trägerschaft häufig, welche Defizite das Bildungssystem des Staates aufweist. Jürg Schoch spricht in diesem Zusammenhang von der Seismografen-Funktion der Alternativschulen im Bildungsreich. Dabei muss das Spannungsfeld zwischen bedürfnisorientierter Pädagogik einerseits und qualitativ hochstehendem Unterricht mit guten Resultaten im Leistungsreich andererseits ausbalanciert werden.
- Häufig sind es die öffentlichen Privatschulen, welche experimentierfreudig neue Ideen und Konzepte entwickeln (Innovationen) und diese ausprobieren. Nicht selten kommt es vor, dass sie der Staat, wenn sie sich bewähren, übernimmt. So sind in der Schweiz in den letzten Jahrzehnten immer wieder wichtige Impulse von den Privatschulen her gekommen: Blockzeiten, Mehrjahrgangsklassen, moderne Wohnformen im Rahmen des Internats, Mitbestimmungen durch die Schülerschaft, Basisstufe, Integration von Behinderten. Von Jürg Schoch stammt der Ausdruck, Alternativschulen seien für den Staat so etwas wie „*risikofreudige Experimentierlabors*“ (Schoch 2009, S. 59).
- Die Koexistenz von Schulen in privater Trägerschaft und Staatsschulen steigert die Konkurrenz und trägt damit zu Qualitätsbemühungen auch in den Staatsschulen bei. So helfen privat rechtlich organisierte Alternativschulen mit, eine gute, dynamisch sich verändernde Staatsschule zu erhalten.

Neben diesen gewissermassen bildungspolitischen Funktionen erfüllen die christlichen Schulen auch wichtige soziokulturelle Werte.

Christliche, insbesondere evangelische Schulen haben, wie unterschiedlich ihr Gesicht in den verschiedenen Ländern Europas auch aussehen mag, eine gemeinsame Grundlage: Sie pflegen und erneuern die aus dem Christentum herauswachsende reformierte Kultur und stellen sich

der ethischen Auseinandersetzung mit deren Grundwerten. Diese über 500-jährige reformierte Kultur ins 21. Jahrhundert zu übertragen, bedeutet für christliche Schulen heute eine engagierte protestantische, offene dialogische, ökumenische Reformkultur zu pflegen und diese zu „übertragen“.

In einer globalisierten, oft nur virtuell erlebten, häufig auch desorientierend wirkenden Welt, in welcher zunehmend radikal-kompromisslose, ja fundamentalistische, unmündige Strömungen problematischen Zustrom erhalten, macht dies Sinn.²⁶

Wenn die Kirchengaustritte, jedenfalls in der Schweiz, neue Rekordwerte erzielen, müssen, wie es Ruedi Stauffer in seinem Länderbericht zuhanden des IV.s 2004 gesagt hat, Evangelische Schulen das Bewusstsein vermitteln, „*dass die Kultur Europas, ihre Grundwerte des Zusammenlebens auf dem Christentum beruhen*“.²⁷ Sie sollen, so Stauffer weiter, auch Widerstand gegenüber einem Staat entwickeln, der immer zentralistischere Massnahmen im Bildungsbe- reich ergreift und sich zunehmend einer alles messen wollenden New-public-Management- Philosophie unterwerfe. Das könnten sie tun, indem sie die *„freiheitlichen, nicht messbaren Werte, welche auf Vertrauen, Glauben, Liebe, Hoffnung aufbauen und welche den kreativen, schöpferischen Erlebniswerten mehr Raum und Zeit geben“*²⁸, als dies öffentliche Schulen tun können.

In breiten Kreisen der Bevölkerung besteht in der Tat vermehrt wieder ein Bedürfnis nach Schulen, die sich weniger an Benchmark-Ergebnissen und Standard-Tests, als an kulturellen Bildungswerten orientieren. Trotz der vielen Kirchengaustritte und im Gegensatz dazu haben religiöse und interreligiöse Themen in den letzten Jahren Aufwind bekommen und erscheinen vielen Jugendlichen wieder als interessant und attraktiv.

Auch Walter Staub macht in einem Vortrag, den er im Jahr 2006 in Dulliken gehalten hat, auf die wichtige Rolle aufmerksam, welche christliche Schulen in Zukunft in unserer Zivilgesellschaft haben könnten, indem er auf das *„alternative Profil solcher Schulen in Richtung einer offenen, humanen, engagierten Pädagogik“*²⁹ hinweist. Durch ihre Orientierung an christlich- philosophischen Werten könnten sie ein in der Gesellschaft entstandenes Vakuum füllen. So erfüllen für Walter Staub christliche Schulen letztlich auch einen politischen Auftrag. Zitat aus seinem Dulliker-Vortrag:

*„Das 21. Jahrhundert kann ein Jahrhundert der Religionen werden. Falls der Anspruch vor allem der drei Buchreligionen, nach welchem sie je allein die göttliche Wahrheit vertreten, nicht überwunden werden kann, droht eine globale Katastrophe. Offene, engagierte christliche Schulen können hier einen Beitrag leisten, indem sie aus ihrer eigenen Wertehaltung heraus mit ihren Jugendlichen täglich daran arbeiten, die im Leben unabdingbaren Differenzen und die grundsätzliche Unsicherheit zu ertragen.“*³⁰

²⁶ Siehe hierzu auch: Knobel, Bertrand. Auf dem Weg zu einer neuen europäischen Lehrerbildung auf evangelischer Grundlage? In: Jahresbericht Campus Muristalden 2005/2006

²⁷ Stauffer, Ruedi. Evangelische Schulen in europäischen Ländern. Länderbericht Schweiz. Bolligen, 2004

²⁸ ebenda

²⁹ Staub, Walter. Evangelische Schulen: eine demokratische Qualitätsgarantie für Europa?! Vortrag, gehalten an der Tagung des IV vom 9. bis 13. August 2006 in Dulliken

³⁰ ders., ebenda

5. Personalentwicklung an christlichen Schulen; am Beispiel des Gymnasiums Muristalden in Bern

Schulen sind Bildungsstätten, Orte der kulturellen Vermittlung, des Aufbaus und des Weitergebens von Wissen. Kulturelle Vermittlung und das Weitergeben von Wissen kann nur über Menschen passieren. Auch Werte können nur von einer Person an eine andere vermittelt werden. In jeder Schule, nicht nur in einer christlichen, steht somit der Mensch im Mittelpunkt. Insofern muss Personalentwicklung für die Leitung einer Schule die wichtigste aller Aufgaben bedeuten. Das Resultat einer gelungenen Personalentwicklung besteht darin, dass Menschen an ihrem Arbeitsplatz möglichst glücklich sind und eine Erfüllung finden.

Was sagt die Forschung über die Frage, was einem Menschen an seinem Arbeitsplatz wichtig ist? In seinen empirischen Untersuchungen zu dieser Frage ist Edgar Schein³¹ zu folgenden Laufbahnziele gekommen:

- fachlich immer besser werden
- selbständig arbeiten können
- Beständigkeit in der Laufbahn anstreben
- Kreativität im Beruf ausleben können
- sich mit der Arbeit identifizieren können
- herausgefordert sein, immer mehr Verantwortung übernehmen (durch Beförderungen)
- eine Balance zwischen Arbeits- und Freizeit anstreben.

Diese Liste zeigt, dass Menschen ein starkes inneres Bedürfnis aufweisen, sich einzugeben, sich zu identifizieren und persönlich weiterzukommen. Wir können also, auch wenn Menschen gegenüber Veränderungen oft abwehrend reagieren, davon ausgehen, dass es ein genuines Bedürfnis gibt, sich an einem Arbeitsplatz zu entwickeln.

Fredmund Malik formuliert es in seinem Buch *„Führen, Leisten, Leben“* so: *„Man hat keine Wahl, ob man Menschen entwickeln soll oder nicht. Sie entwickeln sich so oder so. Die Frage ist nur, wohin. Man kann daher nur beeinflussen, was die Menschen lernen, aber nicht, ob sie das tun.“*³²

Personalentwicklung hat laut Martin Hilb³³ demnach zum Ziel:

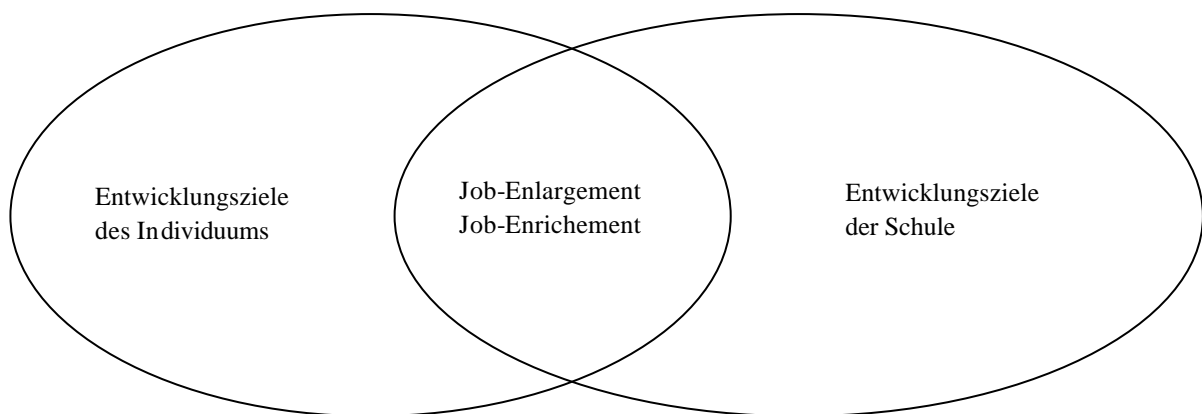
- dass die Arbeit für den Einzelnen einen persönlichen Sinn ergibt
- dass das Bedürfnis des Mitarbeiters nach eigener Entfaltung mit den Entfaltungsbedürfnissen der Schule korrespondiert
- dass sie eine Balance von Arbeits- und Freizeit ermöglicht (Gesundheitsaspekt).

Die Modelle, denen man in der in letzter Zeit stark angewachsenen Literatur zum Thema „Personalmanagement“ begegnet, machen alle auf diese von Martin Hilb erwähnte Schnittmenge von individueller und unternehmerischer Zielsetzung aufmerksam.

³¹ Schein, Edgar. *Career Survival*. San Diego, 1995

³² Malik, Fredmund: *Führen, Leisten, Leben*. Wirksames Management für eine neue Zeit. Campus Verlag, Frankfurt am Main, 2006. S. 243

³³ Hilb, Martin. *Integriertes Personalmanagement. Ziele – Strategien – Instrumente*. Luchterhand. Köln, 2008. S. 129



In dieser Schnittmenge finden im Rahmen einer systematisch aufgebauten Personalentwicklung das so genannte Job-Enlargement (Erweiterung der Aufgaben, z.B. durch Teilnahme an einer Arbeits- oder Projektgruppe) und das Job-Enrichement (Erweiterung der bisherigen Arbeit um verantwortungsvolle Aufgaben auf höherem Anforderungsniveau; z.B. Übernahme einer Projektleitung) statt, wie man das in der Personalmanagementsprache zu sagen pflegt.

Die Personalmanagement-Theorie unterscheidet dabei Tätigkeiten, man könnte auch von Instrumenten sprechen, auf den folgenden vier Ebenen:

- into the job: Praktika, Mentoring, Coaching
- on the job: Tandem, Kollegiale Praxisberatung, Arbeitsgruppen, Qualitätsgruppen, Intervention, Coaching
- near the job: kollegiale Weiterbildung, Schulprojekte, Lernwerkstatt, Interessenzirkel
- off the job: individuelle Weiterbildung, Tagungen, Selbststudium.³⁴

So viel zum Allgemeinen, die Personalentwicklung an Schulen betreffend. Selbstverständlich weisen die evangelischen Privatschulen, auch die unsere, die eben gezeigten Instrumente auf. Es soll hier indes nicht länger auf die allgemeinen Aspekte der Personalentwicklungstheorie eingegangen werden, kann man doch diese in der Bücherflut zum Thema leicht nachschlagen. Eher möchte ich nun auf mein eigentliches Thema zu sprechen kommen und dabei der Frage nachgehen, was denn nun das Spezifische einer Personalentwicklung an christlichen Schulen sein könnte.

Wenn ich also im Folgenden von Personalentwicklung in christlichen Schulen der Schweiz spreche, so muss ich sofort die Einschränkung machen, dass mir dies nicht in einem umfassenden Sinne möglich sein wird. Mein Blick ist jener eines Schulleitungsmitgliedes einer der vorher vorgestellten Forumsschulen. Ich werde also stark aus meiner Warte heraus reden, aus der Sicht EINER christlichen Schule, des Gymnasiums am Campus Muristalden. Immer in der Hoffnung, dass das nähere Eingehen auf unsere Schule exemplarischen Charakter hat und aussagekräftig ist auch für das, was an anderen christlichen Schulen der Schweiz passiert.

Zuerst gilt es die Prämisse einer jeglichen Personalentwicklung zur Kenntnis zu nehmen: *Wir können Personen nie entwickeln; denn Menschen entwickeln sich selbst.*

³⁴ Siehe u.a.: Steiger, Thomas / Lippmann Eric. Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen. Bande 2. Springer Verlag. Wiesbaden 2008. S. 89

Betrachtet man die neuere Managementprosa zum Thema der Personalentwicklung, so gewinnt man nicht immer den Eindruck, dass dieser Prämisse nachgelebt werde. Unternehmen, so liest man, haben sich *„Fähigkeitspotenziale zu beschaffen oder selbst aufzubauen“*. Heute muss das „Personal“ (schon nur dieses Wort bereitet mir Mühe!) einem Unternehmen *„beschäftigungsfähige Kompetenzangebote offerieren“*, um angestellt oder weiterbeschäftigt werden zu können. Es geht um das *„Gestalten von Humanvermögen“*, um die *„marktwirtschaftliche Sicherstellung der erforderlichen Kompetenzen“*, es geht um eine *„massgeschneiderte Personalentwicklung, die zur Sicherung der Humanressourcen und zur Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit beiträgt“*, um die Entdeckung und Förderung der *„High Potentials“* im Betrieb, um die Pflege eines *„leistungsfähigen Human-Ressource-Diversity-Managements (HRDM)“*; vor allem geht es um *„Effektivität im Zielerreichungsgrad“*. Unternehmen haben sich, wenn sie Personalentwicklung betreiben, um den *„Aufbau einer leistungsfähigen Humanvermögensrechnung“* zu kümmern.³⁵

Personal, so hört man aus diesen Originalzitate (!) heraus, ist etwas, was man formt, zu rechtbiegt, etwas, was marktwirtschaftlich tauglich gemacht werden muss. *„Der Mensch denkt, die Sprache lenkt.“*³⁶ Nichts ist verräterischer als die Sprache. Sie ist nicht blosses Transportmedium für Inhalte, sondern offenbart auch unsere Einstellungen zu den Adressaten oder zu dem, wovon wir sprechen. In dieser Managementsprache wird eine totale Verdinglichung des Menschen fassbar, die darin gipfelt, dass Menschen zu Einzelposten einer „Vermögensrechnung“ verkommen.

Humanmanagement hat, so, nichts Humanes mehr an sich.

Meiner Meinung nach wären die vorhin aufgelisteten Ausdrücke Kandidaten für die Trophäe des Unwortes des Jahres (oder gar des Jahrzehnts).

Bei der Personalentwicklung an einer christlichen Schule geht es zuerst einmal darum, eine menschlichere, humanere Sprache zu finden.

Und es geht, wenn wir in christlichen Schulen von Personalentwicklung sprechen, um mehr Bescheidenheit. Bescheidenheit im Wissen darum, dass Personen eben nie entwickelt werden können, sondern dass sich Menschen selbst entwickeln.

Und dass sie das tun, darauf können wir uns verlassen.

Personalentwicklung an einer christlichen Schule heisst also, den Lehrerinnen und Lehrern jenen Freiraum gewähren, in dem sie ihre Persönlichkeit und ihren Unterrichtsstil phantasievoll entwickeln können.

Natürlich kann es an einer Schule nicht einfach nur um eine egozentrische Entwicklung der dort Tätigen gehen. Zentral ist vielmehr, dass sie sich in der Auseinandersetzung mit den Zielen und Werten der Schule entwickeln. Die vordere Grafik hat uns gezeigt, wie die individuellen Zielsetzungen der Mitarbeitenden im Prozess der Personalentwicklung mit den Entwicklungszielen der Schule korrespondieren sollten. Letztere bestehen darin, deren ideelle Ausrichtung, deren pädagogisches Profil, so gut es möglich ist, zu realisieren.

Nur eben; die Entwicklungsziele einer Schule sind nicht einfach gesetzt. Oder nur zum Teil gesetzt; zum Beispiel durch die zu erwerbenden Abschlussdiplome. Im Falle unserer Schule sind das: der Sekundarschulabschluss auf der Sekundarstufe 1, die Matura auf der Sekundar-

³⁵ Die Zitate sind alle original und stammen aus: Becker, Manfred. Die neue Rolle der Personalentwicklung. In: Thom, Norbert / Zaugg, Robert J. (Hrsg.). Moderne Personalentwicklung. Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern. Gabler Verlag. 3. Auflage, Wiesbaden, 2008

³⁶ Ludwig Hasler; Vortrag über Standards am Unterrichtsentwicklungskongress Frühjahr 2006 in Luzern

stufe 2. Doch sind das keine eigentlichen Entwicklungsziele, keine pädagogischen Leitideen. Diese müssen immer wieder errungen und erobert werden. In einem Prozess der Leitbild-Erarbeitung und bei kontinuierlichen Leitbildüberarbeitungen. An der Weltausstellung im Jahre 1992 in Sevilla hat der Leitspruch über dem Schweizer Pavillon für Aufsehen gesorgt: „*La suiza non exista / La suisse n'existe pas*“.



Logo von Ben Vautier am Schweizer Pavillon, Weltausstellung in Sevilla 1992

Die Schweiz existiert nicht! Ein Aufschrei der Empörung ging durch das Land; ein Kulturskandal sondergleichen wurde losgetreten: dekantenzbezeugende Selbstanprangerung, Nestbeschmutzung, Blamage. So weit hat es also die dekonstruktivistische Populärphilosophie gebracht!

Dabei war, wie mir scheint, dieses Logo genial. Genial modern! Die Schweiz existiert nicht; nur ihre Bewohnerinnen und Bewohner existieren. Sie prägen das Bild der Schweiz; sie sind es, welche die Schweiz ausmachen, weil sie es sind, welche sie auch leben. Auf sie also kommt es an, wenn wir heute von der Schweiz sprechen!

Ich bin, in Anlehnung an diese Aussage, geneigt zu sagen: Den Campus Muristalden gibt es nicht. Der Muristalden, das sind die in ihm tätigen Menschen. Sie machen ihn aus. Auf sie kommt es an. Um sie geht es, denn sie sind dafür verantwortlich, wenn heute in der bernischen Bildungslandschaft vom Muristalden gesprochen wird und wenn genug Menschen finden, dass er eine gute Schule sei, eine Schule, für die es sich lohnt, Schulgeld zu investieren, weil man Kinder und Jugendliche dort gut aufgehoben und gut gefördert weiss.

Ein lebendiges Konglomerat von Tätigkeiten, Prozessen, Ansichten also. Und wenn sich so etwas wie pädagogische Visionen, wie gemeinsame Leitideen herauskristallisieren, so sind diese nicht einfach fix gegeben, sondern dynamisch erworben. Die Frucht einer immerwährenden innerkollegialen Zusammenarbeit. Einer Auseinandersetzung mit den pädagogischen Erfordernissen der modernen Welt.

Personalentwicklung an einer christlichen Schule äussert sich also in erster Linie in einem innerkollegialen Prozess, im gemeinsamen Ringen um eine pädagogische Vision. Die Schulleitung dekretiert keine solche. Sie provoziert immer wieder den Dialog darüber, sie alimen-

tiert die Debatte und vertritt darin ihre Ansicht einer humanen Schule. Die Vision muss sich in der alltäglichen Arbeit widerspiegeln. Zum Beispiel, wenn das Kollegium um einen adäquaten Umgang mit einem schwierigen Schüler ringt.

Personalentwicklung an einer christlichen Schule, und, wie ich mir vorstelle, nicht nur an einer christlichen, heisst daher, eine Kultur des Zusammenarbeitens, des gemeinsamen Verantwortung-Tragens, zu pflegen und sie vor allem am Leben zu erhalten.

Konkret bedeutet das:

- die Rahmenbedingungen in einer Schule so legen, dass jeder seine Ressourcen optimal einsetzen kann
- Menschen miteinander in Kontakt bringen, sie kommunizieren lassen; gemeinsame Projekte durchführen

Das geht nur, wenn die Schulleitung vieles an die Lehrpersonen delegiert, ihnen Verantwortung abgibt; wenn also Raum gegeben wird, die Schule mitzutragen, ja sie mitzugestalten.

In unserer Schule gibt es nebst den sehr wichtigen Fachschaften, welche die Verantwortung für die Qualität des Unterrichts in ihrem Fachbereich zu übernehmen haben, viele Arbeits- und Projektgruppen. So ist z.B. das Modell eines zweisprachigen Ausbildungsganges mit Englisch als Unterrichtssprache in den frühen 90er-Jahren von einer Lehrer-Projektgruppe erarbeitet und aufgezogen worden. So wird der ganze Qualitätsmanagementbereich von drei Lehrpersonen verantwortet, welche, in enger Zusammenarbeit mit der Schulleitung, die intendierten Optimierungsprozesse planen, auslösen und zu steuern versuchen. Wichtigstes Entscheidungsorgan ist die ca. alle drei Wochen stattfindende Gymnasiums-konferenz, an der über die von den Arbeitsgruppen eingebrachten Projektvorschläge abgestimmt wird. Schüleraufnahmen, allfällige gravierende Sanktionen wie Versetzung oder Schulausschluss werden ebenfalls hier beschlossen. Nur so, wenn die wichtigsten Entscheidungen nicht einfach nur von einer über dem Kollegium thronenden Schulleitung, sondern vom Gesamtkollegium und der immer anwesenden Schüler/-innenvertretung gefällt und getragen werden, kann eine Kultur des gemeinsamen Verantwortung-Tragens entstehen.

Personalentwicklung an einer christlichen Schule wie der unseren heisst also, Neuerungen und Veränderungen nicht einfach top-down zu verordnen, sondern sie nie ohne den Rückhalt der am Hause Tätigen einzuführen. Sie sind es ja auch, welche diese Neuerungen umsetzen und mittragen müssen; wir sind also, wenn wir an diesen Neuerungen wirklich interessiert sind, auf die Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer angewiesen.

Wo immer es geht, versucht die Personalentwicklung an christlichen Schulen Betroffene zu Beteiligten zu machen. So kann auch den Widerständen gegen Veränderungen, wie sie eingangs am Dürrenmatt'schen Beispiel der Elter und ihrer Abwehr gegen das Ausmisten gezeigt wurden, wirksam begegnet werden.

Norbert Thom sagt es in seinem Buch „Public Management“ sehr treffend:
„Menschen sind nicht grundsätzlich gegen Veränderungen. Sie sind aber dagegen, verändert zu werden, also lediglich Objekt der Veränderung zu sein.“³⁷

³⁷ Thom, Norbert / Ritz Adrian. Public Management. Innovative Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor. Wiesbaden, 2008.

Dabei sind Rückmeldungen von grosser Bedeutung. Denn wir können uns nur entwickeln, wenn es uns gelingt, unsere Stärken und Schwächen wahrzunehmen.

Personalentwicklung heisst deshalb auch immer Kommunikationsentwicklung.

Die Feed-back-Kultur muss gepflegt, und zwar:

- auf kollegialer Ebene durch gegenseitige Unterrichtsbesuche im Rahmen des Qualitätsmanagements (bei uns am Haus in Form von Praxisgruppen³⁸ und Etüden³⁹)
- auch in dem Sinne, dass Lernende, welche, in Bezug auf eigenes Lernen, Experten ersten Grades sind, den Lehrenden zurückmelden, auf welche Art ihr Unterricht organisiert, allenfalls auch optimiert werden könnte, damit dieses Lernen möglichst gut funktionieren kann (bei uns am Muristalden in Form der jährlichen Schüler-Evaluation⁴⁰, in Form der Lernberichte⁴¹ oder des Standortgesprächs⁴²)
- auch auf der Ebene Eltern – Lehrerschaft/Schulleitung (etwa in Form von Elterngesprächsabenden⁴³)
- schliesslich auf der Ebene von Schulleitung und Lehrenden. Rektor und Prorektor versuchen, möglichst mit jedem Mitarbeiter, mit jeder Mitarbeiterin im Kontakt zu sein (durch Unterrichtsbesuche und Arbeitsplatzgespräche, welche eine gegenseitige Rückmeldung ermöglichen / durch Transparenz bei Kritik und einem konsequenten Angehen derselben⁴⁴ – z.B. wenn Lernende oder Eltern sich im Rektorat über den Unterricht einer Kollegin beklagen, durch das informelle Gespräch in der grossen Pause, welche immer in die Agenda eines Schulleiters gehört / durch die offene Bürotüre etc.).

Personalentwicklung aus evangelischer Sicht muss weitsichtig sein; so weitsichtig, wie es ihren Akteuren nur möglich ist. Sie basiert auf wertschätzendem Wohlwollen, Vertrauen und Zumutung. Im Sinne von *„Ich mute dir zu, dass du es gut machst!“* Sie steht somit in krassem Gegensatz zu den momentanen Kontrolltendenzen des modernen Personalmanagements und seiner lohnwirksamen Qualifikationen.

Das ist kein Votum für ein „laissez-faire“. Natürlich hat man als Schulleiter Erwartungen an die Kolleginnen und Kollegen. Eine solche Erwartung besteht darin, dass Menschen, die an

³⁸ Gruppen von vier bis fünf Kollegen/-innen, welche unterrichtsoptimierende Ziele ins Auge fassen, gegenseitige Schulbesuche machen, die gemeinsame Erfahrung reflektieren und daraufhin neue Ziele formulieren.

³⁹ Grossangelegte Unterrichtsdemonstrationen vor dem ganzen Kollegium mit anschliessender kollegialer Reflexion (zu Gast ist immer auch ein auswärtiger Fachexperte der Universität).

⁴⁰ Jede Lehrerin bzw. jeder Lehrer hat die Pflicht, einmal im Jahr einen Unterrichtsbereich von den Lernenden evaluieren zu lassen und die Resultate zu dokumentieren. Diese Evaluation ist Teil des alle zwei Jahre stattfindenden Arbeitsplatzgesprächs mit der Schulleitung.

⁴¹ Dreimal in ihrer Ausbildung reflektieren die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen anhand eines Berichtes zuhänden der Klassenlehrkraft oder eines Fachlehrers. Die Berichte werden besprochen, und es wird nach Optimierungen für die Lernsituation des Schülers gesucht.

⁴² In der Mitte der Ausbildung erfolgt ein Standortgespräch in Form einer längeren Gruppendiskussion von einzelnen Lehrern/-innen und einzelnen Lernenden. Besprochene Themen sind hier: Wie sind die Lernenden unterwegs? Was ist bisher gut gelaufen, was weniger? Welche Optimierungsmöglichkeiten und Zielsetzungen werden für den weiteren Verlauf der Ausbildung ins Auge gefasst?

⁴³ Nebst den offiziellen alljährlichen Elternabenden treffen sich Eltern-Schüler-Lehrende im Verlaufe der Ausbildung zwei Mal zu einem vertieften Austausch über erzieherische oder schulpädagogische Fragen und Probleme.

⁴⁴ Es besteht die Abmachung zwischen Kollegium und Schulleitung, dass Kritik von Seiten der Schüler/-innen und/oder von Seiten der Eltern transparent kommuniziert und im gemeinsamen Gespräch mit den Betroffenen angegangen wird.

einer christlichen Schule unterrichten, nie fertig werden mit den wesentlichen Fragen einer christlich geprägten Pädagogik.

Fragen der folgenden Art:

- Wie gehe ich mit meiner Macht, mit der Macht, die ich als Lehrer „qua Amt“ habe, um?
- Was bedeutet Selektion?
Was machen wir, wenn wir selektionieren, z.B. einen Schüler ausschliessen? – Ein Nein zu einem Weiterfahren am Gymnasium ist nie ein Nein zur Person, die von dieser Entscheidung betroffen ist. Ein Nein sollte ein Ja zu einem anderen Weg sein. Ein Dokumentieren dessen, dass jemand an unserer Schule nicht das finden kann, was er oder sie will. So muss der Abbruch einer Ausbildung kein Schiffbruch sein, sondern ein Neuanfang. – Hier kommt uns als Pädagogen das höchst flexibel gewordene Bildungsangebot unseres Kantons⁴⁵ sehr entgegen.
- Wie gehen wir mit dem Strafen um?
Strafen dürfen nicht bloss Sanktionen sein, sondern sollten den Abschluss eines Prozesses signalisieren. Nach ihnen kann neu gestartet werden. – Strafen sind aussagekräftige Indikatoren, denn gerade sie, welche oft mit Unmenschlichkeit assoziiert werden, sind ein Gradmesser für die Menschlichkeit bzw. die Unmenschlichkeit der Pädagogik einer Schule.
- Wie halte ich es mit der Frage der Gerechtigkeit?
Bin ich mir bewusst, dass ich als Lehrer nie gerecht sein kann? Bin ich mir bewusst, wie ungerecht Noten sind, auch wenn ich mir alle Mühe gebe, nicht willkürlich zu verfahren?
- Wie halte ich es aus, dass die Verhältnisse und die Menschen in meiner Schule nie meinem Idealbilde entsprechen können? – Ja, dass auch ich selbst das nicht kann?
- Wie gehe ich also mit dem Scheitern um, mit meinem eigenen Scheitern, mit jenem von Lernenden? Warum gebe ich eine zweite Chance, vielleicht sogar eine dritte?
- Was mache ich mit jemandem, der meine Hilfe nicht annimmt, der blöd findet, was ich ihm anbiete?
- Wie gehe ich damit um, wenn mein Vertrauen missbraucht wird?
Wie reagiere ich z.B. als Schulleiter, wenn ein Kollege unsere Schule öffentlich herabwürdigt?
- Halte ich meine Hilflosigkeit aus?
Im Wissen darum, dass Hilflosigkeit in der Pädagogik nicht Unfähigkeit bedeuten muss, sondern nichts anderes als die Konsequenz einer geschärften, sensiblen Wahrnehmung sein kann.

⁴⁵ Siehe die Grafik des bernischen Bildungssystems am Anfang von Kapitel 2 mit den vielen Übergangsmöglichkeiten.

Personalentwicklung an einer christlichen Schule gelingt dann, wenn die Sensibilität im Kollegium wächst. Wenn die in ihr tätigen Menschen nicht fertig werden mit der Suche dessen, was in ihrem Tun „*noch fehlt*“.

Analog zu Jürgen Habermas' Religionsdefinition, nach welcher eine religiöse Orientierung nichts anderes ist als ein „*Bewusstsein für das, was noch fehlt*.“

Wenn es uns als Schule gelingt, in diesem Prozess nicht zu erlahmen, auch dann nicht, wenn er uns ermüdet; wenn es uns als Schule gelingt, den Tendenzen der Zeit zu widerstehen, indem wir nicht ideologisch werden, nicht anspruchslos konsumistisch, auch nicht religiös-fundamentalistisch, so wirkt sich Schul- und Personalentwicklung bis zu den uns anvertrauten Kindern und Jugendlichen aus – was ja auch ihr eigentliches Ziel sein sollte.

Wird dieses Ziel nicht erreicht, muss sich die Personalentwicklung einer Schule den Vorwurf gefallen lassen, zu wenig nachhaltig zu sein.

Der Impetus des fördernden Wohlwollens, den die Schulleitung die an der Schule Tätigen spüren lässt, muss der gleiche sein, den die Schülerinnen und Schüler von Seiten ihrer Lehrkräfte her spüren.

Ein Schulorganismus bleibt in Bewegung, wenn seine Organe, die einzelnen Menschen, Lehrende wie Lernende, in Bewegung bleiben.

Das muss indes nicht heißen, dass sie sich, wie gewisse Personalmanagement-Theorien uns Glauben machen wollen, immer auf „Teufel komm raus“ weiterentwickeln müssen. Der momentan dominierende Leitgedanke einer immerwährenden Selbstentwicklung ist janusköpfig. Er offenbart oft auch eine hässliche, unmenschliche Seite.

Mit anderen Worten: Entwicklung braucht auch Zeiten der Nicht-Entwicklung, der Ruhe. Bruch-Phasen.

Die Konsequenz davon ist, dass Lehrende, aber auch Schulleiter, Verständnis haben müssen, wenn jemand eine Phase der persönlichen Stagnation hat. Wenn beispielsweise ein Lehrkollege an der Bürde seines Amtes, an der Last einer Pädagogik, die es sich gerade an einer christlichen Schule nicht einfach macht, zu zerbrechen droht.

Zuweilen kann Personalentwicklung auch heißen, sich den Forderungen der Personalentwicklung zu widersetzen und sensibel wahrzunehmen, was für ein Zerstörungspotenzial in einem zu perfektionistischen Selbstanspruch liegen kann.

Personalentwicklung hat Lehrerinnen und Lehrer zum Ziel, denen es beim Erfüllen ihrer anspruchsvollen Aufgabe wohl ist. Lehrpersonen, die sich der evangelischen, andere würden sagen „humanen“, Dimension ihres Tuns bewusst sind: sensible Wahrnehmung dessen, was nicht gut läuft. Und das Ansprechen, das Benennen des Wahrgenommenen.

Das Kunststück besteht darin, die Zuversicht nie zu verlieren, dass unsere pädagogische Aufgabe mit jenen Menschen und Umständen, mit denen wir es an unserer Schule zu tun haben, zu schaffen ist, dass sie gelingen wird.

Zum Abschluss, an Stelle weiterer Sätze aus der Personalmanagementtheorie, noch einmal eine Geschichte aus der Literatur. Eine Geschichte, in der es um Entwicklung geht. Wieder ist es eine mit griechisch-mythologischem Hintergrund, wie jene von Dürrenmatt, aber eine Gegengeschichte zu seinem Herkules: Goethes „*Iphigenie auf Tauris*“. In diesem Drama spiegelt sich das Entwicklungsverständnis des Dichters wie in keinem anderen seiner Werke.

Die Vorgeschichte dürfte bekannt sein: Iphigenie ist von ihrem Vater Agamemnon geopfert worden, weil die Griechen nur durch dieses grausame Ritual günstige Winde für ihre Fahrt nach Troja gewinnen konnten. Die Göttin Diane lässt es nicht zu, dass sie stirbt; sie entführt sie heimlich auf die Insel Tauris und setzt sie als ihre Priesterin ein. Dort trifft sie auf ein barbarisches Volk, die Skythen, das sich gewohnt ist, jeden Fremden, der die Insel betritt, hinschlachten zu lassen. Dadurch hat sich das skythische Volk Jahrhunderte lang um den Austausch mit dem Fremden und damit auch um jeglichen Impuls, sich als Volk weiterzuentwickeln, gebracht. Iphigenie vermag, als Priesterin und durch ihren läuternden Einfluss auf das rohe Barbarenvolk, die menschenfeindlichen Bräuche stark einzudämmen. Sie profitiert davon, dass sich der Skythenkönig Thoas in sie verliebt hat und bereitwillig befolgt, was sie sagt. Gerne hätte er sie zur Frau, doch Iphigenie hat die Hoffnung nicht aufgegeben, irgendwann einmal in ihre Heimat zurückkehren zu können, und weist ihn ab; obwohl sie ihn mag und ihn für das, was er für sie tut, auch schätzt. Eine dramatische Zuspitzung erhält das Drama durch die Ankunft von Iphigeniens Bruder Orestes, welcher eben seine Mutter Klytāimnestra umgebracht hat und, von den Erynien geplagt, auf einer stillen Insel sterben will. Indes, die plötzliche Zusammenkunft mit seiner schon lange tot geglaubten Schwester verleiht ihm neue Lebenskräfte. Mit seinem Freund Pylades plant er die Flucht von der Insel weg in die Heimat zurück, wodurch er dem König und seinem Volk die Priesterin heimlich entreissen würde. Die Lage ist angespannt, denn Thoas ist beleidigt über die Abfuhr, die ihm Iphigenie erteilt hat. In seinem Grimm will er die alten skythischen Bräuche des Fremdenopfers wieder einführen und die Eindringlinge Orestes und Pylades töten lassen. Iphigenie ihrerseits ist hin- und hergerissen: Einerseits begehrt ihre Seele, in die Heimat zurückzukehren; andererseits kann sie Thoas, dem sie so vieles zu verdanken hat, nicht einfach hintergehen. Ausserdem hat sie einen zivilisierenden Einfluss auf die Skyther gehabt, und sie würde dieses ganze Entwicklungswerk vernichten, wenn sie das Land auf solch betrügerisch und feige Art und Weise verlassen würde.

Wie geht das Ganze aus? Wie findet Iphigenie aus ihrem Dilemma?

Ich habe kürzlich mit einer Schulklasse das Werk gelesen und dessen Schluss mit der ursprünglichen Fassung, jener von Euripides, verglichen. Beim altgriechischen Dramendichter Euripides deckt Thoas den Fluchtplan auf und will Orestes in wildem Zorne sofort töten. Da erscheint Artemis als *deus ex machina* und gebietet dem König Einhalt. Als Verlierer muss er die beiden ziehen lassen und sich dem göttlichen Willen fügen.

Ganz anders geht Goethes Version aus: Thoas wittert den Fluchtplan und stellt Iphigenie zur Rede. Zum Erschrecken Orestes' und Pylades' gesteht Iphigenie dem König den Fluchtplan und bringt damit die beiden Fremdlinge, wie auch sich selbst, in höchste Gefahr. Hat sie, wie man leicht den Eindruck gewinnen könnte, aus einem Gestus naiver Zuversicht heraus gehandelt? – Nein. Sie appelliert bewusst an Thoas' Menschlichkeit und bittet ihn um Erfüllung ihres Heimkehrwunsches. Welch eine Zumutung für ihn! Doch eben: Sie mutet ihm zu, dass er zur menschlichen Tat fähig ist und auf seine Rachegelüste verzichtet. Gerührt und bewegt von Iphigenies Ehrlichkeit, wächst Thoas zu menschlicher Grösse und vollendet den Prozess einer ideal anmutenden Selbstentwicklung: Er lässt alle drei, Orestes, Pylades und Iphigenie nach Hause ziehen und bleibt den Griechen fortan in Freundschaft verbunden.

An die Fähigkeit des andern glauben, ihm Menschlichkeit zumuten.

Iphigenie setzt ihr Leben sowie jenes Orestes' und Pylades' aufs Spiel, und ihre Zuversicht, ihr Glaube an das Gute in Thoas, bringt seine Menschlichkeit zur Entfaltung.

Das ist Personalentwicklung bei den alten Griechen! Oder zumindest in der Auffassung, die Goethe von ihnen hatte.

Ich habe die Schülerinnen und Schüler über die beiden Schlussfassungen, jene von Euripides und jene von Goethe, einen kurzen Aufsatz schreiben lassen und möchte, abschliessend, aus der Arbeit einer Gymnasiastin vorlesen: *„Bei Goethe“*, schreibt sie, *„braucht es keinen Gott mehr, weil Gott im Menschen ist,“* und dann ergänzt die Gymnasiastin fast blasphemisch: *„weil bei Goethe Gott Mensch oder der Mensch Gott geworden ist“*.

Das ist das oberste Ziel einer Personalentwicklung aus christlicher Sicht: Lehrerkolleginnen und -kollegen so zu begegnen und so zusammen mit ihnen zu arbeiten, dass sie, etwas pathetisch gesagt, das Göttliche (andere würden sagen: das Menschliche) in sich leben und entfalten können. Und dass sie das Gleiche bei ihren Schülerinnen und Schülern erwirken können. Denn um sie, um die jungen, in ihrer Entwicklung stehenden und um sie ringenden Menschen, geht es in unseren Schulen.

Verwendete Literatur

Zum Thema: Schweizer Bildungssituation

- Criblez, Lucien. Die Gegenwart des Gymnasiums. Analyse seiner Stellung in der Bildungslandschaft heute. Vortrag, gehalten an der Tagung „Potenzial Gymnasium 2007-2011 am 11.01.2007 in Nottwil
- Ders. (Hg). Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen. Haupt Verlag Bern Stuttgart Wien, 2008 (ISBN 978-3-258-07049-0)
- Eberle, Franz (Hg). Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR 2). Phase II. Staatssekretariat für Bildung und Forschung. Bern, 2008
- ETH (Hg). Maturanoten und Studienerfolg. Eine Analyse des Zusammenhangs zwischen Maturanoten und Basisprüfung an der ETH Zürich. Dezember 2008
- HSGYM (Hochschule und Gymnasium): Hochschulreife und Studierfähigkeit. Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle. Zürich 2008
- Maag Merki, Katharina. Lernort Gymnasium. Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen. Bern, 2006
- Meyer, H.J. und Ramirez, F.O.: Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: J.W. Meyer: Weltkultur, 212-234, Frankfurt/M, 2005
- Oelkers, Jürgen. Die Qualität der Schweizer Gymnasien. Eine Expertise zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Bern, 2008
- PGYM (Plattform Gymnasium. Zur Situation des Gymnasiums 2008; Stand 26.11.09) und der strategischen Arbeitsgruppe
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Bildungsbericht Schweiz 2006. Aarau 2006
- Wälti, Beat. Mathematik-Kompetenzen an der GIBB Thun. Vortrag, gehalten am SchilF-Netz-Tag vom 27. März 2009 an der GIBB Thun
- Zeitungen und Zeitschriften Diverse, u.a.: Berner Zeitung BZ (Bern) / Der Bund (Bern) / Neue Zürcher Zeitung NZZ (Zürich) / Tages-Anzeiger TA (Zürich) / Die Weltwoche (Zürich)

Zum Thema: Öffentliche Privatschulen

- Criblez, Lucien. Die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens in der Schweiz seit 1980. In: Brückel, Frank und Schönenberger, Ute (HG): Querblick. Alternative Schulen in privater Trägerschaft in der Schweiz. Verlag Pestalozzianum. Bern, 2009

- Knobel, Bertrand. Auf dem Weg zu einer neuen europäischen Lehrerbildung auf evangelischer Grundlage? In: Jahresbericht Campus Muristalden vom Jahre 2005/2006
- Ders.: Thesen zu einer christlichen Erziehung heute. In: Jahresbericht des Campus Muristalden vom Jahre 2005/2006
- Saner, Hans. Öffentliche Schule – Offene Schule. Staatliche und private Grundaufgaben, Ansprüche und Leistungen in einer multikulturellen zivilen Gesellschaft. Vortrag, gehalten am 14.11.2003 am Campus Muristalden, publiziert in der Schriftenreihe „Momente“ des Campus Muristalden (Ex. 15)
- Schoch, Jürg. Schulen in privater Trägerschaft in der Schweiz. In: Brückel, Franz / Schönberger, Ute (Hrsg): Querblick. Alternative Schulen in privater Trägerschaft in der Schweiz. Verlag Pestalozzianum. Bern, 2009
- Seitz, Hans / Capaul, Roman. Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis. Bern, 2005
- Staub, Walter. Evangelische Schulen: eine demokratische Qualitätsgarantie für Europa?! Vortrag, gehalten an der Tagung des IV am 9. bis 13. August 2006 in Dulliken (nicht publiziert)
- Stauffer, Ruedi. Evangelische Schulen in europäischen Ländern. Länderbericht Schweiz. Bolligen, 2004 (nicht publiziert)

Zum Thema: Personalentwicklung

- Hilb, Martin. Integriertes Personalmanagement. Ziele – Strategien – Instrumente. Luchterhand, 2008. Köln.
- Malik, Fredmund: Führen, Leisten, Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit. Campus Verlag. Frankfurt am Main, 2006
- Schein, Edgar. Career Survival. San Diego, 1995
- Steiger, Thomas / Lippmann Eric. Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen. Bände 1 und 2. Springer Verlag. Wiesbaden 2008
- Thom, Norbert / Zaugg, Robert J. (Hrsg.). Moderne Personalentwicklung. Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern. Gabler Verlag. 3. Auflage, Wiesbaden, 2008

Danke an Andreas Hohn, Religions- und Philosophielehrer am Gymnasium Muristalden, für die äusserst befruchtenden Gespräche während der Vorbereitung dieses Vortrags.

Thesen zu einer christlichen Erziehung heute

Bertrand Knobel

„Die Menschen stärken, die Sachen klären.“ (Hartmut von Hentig)

sich den Sachen zuwenden

Auch wenn der Wert eines Kindes oder eines Jugendlichen nie auf dem gründet, was es oder er leistet, sondern auf dem, was es / er ist (und wird), steht im Unterricht jeder Schule, auch der christlich evangelischen, der Lerngegenstand, also die Sache, im Zentrum. Es geht, gerade auch in evangelischen Schulen, ums Lernen; es geht darum, die Sachen zu klären. Das ist das wirksamste Mittel der Schule, Kinder und Jugendliche wirklich zu stärken. Diese sollen in der Zuversicht aufwachsen, dass sich das Lernen lohnt, weil es uns reicher macht und unsere Fähigkeit steigert, Glück wahrzunehmen und zu erfahren.

Christliche Pädagogik, wie wir sie verstehen, hat mit diesem Glücksanspruch zu tun, wobei Glückseligkeit und Glückseligmachen die Fähigkeit zum Leiden einschließt, ja diese geradezu bedingt.

wahrnehmen und sich positionieren

Christlich geprägte Pädagoginnen und Pädagogen, wie wir sie uns vorstellen, verhalten sich der Welt gegenüber hörend und fragend. Lernen wird nicht als ein aggressiver Zugriff auf die Dinge, sondern als eine Zuwendung zu ihnen, als ein Akt des Wahrnehmens und des Entdeckens verstanden. Das andere, den anderen, als ein Gegenüber wahrnehmen. Und ihm ein Gegenüber sein.

Das Fremde fordert uns heraus. Es stärkt unsere Fähigkeit zu verstehen und den Phänomenen auf der Welt Sinn zu geben. Das Nicht-Fremde, Selbstverständliche soll immer wieder in einem neuen Licht, das Einzelne in einem sinngebenden Zusammenhang gesehen werden.

Es geht bei dieser Sinngebung nicht um zwanghafte Harmonisierung von allem und allen. Missbräuchliches muss als solches entlarvt werden. So kann christliche Erziehung nie anders als politisch sein. Es geht ihr nicht darum, dass wir, an der Welt vorbeilebend, unsere kleine eigene Insel eines wie auch immer gearteten Lebensglückes einrichten. Es geht um unser Positioniert-Sein in der Welt und um den Mut, diese Position den anderen gegenüber sichtbar zu machen. – Ingeborg Bachmanns *Tapferkeit vor dem Freund*.

Christliche Pädagogik strebt Offenheit der modernen Welt gegenüber an. Eine Offenheit, die allerdings nicht in postmoderne Beliebigkeit und Gleichgültigkeit mündet.

Gast sein

„Ich bin ein Gast gewesen auf dieser Erde, und ihr habt mich beherbergt“ (Matthäus 25, 35). Gäste verhalten sich anders als Besitzende. In der Annahme, dass Lehrer/-innen an ihrer Schule nicht eigentliche Gastgeber, sondern selbst auch Gäste sind, liegt möglicherweise ein Ge-

heimnis christlicher Erziehung. Der Gast ist offen. Er nimmt die Situation so, wie sie ist, und macht das Beste aus ihr. Die Arbeit und das Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen ist auch für den erfahrenen Pädagogen eine immer wieder erlebte Unsicherheit. Denn Kinder und Jugendliche haben ein Recht, anders zu sein als erwartet. Und sie nehmen sich dieses Recht heraus.

Christliche Pädagoginnen und Pädagogen, wie wir sie uns vorstellen, besitzen die Fähigkeit, Menschen nicht nur als das zu sehen, was sie von sich zeigen, sondern sie auch in ihrer Potenzialität wahrzunehmen. Wir, auch jedes unserer Kinder und Jugendlichen, sind immer mehr als das, was wir sind; wir sind auch das Mögliche in uns.

Christliche Pädagogik will durch zuversichtliche Förderung bewirken, dass die Gaben eines Menschen aus ihrer Verkümmern hervortreten. Sie hat die Zuversicht, dass das Unmögliche möglich ist; sie wagt, auch mit dem Unberechenbaren zu rechnen.

frei sein und Fantasie

Freie evangelische Schulen, wie der Muristalden eine davon ist, haben einen Freiraum für Autonomie; sie sind aber nicht einfach losgelöst vom Staat. Ihre Freiheit äussert sich nicht als Krampf, alles anders, besser als die andern, die Staatsschulen etwa, machen zu wollen, sondern als eine Qualität des Lebens: frei mitzudenken, frei mitzureden.

Christliche Erziehung ist immer Erziehung zur Freiheit. Freiheit allerdings nicht als Freipass für beliebiges und egoistisches Tun verstanden. Denn der Grad der Freiheit, die wir leben, misst sich an der Freiheit, die wir anderen zu geben vermögen.

Und christliche Erziehung ist auch eine Erziehung zur Fantasie. Sie lehnt blinden, geisttötenden Gehorsam ab. Fantasie hingegen ist Gehorsam dem Leben gegenüber. Fantasie ist eine Kraft, die lebendig macht.

sich gesellschaftlich einbringen

Christliche Pädagogik nimmt auch den gesellschaftlichen Auftrag wahr: die Einübung in die demokratische Denk- und Lebensweise.

Das kann ihr nur gelingen, wenn Kinder und Jugendliche mit ihren Anliegen, auch mit ihren Ängsten, ihrer Beklemmung, mit ihrer Kritik, ernst genommen werden. Nur wer die Erfahrung macht, wahrgenommen zu werden, entwickelt die Fähigkeit, andere, d.h. deren Anliegen und Nöte, ernst zu nehmen. Oder wie es der Philosoph Arnold Künzli gesagt hat: *Der Einzelne kann sein Gefühl von Ohnmacht erst überwinden, wenn er in seinem engeren Lebens- und Arbeitsbereich die Möglichkeit der Selbstbestimmung erfahren hat.*

Schulen sind leider oft der Ort, wo Kinder und Jugendliche Ohnmacht erfahren.

Christlich orientierte Schulen müssen den Anspruch haben, jungen Menschen einen Raum zu bieten, in dem sie ihre Selbstwirksamkeit erleben. So kann verhindert werden, dass diese sich der erstbesten Ideologie in die Arme werfen oder ihr Glück als blosses Konsumieren materialistischer Produkte definieren.

Christliche Erziehung ist eine Erziehung zur Selbstfindung, d.h. zur Findung der Kräfte, die in uns sind, und der Werte, die uns im Leben wichtig sind und für die wir gesellschaftlich eintreten wollen.

reformierte Kultur weitertragen

In der christlichen Bildung spielt das Tradieren des reformierten Kulturguts der vergangenen 500 Jahre eine herausragende Rolle. Dieses Kulturgut fusst im Wirken der Reformatoren, geht

aber auch auf die Entwicklungslinie von Renaissance – Humanismus und Aufklärung zurück, und es mündet in den fruchtbaren, wenn auch oft schmerzlichen Demokratieprozess des 19. Jahrhunderts. In diesem Jahrhundert erlebte die christliche Erziehung, insbesondere in den protestantisch-reformierten Gebieten, im Bereich der Volksschule und der Lehrerbildung eine kräftige Innovation.

Reformierte Kultur nun auch ins 21. Jahrhundert zu übertragen bzw. weiterzutragen bedeutet, eine aufgeklärt protestantische, nicht konfessionell ausgrenzende, sondern offen dialogische, ökumenische Reformkultur zu pflegen. Dies in eine zunehmend globalisierte, virtualisierte, häufig auch desorientierte Welt hinein, in welcher – gerade auch in den Kulturen der Buchreligionen – zunehmend kompromisslos radikale, fundamentalistische, entmündigende Strömungen problematischen Zustrom erhalten.

hoffen

Christliche Pädagogik ist keine Pädagogik des fundamentalen Überzeugtseins und der Beserwisserei. Ihr Grund ist der der Hoffnung. Dazu gehört – nicht nur, aber auch – das Bewusstsein des Versagen-Könnens, ja die reale Erfahrung des Versagens.

Nur eine humane Erziehung erzieht zur Humanität. Humane Erziehende, wie ich sie sehe, wissen um ihre eigene Unzulänglichkeit, wissen, dass es in der Pädagogik oft nicht genügt, es einfach nur gut zu meinen. Als Erziehende können wir bei dem, was wir machen, auch Unrecht haben, können wir bei dem, was wir denken und tun, auch irren. Das allerdings immer im Wissen darum, dass die Liebe das letzte Wort haben wird. – Bei allem Zweifel, den der christliche Pädagoge sich selbst gegenüber hat, muss man sich ihn als einen zuversichtlichen Menschen vorstellen.

vertrauen und Orientierung finden

Christliche Pädagogik hat zum Ziel, dass sich Kinder und Jugendliche in der Welt orientieren können. Sie hilft uns insofern, dass wir uns von unserem existenziellen Verlorensein und von der Not, die in der Welt herrscht, nicht erdrücken und lähmen lassen.

Es geht darum, dass Kinder und Jugendliche ein Grundvertrauen entwickeln können. Nur dann, wenn ihnen die Schule dieses Grundvertrauen gibt (oder es zumindest in ihnen erhalten kann), entwickeln die Jugendlichen Zutrauen. Sie merken, dass es sich lohnt zu lernen, zu arbeiten und sich in ihrem gesellschaftlichen Umkreis zu engagieren.

Das Grundvertrauen ist eine nie versiegende Quelle der Lebensenergie. Es äussert sich darin, dass wir, die Erziehenden wie auch die Heranwachsenden, aus dem Bewusstsein einer grundsätzlichen Geborgenheit, eines grundsätzlichen Getragen-Seins heraus, immer wieder Kräfte schöpfen.

Gott

Zentrum jeder christlich orientierten Pädagogik ist Gott. Kein Gott der Behauptung. Es geht in der christlichen Erziehung nicht darum, andauernd das Wort Gott im Munde zu führen, sondern Gott durch uns selbst, d.h. durch unser Dasein und unser Tun, zu Worte kommen zu lassen. Und überall dort, wo Menschen gestärkt werden, ist Gott am Werk oder kommt Gott zu Wort.

Im April 2008