

Jürgen Oelkers

Bildungskonzepte zum Durchstarten^{)}*

Der Titel meines Vortrages ist mir gestellt worden. Ich habe zwar nicht protestiert, aber bekunde doch Mühe mit der Wortwahl. Der Ausdruck „Durchstarten“ ist der Fliegersprache entnommen und bedeutet den Abbruch einer Landung. Ich nehme nicht an, dass das die Erwartungshaltung meines Publikums trifft. „Bildung“ wird dem schon eher gerecht, aber das Wort ist bekanntlich mit der deutschen Hochkultur besetzt, man ist sofort an die deutsche Klassik erinnert und hat dann Mühe, eine Verbindung zum „Durchstarten“ herzustellen. Eine missglückte Landung ist kein Zugang zu Goethe. „Konzept“, schliesslich, stammt ab vom lateinischen Verb *concipere*, das sich wahlweise übersetzen lässt mit „geistig erfassen“, „in eine Form kleiden“, „in sich aufnehmen“ oder - „schwanger werden“. Nun, ich gestehe, dass ich gelegentlich mit einem Problem schwanger gehe, obwohl das biologisch ausgeschlossen ist, aber Bildungskonzepte, die den Abbruch einer Landung bewirken sollen, habe ich nicht zu bieten.

Trotz oder wegen PISA fliegt vermutlich nirgendwo ein Konzept der Bildung herum, mit dem man durchstarten könnte, und Bildung selbst ist etwas ziemlich Bodenständiges, auch wenn oder weil alle sofort an den „Faust“ denken, wenn man sich vorstellen soll, was wohl mit „Bildung“ gemeint sein könnte. Aber die Hochform der literarischen Bildung bestimmt nicht das gesamte Wortfeld. Eine solche Verwendung liegt nur nahe, weil in Deutschland Bildungsdebatten seit Beginn des 19. Jahrhunderts fast ausschliesslich gymnasial geführt werden. In der Schweiz etwa wird die Achse des Bildungssystems durch die Verbindung zwischen der Volksschule und der Berufsbildung bestimmt. Schweizer Gymnasien führen bestimmte ihrer Schüler - mehr *Schülerinnen* als Schüler - bis zur Goethe-Lektüre, aber das ist nicht der Wertmasstab für „Bildung“.

Auffällig ist auch, wie oft „Bildungskatastrophen“ die deutsche Diskussion bestimmen. Auch aus diesem Grunde stört mich mein Titel, der so klingt, als zielte „Durchstarten“ auf das erneute Vermeiden einer Katastrophe ab. Aber seit Georg Pichts Alarmruf auf dem Jahre 1964 ist viel passiert, das deutsche Bildungssystem hat sich nachhaltig entwickelt und seine Qualität ist nicht dadurch erkennbar, dass man es ständig mit Finnland vergleicht. Oder höchstens in der Hinsicht, dass es in Finnland keine Rhetorik der ständigen Krise gibt, die im Ausland ja nicht zufällig „German Angst“ genannt wird. Doch keine Angst, es handelt sich bezogen auf Bildung nur um ein Diskursphänomen, das mit der Realität der Schulen nichts gemein hat. Finanzmärkte sind da von anderer Statur.

Gelassenheit ist in der bildungspolitischen Diskussion eine seltene Grösse, was auch damit zusammenhängt, dass sie immer sofort prinzipiell wird. Sehr schnell werden Systemfragen gestellt und ständig wird ein abstrakter Gerechtigkeitsdiskurs geführt, der nie zu konkreten Lösungen kommt, auch weil die Komplexität und Widerständigkeit des Gegenstandes unterschätzt wird. Zudem sollen „Lösungen“ immer Gesamtlösungen sein und

^{*)} Vortrag auf dem Kongress „Bildung und Betreuung“ am 13. Oktober 2008 im Haus der Wirtschaft in Stuttgart.

möglichst auf dem Gesetzwege durchgesetzt werden. Und von der Politik hinter den Gesetzen wird fast immer etwas erwartet, das sich mit Sicherheit nicht erfüllen lässt. Dann droht eine Enttäuschungsspirale, die gelegentlich sogar hinter verlorenen Landtagswahlen steht. Es gibt Kultusminister, die das Wort „G8“ nicht mehr hören können, was aber wiederum nur zeigt, wie stark die Gymnasien die Diskussion bestimmen.

Wenn die Metapher des „Durchstartens“ nicht auf das Vermeiden einer Katastrophe bezogen wird, könnte man damit eine Agenda verbinden, die angibt, wo im Bildungssystem beschleunigter Handlungsbedarf besteht. Aber das allein ist nicht genug, denn natürlich kann man „Handlungsbedarf“ an jeder Stelle des Systems entdecken, und oft wird bekanntlich auch gehandelt, obwohl gar kein Bedarf besteht. Also stellen sich zwei Fragen:

- Wie kommt man zu Prioritäten?
- Und wo kann mit Aussicht auf Erfolg angesetzt werden?

Die erste Frage geht davon aus, dass nicht alles gleichzeitig bearbeitet werden kann, obwohl genau das gewünscht wird, und der zweiten Frage liegt die Erfahrung zugrunde, dass Reformen zwar gut gemeint sind, aber oft ein Schicksal erleiden, das man „versanden“ nennt. Das hat Methode: Reformer stellen sich Schulen nie als Systeme vor, die genau wissen, wie sie eine Reform ausbremsen können. Oder noch schlimmer, Reformer glauben, dass sich die Schulen freuen, wenn sie kommen.

Meine Agenda hat im Blick auf die Entwicklung der allgemeinbildenden Schulen sechs Punkte:

- Frühe Förderung
- Integration statt Aussonderung
- Qualitätssicherung
- Weiterbildung der Lehrkräfte
- Veränderung der Unterrichtskultur
- Bearbeitung der Übergänge.

Es gibt natürlich noch weit mehr Stellen, an denen Handlungsbedarf reklamiert wird; nicht zuletzt aus diesem Grunde erscheint die öffentliche Schule oft als eine einzige grosse „Baustelle“. Wäre sie das, müsste man sie sofort schliessen - denn wer schickt seine Kinder schon in eine Institution, die nicht fertig wird oder sich ständig nur ändert? Aber die Struktur und Organisation der Schule sind sehr stabil, „gebaut“ werden kann und sollte tatsächlich nur dort, wo es sich lohnt. Die sechs Punkte sind relativ schnell umsetzbar, zum Teil geschieht das auch längst. Die Erfolgsaussichten hängen stark davon ab, ob die Konzepte den Akteuren verständlich sind, ob sie für die Betroffenen Vorteile mit sich bringen und ob es genügend gute Beispiele gibt (Oelkers/Reusser 2008).

Die Förderung kleiner Kinder vor der Grundschule ist traditionell Sache des Kindergartens. Lange Zeit spielte hier eine Idee Friedrich Fröbels die zentrale Rolle, nämlich zwischen „Spielen“ und „Lernen“ zu unterscheiden und das eine dem Kindergarten und das andere der Schule zuzuschreiben. In manchen Kantonen der Schweiz herrschte bis vor kurzem ein Leseverbot, kognitive Leistungen sollten nicht „zu früh“ abverlangt und die Erfahrungen von Kindern im „Spielalter“ sollten nicht curricular gesteuert werden. Inzwischen zeigt die Forschung sehr eindrücklich, dass es kein gesondertes Spielalter vor der Schule gibt, Kinder wohl ein soziales, aber kein kognitives Moratorium brauchen und Förderung mehr sein muss als gute Absicht, nämlich gezielte professionelle Anregung und Betreuung.

Die meisten europäischen Länder führen nicht mehr traditionelle Kindergärten, sondern Vorschulen oder Basisstufen, für die ein eigenes Curriculum vorgesehen ist. In der Standardbeschreibung der Bildungsstufen, die die UNESCO 1997 vorgelegt hat, ist von der „pre-primary-education“ die Rede, also der Stufe vor der Primarschule (ISCED 1997). Die erste Stufe beginnt in den verschiedenen Bildungssystemen Europas zu einem unterschiedlichen Zeitpunkt, zumeist aber mit dem vierten Lebensjahr, gelegentlich auch noch früher. Die Dauer ist ebenfalls unterschiedlich lang, beträgt aber nicht unter zwei Jahre. Im europäischen Vergleich handelt es sich zumeist um dreijährige, nicht-obligatorische Vorschulangebote, die verschieden ausgestattet sind und unterschiedlich genutzt werden.

Es gibt einen aufschlussreichen Erfahrungswert: Die Nutzung frühkindlicher Bildungsangebote steigt mit der Dichte und der Qualität des Angebots. Die französische *école maternelle*¹ oder die englische *nursery school*² sind de facto Teil des Obligatoriums, weil sie von vielen und da, wo es möglich ist, von fast allen Eltern genutzt werden. Das gilt etwa auch für den Kindergarten in Finnland. Der Besuch des Kindergartens ist freiwillig, aufgrund des flächendeckenden Angebots aber werden fast alle Kinder eingeschrieben. Dabei muss der Ausdruck „Kindergarten“ richtig verstanden werden, er bezeichnet im Ausland oft eine Mischung aus Spielen *und* Lernen, die Rücksicht nimmt auf das unterschiedliche Entwicklungstempo der Kinder.

Die Einschulung beginnt im europäischen Vergleich durchgehend mit dem 6. oder dem 7. Lebensjahr. Einen Schulbeginn mit dem 5. Lebensjahr kennen Länder wie England und Wales, noch früher schulen die Niederlande ein. Die holländische Primarschule ist konzipiert für Kinder von vier bis zwölf Jahren, die Kinder können ab vier Jahren die Primarschule besuchen, Schulpflicht besteht aber erst mit dem vollendeten 5. Lebensjahr. Bis zum Besuch der Vorschule gibt es ein grosszügiges Angebot von Kindertagesstätten für Kinder von sechs Wochen bis vier Jahren. Unterhalt und Aufsicht der Schulen liegen, ähnlich wie in der Schweiz, bei den Gemeinden.

In der Schweiz soll eine obligatorische Basisstufe eingeführt werden, mit der sich die Schulpflicht um zwei Jahre nach *unten* verlängern wird. Sie soll in Zukunft mit dem vollendeten vierten Lebensjahr beginnen. Die Primarschule umschliesst dann eine Vorschule oder Eingangsstufe. Der Kindergarten wird mit der Schule de facto fusioniert. Das hat in den letzten Monaten einige Aufregung verursacht, weil eine auch im Ausland bekannte Partei, die sich seit kurzem freiwillig in der Opposition befindet, ein neues Politikfeld brauchte und als Einstieg gegen die „Verstaatlichung der Kindheit“ polemisierte. Interessanterweise verfiel

¹ Die *école maternelle* ist bereits 1881 in die Primarschule integriert worden. Sie geht auf Gründungen von Johann Heinrich Oberlin (1740-1826) im Elsass zurück und war nie Kindergarten. 1910 wurden in den verschiedenen französischen Departementen eigene Inspektorate für die *écoles maternelles* eingerichtet. 1920 wurde ein Vorschullehrplan verabschiedet. Die Schulen expandieren seit etwa sechzig Jahren. Die Eltern erhalten auf Antrag Unterstützung durch die Gemeinden.

² Der ältere Ausdruck *nursery school* stand für ein Angebot im Vorschulbereich, zu dem die lokalen Behörden (Local Education Authorities) nicht generell verpflichtet waren. Die Gesetze schrieben nur vor, Angebote für zwei- bis fünfjährige Kinder mit „special needs“ bereit zu stellen. Dennoch gab es in vielen Schuldistrikten ein relativ dichtes Angebot im Vorschulbereich. Der *School Standards and Framework Act* von 1998 verpflichtet die lokalen Behörden, für alle Kinder ab dem vierten Lebensjahr an fünf Schultagen zweieinhalb Stunden Vorschulunterricht anzubieten, sofern die Eltern dies wünschen. Im April 2004 ist die Berechtigung, freie Plätze wählen zu können, auf die Dreijährigen ausgedehnt worden. Die Vorschule ist kostenpflichtig, aber die Eltern erhalten auf Antrag finanzielle Unterstützung von den lokalen Behörden.

diese Polemik bislang nur dort, wo ein sehr dünnes Kindergartenangebot besteht. Das stützt den Erfahrungswert: Nutzung und Akzeptanz hängen von der Qualität des Angebots ab.³

„Fördern“ und professionelle Lernbegleitung ist aber nicht nur Sache der Basisstufe oder der Vorschule. Vielmehr handelt es sich um eine Aufgabe, die die gesamte Schulzeit umfasst. Die Notwendigkeit zeigt vor allem die Lernstandsforschung, die keineswegs bestätigt, was allenthalben politisch gefordert wird, nämlich dass kein Kind zurückbleiben dürfe. Die Formel *No Child Left Behind* ist irreführend, nicht weil sie die Administration von Präsident Bush erfunden hat, sondern weil tatsächlich immer Kinder zurückbleiben (Meier/Wood 2004). Die Leistungsschere öffnet sich mit der Einschulung und die Frage ist nur, wie gross die Öffnung ist. Fördern im Leistungsbereich verlangt eine rote Linie, die nicht unterschritten werden darf und von allen erreicht werden muss.

Daher spricht man in der Schweiz unbefangen von „Mindeststandards“, ohne in einen semantischen Streit zu geraten, ob Mindeststandards nun Regelstandards sind oder nicht. Das Problem ist, dass der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern im Verlauf der Schulzeit keinesfalls geringer werden muss, eher ist anzunehmen, dass er mit den Anforderungen grösser wird. Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand nicht, sondern bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen. Das gilt besonders für die letzten Schuljahre, und dann, wenn lohnende Aufgaben und Lernanlässe fehlen. Dieses Problem der negativen Differenzierung lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den Verlauf der gesamten Schulzeit.

Die vorliegenden Studien verweisen darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen selbst ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein kann. Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung. In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was vor allem damit zu tun hat, dass sehr verschieden unterrichtet wird. Verbunden damit ist allerdings auch ein strukturelles Problem, das deutlich benannt werden muss. Fortlaufender Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum und ohne zusätzlichen Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten, kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen. Und Kinder bleiben auch deswegen zurück, weil erreichbare Ziele für sie gar nicht bestehen.

Sie werden dann als „leistungsschwach“ bezeichnet und oft aus dem Regelunterricht herausgenommen. In der Schweiz ist die Zahl derjenigen Schülerinnen und Schüler, die ausserhalb der Regelklassen unterrichtet werden, in den letzten zwanzig Jahren ständig angewachsen (Kronig 2007). Eine Zuweisung in Kleinklassen oder anderen Formen der Auslagerung mindert die Chancen in erheblicher Weise und kann doch als „Fördermassnahme“ bezeichnet werden kann. Die Zuweisung erfolgt in bester Absicht, nämlich zum Vorteil der Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie das „Sitzenbleiben“ als eine zweite Chance gewertet wird, was oft gar nicht der Fall ist. Die Schüler werden einfach nur ein Jahr länger in der Schule gehalten. Wenn sie ihre Leistungen verbessern sollen, dann sicher nicht so, dass sie das gleiche Programm zum zweiten Mal absolvieren müssen.

Die Schülerinnen und Schüler bilden Einstellungen zur Schule aus, entwickeln Strategien und haben Generalisierungen ihrer Schulerfahrungen vor Augen, die sich um so weniger korrigieren lassen, je länger die Schulzeit dauert. Sie sind im Blick auf ihre

³ Abstimmung im Kanton Luzern am 28. September 2008. Das Stimmenverhältnis betrug 63.170 Nein- und 39.734 Ja-Stimmen. Die Ablehnung der Vorlage für die Basisstufe erfolgte auf dem Lande, wo es kaum Kindergärten gibt.

Lerneinstellungen vor allem in den ersten Jahren nachhaltig zu beeinflussen. Das gilt ähnlich für inhaltliche Schwerpunkte und Interessen, die sich nicht allmählich und kumulativ, gestreut über die gesamte Schulzeit, entwickeln, sondern für die von Anfang an und mit dem Kontakt des jeweiligen Lernfeldes Präferenzen bestehen. Hier kann zur Verbesserung der Ergebnisse - ich vermeide das Wort „Outcome“ - viel getan werden.

Fördern und Begleiten gehört zur Qualitätssicherung, auch wenn darunter heute in sehr reduzierter Weise lediglich ein neues Verhältnis von Schulautonomie und Evaluation verstanden wird. Oft hören die Lehrkräfte den Ausdruck „Qualitätssicherung“ nicht gerne, weil sie bei Evaluation sofort an unliebsame und für sie möglicherweise nachteilige Kontrollen denken, ähnlich wie der Ausdruck „Bildungsstandards“ unmittelbar Assoziationen an die Industrienorm weckt. Aber Unterricht ist viel zu fragil, um ein DIN-Format sein zu können, Standards im Sinne von Leistungserwartungen hat jede Schule und Evaluationen - interne wie externe - werden von den Schulen in aller Regel als Bereicherung erfahren. Es gibt keine Schockstarre. Auch hier steht die aufgeregte Diskussion in keinem Verhältnis zu den tatsächlichen Erfahrungen. Oder anders gesagt, die Aufregung legt sich, wenn die Vorteile sichtbar werden.

Die Qualität der einzelnen Schule muss fortlaufend überprüft werden, und zwar so, dass die klassischen Abwehrformeln nicht länger greifen. Externe Evaluationen zwingen keineswegs zur „Einförmigkeit“ des Unterrichts und der Blick von Aussen behindert nicht die Freiheiten der Lehrkräfte. Im Gegenteil, Evaluationen vor Ort, die nach klaren und transparenten Kriterien von im Feld anerkannten Experten durchgeführt werden, sind eine der wenigen unmittelbar wirksamen Massnahmen, die es überhaupt gibt. Das gilt auch und gerade dann, wenn nicht nur Stärken, sondern auch Schwächen in den Blick genommen werden. Wenn sie mit ihren Schwächen konfrontiert werden, wollen alle sozialen Organisationen unmittelbar handeln. Die Frage ist dann lediglich, welche Möglichkeiten sie zur Verfügung haben.

Was bislang wenig beachtet worden ist, sind zwei ganz andere Aspekte der Qualitätssicherung, nämlich die Entwicklung der Lehrmittel sowie der sinnvolle Einsatz von Leistungstests. Lehrmittel sind das Rückgrat der Schule, wenn man nicht die Rhetorik der Organisationsentwicklung zum Massstab nimmt, sondern den durchschnittlichen Ablauf des Unterrichts und so den Alltag des Lernens. Eigentlich weiss man das, ohne dass den Lehrmitteln in der Qualitätssicherung jemals die gleiche Bedeutung zuerkannt worden wäre wie den Lehrpersonen, der Schulleitung oder dem Leitbild. Aber wer sich mit Hingabe der Prosa von Leitbildern widmet, hat noch keinen besseren Unterricht. Und es sind die Lehrmittel,

- die den Unterricht übersichtlich halten,
- die Komplexität und Vielfalt von Themen reduzieren,
- das zeitliche Nacheinander festlegen,
- die inhaltlichen Stationen des Lernens herstellen
- sowie die Struktur von Aufgaben und Leistungen bestimmen.

Das ist mehr, als jede Lehrkraft für sich je bewirken könnte, genauer: Jeder Lehrer und jede Lehrerin setzt voraus, dass das thematische und methodische Feld des Unterrichts nicht je neu kreiert werden muss. Ohne die Strukturierungsleistung von Lehrmitteln könnte Schule kaum stattfinden oder wäre unbezahlbar. Man stelle sich den Aufwand vor, wenn jeder Lehrer und jede Lehrerin ernsthaft ihre „methodische Freiheit“ nutzen und die eigenen Lehrmittel erfinden würde.

Die praktische Bedeutung der Lehrmittel ist auch durch die wachsende Einsicht aufgewertet worden, dass Lehrpläne generell als im Alltag wenig wirksam angenommen werden müssen. Das ist freundlich gesagt. Lehrpläne sind nicht etwa der bindende Rahmen, aus dem die Lehrmittel gleichsam hervorwachsen oder abgeleitet werden; nicht selten sind die Lehrmittel nur sehr locker mit dem Lehrplan verknüpft, bisweilen auch überhaupt nicht, und oft unterlaufen die Lehrkräfte die Empfehlungen des Lehrplans, weil sie auf eine bestimmte Situation reagieren müssen, die nicht allgemein antizipiert werden kann. Es ist daher weitaus sinnvoller, auf die Strukturierung des Unterrichts durch Lehrmittel zu vertrauen und diese individuell anzupassen.

Lehrpläne erfüllen demgegenüber eine andere Funktion:

- Sie legen die allgemeinen Ziele fest,
- bestimmen die Rahmenthemen des Unterrichts,
- sorgen für die Abgrenzungen zwischen den Fächern,
- teilen die Lernzeit ein
- und gewährleisten den Organisationsfrieden, weil über all das nicht verhandelt werden kann.

Die drei starken kausalen Faktoren im Unterricht sind Lehrkräfte, Schüler und Lehrmittel. Im didaktischen Dreieck sind daher nicht einfach Sachgegenstände oder Begriffe relevant, die sich auf ein Fach beziehen, sondern kodifizierte Lehrmittel, zumeist solche, die lange in Gebrauch sind und die als bewährt gelten. Letztlich definieren die Lehrmittel das Fach, das nicht aus den Wissenschaften abgeleitet werden kann (so schon Kramp 1963), sondern für den schulischen Unterricht konstruiert werden muss - vor allem durch den Einsatz und Gebrauch von Lehrmitteln. Ihre Weiterentwicklung, etwa in Richtung Kompetenzstufen, ist in der Schweiz inzwischen ein vorrangiges Ziel der Bildungspolitik.

Unterrichtsqualität hat vor allem mit exzellenten Lehrmitteln und hoher professioneller Kompetenz der Lehrkräfte zu tun. Die Kompetenz der Lehrkräfte entsteht heute vor allem in den ersten Berufsjahren und variiert mit dem Talent, das sich aus sich selbst heraus entwickeln muss. Auch das sage ich freundlich. Für die Kunst des Unterrichtens gibt es bislang kaum verbindliche Standards, sondern oft nur das Ergebnis von Versuch und Irrtum, wobei es für die Praxis spricht, dass gleichwohl in vielen Fällen eine hohe Qualität entwickelt wird. Und genau hier, bei der fortlaufenden Schulung der Lehrkräfte, muss man ansetzen, wenn die Unterrichtsqualität verbessert werden soll.

Allerdings wird die Reform der Lehrerbildung Jahre dauern und hat unsichere Erfolgsaussichten. Man darf gespannt sein, wie die deutschen Universitäten auf die Forderung nach mehr Praxisbezug reagieren, die bekanntlich nicht erst seit gestern gestellt wird. Wesentlich schneller und effizienter ist die Neuausrichtung der Weiterbildung zu bewerkstelligen. „Neuausrichtung“ meint Umstellung der Weiterbildung weg vom Bedürfnis der Lehrkräfte hin zum Bedarf der Schule. Die Lehrkräfte werden lernen müssen, ihre berufslange Qualifikation nicht als Privatsache zu betrachten, sondern von den Zielen ihrer Schule auszugehen, die notfalls auch gegen die Pläne einzelner Lehrkräfte realisiert werden müssen.

Mit gezielter Weiterbildung kann die Schule von sich aus auf Wandel reagieren und eigene Ziele verfolgen. Allerdings wird der Bereich der Weiterbildung bis heute nicht wirklich strategisch verstanden. Eine kleinformative, unsortierte und nicht zielgesteuerte

Weiterbildung ist eine verlorene Ressource, während sich die fortlaufende Weiterentwicklung des Wissens und der Fähigkeiten der Lehrkräfte am besten mit einer Mischung aus Weiterbildung und kollegialem Austausch erreichen lässt. Die Weiterbildung der Lehrkräfte muss sich daher strukturell auf den Bedarf der Schulen einstellen, und dies immer dort, wo ein Problem besteht, das mit Ausbildung bearbeitet werden kann. Gesteuert wird das durch die Schulleitung, obwohl auch das die Lehrkräfte nicht gerne hören.

- Die Schulleitung ermittelt den Bedarf und kommuniziert ihn mit den Lehrkräften des Kollegiums.
- Die Schulleitung legt auch Prioritäten fest und trifft transparente Entscheidungen, die von den Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Qualitätssicherung ausgehen.
- Der Massstab sind die Ziele der Schulentwicklung, die gemeinsam festgelegt wurden und für einen bestimmten Zeitraum gelten.
- An diesen Zielen will und soll sich die Schule messen lassen, daher muss die Weiterbildung von ihnen ausgehen.
- Wenn also von „gezielter“ Weiterbildung die Rede ist, dann in diesem pragmatischen Verständnis.

Der Bedarf an Weiterbildung kann nicht nur von Defiziten ausgehen, sondern muss die Potentiale der Lehrkräfte sowie deren Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung in Rechnung stellen. Der Individualismus der Lehrkräfte sollte sich in diesem Rahmen positiv anregen lassen, um es nochmals freundlich zu sagen. Der Nutzen von Massnahmen der Weiterbildung muss vom Transfereffekt her bestimmt werden. In der internationalen Forschungsliteratur sind daher singuläre Kurse, die sich die Lehrkräfte nach eigenem Bedürfnis aussuchen, eher in Misskredit geraten, weil keine Gewähr besteht, dass die Schule davon profitiert. Der Effekt solcher Formen der Weiterbildung wird durch Zufriedenheitsbefragungen am Ende eines Kurses erhoben, nicht durch Transferdaten, die sich erst am Zielort, also in der Schule, zeigen.

Letztlich geht es um einen grundlegenden Wandel der Schulkultur, der sich auch beim Aufbau von Feedback-Systemen oder bei vergleichender Leistungsbewertung zeigen muss. Die Lehrkräfte müssen ihr Kerngeschäft, den Unterricht, anders begreifen als bisher, nämlich nicht isoliert bezogen auf „ihre“ Klasse, sondern transparent nach Innen wie nach aussen. „Transparenz“ bezieht sich nicht nur auf die Klarheit der Kriterien, etwa bei der Vergabe der Noten, sondern auch auf die Kommunikation mit den Schülern, den Eltern und der lokalen Öffentlichkeit. Die Standards, die jede Schule vertritt, müssen klar und deutlich kommuniziert werden, und das gilt für den Verhaltensbereich ebenso wie für die Leistungserwartungen. Und „Standards“ betreffen nicht nur die Schüler, sondern auch die professionellen Anforderungen der Lehrkräfte.

Bildungsstandards sind verbunden mit Leistungstests. Die Tests sind die eigentliche Innovation, denn curriculare Standards gab es natürlich immer schon, nur nicht in der elaborierten Form von Kompetenzmodellen, die heutigen Tests zu Grunde liegen. Eine zentrale Frage ist, wie die Lehrkräfte mit den Tests umgehen, also ob sie die Daten für den Unterricht nutzen und tatsächlich auch zur Förderung oder besseren Leistungsbeurteilung einsetzen. Die Datenberge der PISA-Studien sind nicht angetan, die deutschen Lehrkräfte zu erreichen. Es gibt aber einige Studien, die auf eine aktive Nutzung von Testresultaten schliessen lassen, sofern sich damit sichtbare Vorteile verbinden, etwa im Blick auf die Verbesserung der Notengebung, die Kommunikation mit den Eltern oder die gezielte

Beeinflussung der Leistungsentwicklung. Der Vergleich mit anderen ist oft ein starker Lernanreiz (Tresch 2007).

Daten liegen für einen Schweizer Test vor, der „Stellwerk“ genannt wird. In einem Stellwerk werden die Weichen gestellt. Im Sinne dieser Metapher werden alle Schülerinnen und Schüler Mitte der 8. Klasse getestet, über welche Kompetenzen in zentralen Fächern sie tatsächlich verfügen. Der Test ist die Grundlage für gezielte Nachbesserungen während der verbleibenden Schulzeit. Die Schüler erhalten in einem Standortgespräch mit Lehrern und Eltern eine objektivierte Rückmeldung, wo sie stehen, und sie können fehlende Kompetenzen aufholen. Fördern in diesem Sinne setzt einen Treffpunkt voraus, an dem die genaue Richtung und der Ressourceneinsatz bestimmt werden. Ohne solche direkten Rückmeldungen ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass sich am Lernen nur wenig verändert. In einer Evaluation von „Stellwerk“ im Kanton Zürich zeigte sich, dass neben dem Test vor allem die Standortgespräche bei den Lehrkräften auf grosse Zustimmung stossen, auch wenn damit zusätzliche Belastungen verbunden waren (Kammermann/Siegrist/Lempert 2007).

Das Ziel ist, die Anforderungen zu erfüllen, die heute an qualifizierte Berufslehren gestellt werden. Die öffentliche Schule ist dafür das „Stellwerk“. Sie ist verantwortlich, dass Lücken geschlossen werden und am Ende grundlegende Kompetenzen vorhanden sind. Für diesen Zweck wird im Kanton Zürich auch das neunte Schuljahr verändert. Die Lektionentafel unterscheidet neu zwischen einem minimalen und einem maximalen Angebot, das vor Ort in den Schulen festgelegt wird. Das Angebot der Fächer wird reduziert, die Schüler verfolgen aufgrund ihrer Stärken und Schwächen auch individuelle Ziele. Verbindlich sind drei Lektionen Projektunterricht pro Woche sowie eine grössere, selbständig erstellte Abschlussarbeit, ähnlich wie das in den Gymnasien der Fall ist. In den Projekten lernen die Schüler auch, wie man die im Projekt erstellten Produkte dokumentiert und präsentiert. Das ist eine konkrete Förderung am richtigen Ort.

Über die Professionalisierung der Lehrerschaft ist auf der Linie solcher Erfahrungen einiges bekannt. Dazu zählen auch die Arbeit in Netzwerken, der regionale Austausch oder das Lernen an herausragenden Beispielen. Demgegenüber ist kaum die Rede von einer Professionalisierung der Schülerschaft. Schon der Ausdruck erregte Stirnrunzeln. Dabei gelten doch die ganzen Reformanstrengungen den Schülerinnen und Schülern, die aber auffallend oft nur in den Leitbildern vorkommen, aber nicht in der Qualitätssicherung. Das Aufgabenspektrum und Anforderungsprofil einer Schülerschaft, die zu dem passen, was eine selbst verantwortliche Schule erreichen soll, ist - auch in der internationalen Literatur - so gut wie gar nicht entwickelt worden.

Es gibt so kaum Hinweise auf eine sinnvoll veränderte Schülerrolle, die sich auf die erwartbaren Entwicklungen von Schulorganisation und Unterricht beziehen würden. Das aber ist dringlich und, wir sind in Schwaben, kostet nichts.

- Schüler müssen auf veränderte Leistungserwartungen vorbereitet werden und besondere Funktionen in Lernprogrammen erhalten.
- Sie tragen Verantwortung für den eigenen Lernerfolg und sind an der Qualitätssicherung beteiligt.
- Wofür die Schüler zuständig sind und was ihre Verantwortung für sich selbst ausmacht, muss explizit gemacht werden.
- Ihre Erfahrungen stellen für die Schule eine unverzichtbare Ressource dar.

Die Praxis wird de facto zwischen der einzelnen Lehrkraft und den jeweiligen Schülern ausgehandelt, wobei keine klaren Spielregeln definiert sind. Die *checks and balances* in den Beziehungen werden von den Lehrkräften definiert und dominiert, die Macht der Schüler artikuliert sich oft nur subversiv, es gibt keine oder viel zu wenig regelmässige Bilanzen, bei denen die Qualitätseinschätzungen der Schüler wirkliches Gewicht erhielten. Aber:

- Der Erfolg des Unterrichts hängt ganz wesentlich davon ab,
- dass die Schülerinnen und Schüler wissen und einsehen,
- warum sie lernen, was sie lernen.

Die Motivation der Schüler ist nicht zuletzt eine Folge transparenter und nachvollziehbarer Leistungserwartungen, für die gute Gründe und nicht Allerweltserklärungen zur Verfügung stehen müssen. Oft verstehen die Schüler nicht, was die Ziele des Unterrichts sind, und oft wissen sie nicht, ob überhaupt Ziele verfolgt werden, zu schweigen davon, ob am Ende die Ziele erreicht wurden oder nicht. Negative Einschätzungen der Schüler über Sinn und Zweck eines Themas oder einer Unterrichtseinheit werden von den Lehrkräften vielfach nicht wahrgenommen oder gelten als unbegründeter Widerstand. Das Potential der fortlaufenden Beobachtungen und Bemerkungen der Schüler zum Unterrichtsgeschehen wird nicht genutzt, weil Feedbackformen entweder gar nicht bestehen oder Scheinveranstaltungen sind. Das Internet - rate my teacher - ändert das gerade.

Hier kommen auch die Eltern ins Spiel, ebenfalls eine nur nominelle Grösse der Schulentwicklung. Auch die Eltern werden nicht als Ressource betrachtet, sondern als Partner mit Belästigungspotential. Ich übertreibe nur wenig. Ein immer wieder vorgebrachter und wie ich finde berechtigter Vorwurf, den viele Eltern äussern, ist der mangelnder Transparenz der Leistungsentwicklung der Schüler, also in einem längeren Prozess, der oft aus Sicht der Eltern verdeckt abläuft oder gut getarnt ist. Wenn Zeugnisse verteilt werden, ist es zu spät, in diese Entwicklung einzugreifen, was viele Eltern gerne täten, weil sie mit den Rückmeldungen der Kinder oft nicht zufrieden sind. Das hängt mit dem Phänomen zusammen, dass viele Schüler lieber auf schlechte Zeugnisse warten als ihr Leistungsverhalten zu verändern. Intransparenz bringt für sie kurzfristig Vorteile, wobei die Eltern oft ahnen, was auf sie zukommt.

Es gibt Schweizer Schulen, die den Eltern alle vier Wochen den Leistungsstand ihrer Kinder mitteilen. Die Schulen legen Datenbanken an, in denen alle Lehrkräfte die Noten der schriftlichen Leistungen eintragen. Die Eltern erhalten dann regelmässig einen Auszug, der sie über den Stand informiert und den sie unterschreiben müssen. Sie können dann überlegen, welche Strategien sie ergreifen, wenn ein Leistungsniveau erreicht ist, das weder sie noch ihre Kinder zufrieden stellt. Schulen, die komplett auf elektronische Formate umgestellt sind, wie die *Schule für individuelles Lernen* (SiL) in Birmensdorf im Kanton Zürich,⁴ kommunizieren auf diese Weise auch mit den Schülern. Sie haben jederzeit Zugriff auf den Stand ihrer Leistungsentwicklung. Aufgaben, Leistungen und Bewertungen sind gespeichert, der Lernstand ist also hoch transparent.

Transparenz setzt zweierlei voraus, nämlich klare Ziele und durchschaubare Kriterien. Bislang erheben Schulen über sich kaum Daten. Der wesentliche Grund besteht darin, dass sie nicht auf Ziele ausgerichtet sind, die in regelmässigen Abständen bilanziert werden müssen. Die Entwicklung von Schulen kann nicht einfach darin bestehen, wohlmeinende Absichten in Hochglanzbroschüren drucken zu lassen und sie einem unspezifischen Publikum mitzuteilen,

⁴ <http://www.sil.tagesschule.ch/>

oder Webauftritte zu organisieren, die gelegentlich etwas eitel als „Schulprofil“ bezeichnet werden. Vielmehr müssen sich Schulen auf echte, nämlich erreichbare Ziele beziehen, auf die ihre Entwicklung innerhalb eines bestimmten Zeitraums ausgerichtet wird. Und sie muss von dem lernen, was sie erreichen oder auch nicht erreichen.

Ein letztes Problemfeld sind die Übergänge an den Schnittstellen des Bildungssystems. Und um mich in den deutschen Bildungsdiskurs nun doch noch einzufügen, veranschauliche ich das Problem am Beispiel des Übergangs zwischen Gymnasien und Hochschulen. Hier fällt auf, dass die Erwartungen der Hochschulen zwar immer wieder artikuliert werden, aber oft nur in der Form von Mängelklagen, für die eigentümlich ist, wie folgenlos sie bleiben. Es ist zumeist Professorenrhetorik, eine präzise Bestimmung fehlt oder wird pauschal vom Abitur erwartet, das bekanntlich sehr verschieden zustande kommt. „Hochschulreife“ kann aber auch so gedacht werden, dass sie sich auf eine klare Beschreibung der bei Studienbeginn erwarteten fachlich und überfachlichen Kompetenzen bezieht.

- Anforderungen etwa an das Leistungsverhalten, die Eigenständigkeit des Lernens oder die Kultur wissenschaftlichen Arbeitens lassen sich ebenso deutlich formulieren
- wie Erwartungen an den Kenntnisstand in den einzelnen Fächern des gymnasialen Lehrgangs.
- Auch die Eingangsvoraussetzungen der Fachstudien könnten so gefasst werden, dass sie eine Erfolgskalkulation auch für solche Schülerinnen und Schüler erlauben, die dem jeweiligen Fach eher fern stehen.

Man muss sich nur vorstellen, welche Folgen es hat, dass inzwischen mehr junge Frauen Abitur machen als junge Männer, und die Studienwahl stark von den Vorlieben für bestimmte Fächer beeinflusst wird. Nur wenige Frauen wählen Studienfächer in den Ingenieurwissenschaften, obwohl hier die Berufsaussichten sehr gut sind. Soll das anders werden, muss der Zugang zu den naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächern von der Grundschule an über die Gymnasialzeit bis zum Abitur systematisch aufgebaut werden. Die Lehrkräfte müssen erkennen, dass die Einstellung der Schüler zu ihren Fächern keine Grösse ist, die sie als *Fatum* betrachten können.

Die allgemeine Hochschulreife ist das Privileg der Gymnasien, aber stellt für sich genommen keine Abstimmung der Erwartungen dar. Die Hochschulen müssen immer noch weitgehend nehmen, was kommt, wobei man sich in Erinnerung rufen muss, dass in Preussen das Abitur aus Gründen der Qualitätssicherung eingeführt wurde. An eine Abstimmung war nicht gedacht, weil die Gymnasien die Qualität der Universitäten verbessern sollten, nicht umgekehrt (Mainka 1995, S. 347ff.). In Richtung Abstimmung geht das gerade abgeschlossene Zürcher Projekt „Hochschule-Gymnasium“ (HSGYM). Ausgangspunkt ist die zielgerichtete Weiterentwicklung der Schulform des Gymnasiums. Konkret geht es um die Frage, wie sich der gymnasiale Lehrgang besser an die Anforderungen der Universität anschliessen lässt.

Hier ist zu Recht von einer Schnittstellenproblematik die Rede, weil der einzige „Anschluss“ bisher das Maturitätszeugnis war. Die curriculare Verzahnung zielt auf die Einrichtung von faktisch *einem* Lehrgang ab, der durch die Maturitätsprüfung nur unterbrochen wird. In dem Projekt sind für alle Unterrichtsfächer des Gymnasiums verbindliche Inhalte und letztlich auch Kompetenzerwartungen festgelegt worden. Das geschah nicht mit staatlichen Lehrplankommissionen, sondern mit paritätisch besetzten Arbeitsgruppen. Vertreter der

beiden Zürcher Universitäten haben zusammen mit Fachlehrkräften der Gymnasien ausgehandelt, was bei Beginn des Studiums erreicht werden soll und so auch, was *nicht* erreicht werden kann, obwohl Forderungen bestehen. Damit schützt man die Gymnasien vor unangemessener Kritik, wie sie manche Medien pflegen und die gelegentlich wie gesagt auch in Professorenkreisen vorkommt. Sie ist nur möglich wegen der bisherigen Unschärfe der Zielbestimmung.

Zum Schluss ein nochmaliges Wort zu den Erfolgsaussichten: Die zahlreichen internationalen Studien zur Implementation von Bildungsreformen ergeben ein klares Bild. Reformen, die die verschiedenen Ebenen der Implementation nicht beachten, sind wirkungslos. Die zentrale Ebene ist die der Akteure, was hier nicht ankommt, geht verloren. Das entscheidende Problem ist die Abstimmung zwischen den Ebenen, Reformen werden nicht, wie es im Beamtendeutsch heisst, „umgesetzt“, sondern müssen aufwändig kommuniziert werden und Akzeptanz finden. Mit der Reform müssen sich für die Akteure Vorteile verbinden, die zusätzlichen Belastungen müssen Sinn machen und nach einer Weile müssen sich auch Erfolge einstellen. Was diese Bedingungen nicht erfüllt, wird Makulatur (Oelkers/Reusser 2008). „Sense-making“ ist die primäre Aufgabe, die Steuerung durch Erlasse ist deutlich nachgeordnet.

Erfahrungen aus so unterschiedlichen Ländern wie Schweden und England zeigen darüber hinaus, dass die Bildungspolitik über die Legislatur- und Parteigrenzen hinweg konsistent sein muss, wenn der langwierige Prozess der Bildungsreform Fortschritte machen soll. Die Administration Blair hat fortgesetzt, was unter der Administration Thatcher begonnen wurde, obwohl Thatchers marktwirtschaftliche Bildungsreform die frühere Labourpolitik auf den Kopf stellte. Auch die Regierung Brown ist nicht dahin zurückgekehrt. Damit plädiere ich nicht für ein Nachahmen des englischen Weges, sondern verweise nur darauf, dass keine Bildungspolitik Erfolg haben kann, die ihre Prämissen ständig ändert und den langen Atem vermissen lässt. Wie schwierig es aber ist, eine konsistente Politik zu gestalten, zeigt sich in den deutschen Bundesländern bei der Umsetzung der Bildungsstandards. Aber ich schliesse positiv, auch das ist ein lösbares Problem.

Literatur

International Standard Classification of Education ISCED 1997. Montreal: UNESCO Institute for Statistics 1997.

Kammermann, M./Siegrist, M./Sempert, W.: Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Schlussbericht zur zweiten Erhebung (April-Juni 2007). Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2007.

Kramp, W.: Fachwissenschaft und Menschenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 9 (1963), S. 148-167.

Kronig, W.: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2007.

Meier, D./Wood, G. (Eds.): Many Children Left Behind: How the No Child Left Behind Education Act Is Damaging Our Children and Our Schools. Boston MA: Beacon Press 2004.

Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.

Mainka, P.: Karl Abraham von Zedlitz und Leipe (1731-1793). Ein schlesischer Adliger in Diensten Friedrichs II. und Friedrich Wilhelms II. von Preussen. Berlin: Duncker&Humblot 1995. (= Quellen und Forschungen zur Brandenburgischen und Preussischen Geschichte. Herausgegeben im Auftrag der Preussischen Historischen Kommission von Johannes Kunisch, Band 8).

Tresch, S.: Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnismeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: h.e.p. Verlag 2007.