

Jürgen Oelkers

Arbeit an sich selbst: Unterrichtskompetenz und Weiterbildung^{)}*

Lehrkräfte gehen vielfach davon aus, dass sie im Blick auf ihr individuelles Repertoire, Unterricht zu halten und das Lernen der Schüler zu beeinflussen, irgendwann fertig sind. Dafür spricht die Tatsache, dass sie zwei Staatsexamen bestanden haben müssen, bevor sie überhaupt eine Stelle antreten können und dann noch eine Berufseingangsphase durchlaufen, in der sie ihre professionelle Kompetenz in Situationen des Ernstfalls aufbauen. Irgendwann sind sie tatsächlich keine Anfänger mehr und bilden darüber auch ein deutliches Bewusstsein aus. Was jetzt noch kommt, lässt sich als Anreicherung verstehen, aber niemand baut das eigene Repertoire ein zweites Mal komplett um und verlässt sich nicht auf seine Erfahrungen. Aber das ist das noch eine professionelle Einstellung?

„Professionen“ sind Berufsgruppen, die den Zugang zu ihnen mit einer Ausbildung sichern. Am Ende der Ausbildung steht ein Patent, mit dem die Tür geöffnet wird, in aller Regel ohne Befristung. Nicht zufällig erhalten Jugendliche in der Schweiz wohl den Führerschein befristet, nicht jedoch das Berufspatent. Auch in Baden-Württemberg enthält das Abschlusszeugnis einer Pädagogischen Hochschule oder eines Studienseminars keinen Zusatz „gültig nur nach Bewährung.“ Und es gibt auch keine dritte oder vierte Prüfung, die die im Beruf gewachsenen Kompetenzen bescheinigen würde. Wer Lehrerin oder Lehrer wird, erhält am Ende der Ausbildung eine uneingeschränkte Berechtigung, die nicht erneuert zu werden braucht.

In Japan ist das anders. Hier werden die Patente der Lehrerinnen und Lehrer alle zehn Jahre erneuert - oder auch nicht. Massgeblich sind formale Leistungskriterien, die für die Neupatentierung erfüllt sein müssen. Ich plädiere nicht dafür, das japanische Modell zu übernehmen, schon um Unruhe zu vermeiden, aber auch, weil alle diese Modelle leicht unterlaufen werden können. Wer zwanzig Fortbildungen in zehn Jahren braucht, beschafft sie sich, ohne dass allein damit ein persönlicher Qualitätssprung bescheinigt wäre. Der Eintrag in ein Fortbildungsbuch gibt keine Auskunft darüber, ob der Unterricht besser geworden ist und so das Ziel der Weiterbildung erreicht wurde oder nicht.

Was das Beispiel besagt, ist die hohe formale Bedeutung der Ausbildung, wenn sie mit einer uneingeschränkten Berechtigung verbunden ist. Ich weiss nicht, ob dieser Wert bei den Einstellungen von Lehrkräften jeweils immer präsent ist. Die Studierenden werden ja nicht einfach entlassen, sondern tatsächlich *patientiert*; in diesem Sinne sind sie „fertig,“ obwohl sie mit dem Beruf gerade erst beginnen. Wenn sie anfangen, stehen sie vor erheblichen Lernaufgaben und sind doch bereits Teil der Profession. Das ist keine Anomalie, wohl aber ein Privileg, denkt man den übrigen Arbeitsmarkt.

^{*)} Vortrag auf der Jahrestagung der Fortbildungsschulräte und –rätinnen am 23. Oktober 2008 in der Landesakademie Bad Wildbad.

Was in den zwei Phasen der Lehrerbildung gelernt wird, hat für die spätere Ausübung des Berufs eine sehr unterschiedliche Bedeutung, um es vorsichtig zu sagen. Niemand lernt vorher alles das, was später praktisch von Bedeutung ist. Die Ausbildung antizipiert die Praxis, aber nimmt sie nicht vorweg. John Deweys Prinzip des „learning by doing“ prägt jede Berufspraxis; das eigene Können lernt man, indem man es versucht. Das ist bei Anwälten nicht anders als bei Handwerkern oder Chirurgen, wobei alle drei, wenngleich unterschiedlich, weit mehr auf ihr Ausbildungswissen angewiesen sind, als angehende Lehrkräfte.

In der Literatur werden Lehrberufe oft als „Semi-Professionen“ hingestellt, sozusagen als nichts Halbes und nichts Ganzes. Das ist etwas gemein, weil schon der gewählte Begriff eine Abwertung impliziert. Der Grund ist der Wertmassstab: Volle Professionen sind nur solche, die sich selbst beaufsichtigen, also freie Berufe und so weder Beamte noch Angestellte, auch wenn zu deren Tätigkeiten Ausbildungen nötig sind. Lehrkräfte werden fast ausschliesslich vom Staat angestellt, also fallen sie durch das Kriterienraster der Professionstheorie. Aber dann können sie auch nicht irgendwie „halb“ darin hängen bleiben. Eine „Semi-Profession“ kann es also mangels Logik nicht geben.

- Allerdings stellen Lehrberufe besondere Professionen dar.
- Sie unterliegen staatlicher Aufsicht, sind spät akademisiert worden und orientieren sich an einem individuellen Berufsverständnis.
- „Profession“ ist, was die Lehrkräfte tun, und das ändern weder der Staat noch die Wissenschaft.

In der früheren Literatur ist vom „Lehrerstand“ die Rede, um anzuzeigen, dass Lehrkräfte gemeinsame Interessen und Werte vertreten, die sich im 19. Jahrhundert in der Gründung von eigenen Vereinen niederschlug. Aber das war nie die Grundlage der Profession, Heute herrscht ein Selbstverständnis vor, das nicht wirklich vom Beruf, sondern von den Berufspersonen ausgeht. Der Slogan dafür lautet traditionell: „Auf den Lehrer kommt es an“ - heute zu ergänzen mit: hauptsächlich auf die *Lehrerinnen*.

Im Folgenden werde ich fragen, wie für eine solche Profession eine sinnvolle Personalentwicklung betrieben werden kann, die sich nicht auf die Ausbildung reduzieren lässt und die mehr ist als nur gelegentliche Repertoireanreicherung. Zu diesem Zweck beschreibe ich zunächst, wie die berufliche Kompetenz von Lehrkräften entsteht und was sie antreibt (1). In einem zweiten Schritt lege ich dar, mit welchen Kriterien guter Unterricht beschrieben werden kann (2). Und abschliessend skizziere ich, welche Konsequenzen mit der Idee verbunden sind, die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern von der Kompetenzentwicklung her zu konzipieren. Hier komme ich auf die Weiterbildung zu sprechen (3).

1. Der Aufbau professioneller Kompetenz

Wir wissen nicht genau, wie Berufsanfänger es schaffen, nicht unterzugehen. Offenbar schaffen sie es aber, darauf deuten Untersuchungen des Weges von der Ausbildung in die Praxis hin (Larcher Klee 2005). Der Weg ist gesteuert durch eigene Navigation, die von der Ausbildung so gut es geht unterstützt werden muss. Sie muss die passenden Erfahrungen und Wissensformen zur Verfügung stellen, was aber offenbar nicht so ganz leicht ist. Ausbildung ist in gewisser Hinsicht immer Idealisierung, sie zeigt nur an bestimmten Stellen, *what works*

und auch an diesen Stellen kann nicht genau antizipiert werden, was nach der Ausbildung den Alltag ausmacht. Es gibt nicht das, was man Eins-zu-Eins-Übertragung nennt. Der Praxisbezug von Lehrveranstaltungen ist immer eine Generalisierung, die für die Umsetzung persönliche Navigation verlangt.

Die Kompetenz von Lehrkräften ist keine abstrakte Grösse, und sie entsteht nicht einfach in der Übernahme von Theorien. Wer etwas über „professionelle Kompetenz“ wissen will, muss sich in das Berufsfeld begeben und die Akteure beobachten. Man kann daher nicht einfach von der Ausbildung auf die nachfolgende Praxis schliessen. Die Ausbildung wirkt immer selektiv, also nie als Ganzes, sondern immer nur in den Teilen, die die Studierenden als relevant erleben. Die Vorlesung in Pädagogik ist vielleicht nur für die Prüfung wichtig, das Lehrbuch zur Lernpsychologie vermittelt vielleicht wichtige, aber nicht anwendbare Einsichten, die fachdidaktische Übung gibt vielleicht anwendbare Einsichten, die aber vor Ort gerade nicht gebraucht werden, etc. Der Aufbau professioneller Kompetenz hat offenbar andere Prioritäten und folgt einer Logik, die die Ausbildung treffen muss, wenn sie Erfolg haben will.

Lehrkräfte verwenden bestimmte Varianten eines tradierten Berufswissens, das bislang nur wenig Bezug zur Forschung hat und gleichwohl hochgradig wirksam ist (Calderhead 1996, Munby/ Russell/Martin 2001). Unter „Berufswissen“ ist nicht allein das persönliche Know How für die Gestaltung von Lehr- Lernsituationen zu verstehen. Eine wesentliche Steuerungsgrösse des Unterrichts sind die Lehrmittel, die curriculares Wissen repräsentieren und auf die hin Lehren und Lernen ausgerichtet sind. Der intelligente Umgang mit den Lehrmitteln, die auf je neue Lerngruppen hin angepasst werden müssen, ist ein zentraler Teil der beruflichen Kompetenz. Es gibt bislang keine Studien, die darlegen würden, wie die Lehrkräfte diese Kompetenz ausbilden, sicher ist nur, dass ohne Lehrmittel Unterricht gar nicht stattfinden könnte.

Auch die Schülerinnen und Schüler sind Teil des Berufswissens. Die Lehrkräfte bilden Überzeugungen aus und gewinnen mehr oder weniger verlässliche Hypothesen, wie bestimmte Gruppen von Schülern erfolgreich unterrichtet werden können. Dabei stellen sich schwierige Entwicklungsaufgaben.

- Die Lehrkräfte müssen lernen, mit den disparaten Lernständen ihrer Schülerinnen und Schüler umzugehen und je neu mittlere Linien der Passung herauszufinden, die mit dem Unterrichtsziel kompatibel sind.
- Oder sie müssen verschiedene Ziele für unterschiedliche Gruppen verfolgen.
- Auch die je neue Marge zwischen guten und schlechten Leistungen muss ausgehalten und produktiv genutzt werden, was nur dann gelingt, wenn stabile Erfahrungswerte vorhanden sind, die nicht ständig neu erzeugt werden können.

Die Lehrkräfte lernen also in den ersten Berufsjahren, ihr persönliches Repertoire unter Bewältigung von Stresssituationen aufzubauen, wobei die ersten guten Problemlösungen nachhaltig wirksam sind. Sie bilden die Grundlage für die professionelle Kompetenz, auf die die Ausbildung so gut wie möglich vorbereiten muss. Auf dieser Ebene heisst „Kompetenzentwicklung“ Anreicherung der verlässlichen Lösungen, die die Basis sind für die Handlungssicherheit. Das Können der Lehrkräfte lässt sich verbessern, aber nur dann, wenn es erreicht wird, was weniger trivial ist, als es klingt. Ein reines Kurssystem in der Weiterbildung mit einem ungesteuerten Themenaufkommen ist nicht sehr wirksam und trotzdem Praxis.

Die Erfahrungswerte der Lehrkräfte gewinnen allmählich die Qualität persönlicher Theorien an, die mit dem Umfeld abgestimmt sind. Kompetenz wird in den Situationen des Alltags aufgebaut, das Ausbildungswissen kommt nur zur Anwendung, wenn es dazu passt und sich bewährt. Es ist für die Lehrkräfte sekundär, wo das brauchbare Wissen herkommt, nicht der Ort der Erzeugung ist wichtig, sondern der der Verwendbarkeit. Für den Prozess des Kompetenzaufbaus sind Rückmeldungen in unmittelbarer Nähe ausschlaggebend (West/Staub 2003), was nicht nur für die Berufseingangsphase, sondern auch für die Weiterbildung eine zentrale Gelingensbedingung darstellt.

Fragt man die Anfänger im Beruf, wie sie gelernt haben, was sie können, dann fallen immer *Namen*. Es sind Personen

- Ausbilderinnen und Ausbilder,
- Dozenten der Weiterbildung,
- Lehrkräfte im Praktikum,
- Kolleginnen und Kollegen und nicht zuletzt
- die Schülerinnen und Schüler,

die die entscheidenden weiterführenden Einsichten vermitteln. Es ist ebenfalls nie untersucht worden, was die Berufsanfänger ihren ersten Erfolgen bei den Schülern verdanken. Aber für den Aufbau des professionellen Könnens ist das eine ganz zentrale Erfahrung. Sie sichert das Bewusstsein, mit eigenem Unterricht Lernen zu befördern und vom Adressaten belohnt zu werden.

Das professionelle Know How muss sich sozial fassen lassen und dafür sind Garanten nötig, die von angehenden Lehrkräften *im* Feld oder *für* das Feld gesucht werden. Einsichten ergeben sich im Umgang mit den Problemen vor Ort, man kann die Lösungen auf Dauer stellen, wenn sie sich bewähren, aber die Routinen sind nie reflexionsfrei. Keine Lehrkraft handelt automatisiert, weil jeder Unterricht einen unmittelbar spürbaren Resonanzraum voraussetzt, nämlich die Schülerinnen und Schüler, die auch dann reagieren, wenn sie ganz passiv erscheinen. Wahrscheinlich ist das das positive Grunderlebnis jeder Lehrkraft, die Erfahrung, erfolgreich handeln zu können im Resonanzraum Klassenzimmer.

- Lehrkräfte bilden über ihre Erfahrungen stabile Verallgemeinerungen.
- In der Literatur der Lehrerbildung werden diese Verallgemeinerungen oft als „subjektive Theorien“ bezeichnet, um sie von den „objektiven Theorien“ der Wissenschaft zu unterscheiden.
- Die Unterscheidung ist dann eine Wertung. Die subjektiven sollen durch objektive Theorien ersetzt oder mindestens angereichert werden, als seien sie eine Art falsches Bewusstsein.

Aber zunächst und grundlegend sind es persönliche Erfahrungswerte, die sich keine Lehrkraft ausreden lassen darf, wenn sie handlungsfähig bleiben will. Was die vorhandene Theorie korrigiert, sind andere Erfahrungen, nicht überlegene Theorien, die es in der Praxis ohnehin nie gibt.

Die Überzeugungen der Lehrkräfte oder, wie Charles Sanders Peirce sagte, die *Beliefs*, bilden sich mit der Erfahrung und nicht gegen sie. Es sind nicht nur Einstellungen, sondern auch Blickweisen. Forschungswissen kann den Blick verändern, aber nie total, sondern immer nur punktuell. Weit mehr als zur Korrektur wird Forschungswissen zur Legitimation oder Kritik genutzt, wenn es im Feld überhaupt ankommt. Die Profession hat keine Leitdisziplin,

das Ausbildungswissen ist daher eklektisch und wird bislang nur sehr begrenzt durch Forschung sortiert. Das Transferproblem auch von gut gesichertem Wissen ist bislang immer unterschätzt worden (Oelkers/Reusser 2008). Auf der anderen Seite steht der „Klippert-Effekt“, die Nachbesserung mit Wissen, das von der Ausbildung nicht vermittelt wurde, weil sie die Untiefen des Alltags scheut.

Die Theorien der Lehrkräfte werden dem ständigen Test der Erfahrung ausgesetzt, mit dem sie aber eher bestätigt als verändert werden. Dabei ist der Anfang zentral:

- Das Repertoire der Lehrkräfte, ihr Know How im Alltag, wird zu Beginn der beruflichen Tätigkeit aufgebaut und lässt sich danach nur noch begrenzt beeinflussen.
- Die Lehrkräfte ziehen Schlüsse aus der Art und Weise, wie sie die Situationen des Ernstfalls bewältigt haben und was dabei die Erfolgsindikatoren gewesen sind.

Wenn das Ausbildungswissen dabei hilfreich ist, dann wird es verwendet, wenn nicht, überlebt es nur in Buchform. Wichtiger als die Frage, was die bildungstheoretische Didaktik bedeutet, ist die erfolgreiche Gestaltung des ersten Elternabends.

Das Repertoire der Lehrkräfte verbindet sich mit starken persönlichen Überzeugungen und ist zugleich auf die institutionellen Bedingungen hin abgestimmt. Lehrerinnen und Lehrer können im Rahmen des Zeittaktes der Schulen erfolgreich Unterricht geben, was eine spezifische Kompetenz darstellt, die mit hoher Selbstorganisation zu tun hat. Nicht jede Stunde kann gleich gut vorbereitet werden, manchmal hilft nur das Improvisationstalent weiter, aber immer muss pünktlich begonnen werden. In diesem Sinne ist das Repertoire der Lehrkräfte, ihr berufliches Können, die Voraussetzung ist für jegliche Form von Wandel. Die Ausbildung kann auf dieses Tätigkeitsfeld vorbereiten, aber muss dann auch die tatsächlich benötigten Kompetenzen vor Augen haben.

Professionelle Kompetenz ist nicht einfach die Aufsichtung von Studienleistungen oder Weiterbildungskursen, sie hat viel mit Problemsicht und einem reflexiven Lösungsansatz zu tun, der mit der praktischen Bewährung besser wird. Wonach Studierende vielfach suchen, nämlich einfache Rezepte, unterläuft die kognitiven Anforderungen, die der Lehrerberuf mit sich bringt. Aber - die Kognitionen der Praxis sind auch nicht einfach der Spiegel der Ausbildung. Was dort ganz praktisch klingt und von den Studierenden nachgefragt wird, etwa die Methoden des Unterrichts, muss sich nicht als tauglich erweisen. Um mein Beispiel zu variieren: Niemand unterrichtet nach der „bildungstheoretischen“ Didaktik, aber viele Studierende haben in der Ausbildung erfahren, was diese Didaktik von der „lerntheoretischen“ unterscheidet. So entsteht wohl Prüfungswissen, aber kein Ausbildungsnutzen.

Der tägliche Unterricht ist der Kern des Geschäfts. Lehrkräfte müssen in der Ausbildung lernen, was professionelles Handeln ausmacht und welches ihre Entwicklungsziele im Beruf sind. Die „Kompetenz“ ist nicht fertig, sondern muss sich bewähren, in und mit der eigenen Praxis, im Unterricht, also im Ernstfall oder, wie auch ganz un militärische Lehrkräfte sagen, an der Front. Wenn das so ist, dann muss die Ausbildung alles versucht werden, der Struktur des Kompetenzaufbaus zu folgen, also für den Anfang fit zu machen. Die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen kann dann Weiterbildung gezielt begleitet werden.

Doch zunächst, woher weiss man, dass man richtig liegt? Der Unterricht kann besser oder schlechter sein, die Qualität hängt stark von der Persönlichkeit der Lehrkräfte ab und der Zusammensetzung der Lerngruppe ab, wissenschaftlich verbrieft Standards für die Lehrkunst gibt es nicht und die Praxis wird individuell gestaltet. Einzelkämpfer gibt es den Schulen weit mehr, als die Ausbildungsliteratur wahrhaben will, die bekanntlich von der Idee beseelt ist, die Praxis warte auf sie. Ich könnte auch sagen, die Qualität des Unterrichts variiert mit dem Talent der Lehrkräfte, das sich in der Praxis bewähren muss. Aber dieser Prozess liegt nicht im Belieben der einzelnen Personen. Aus- und Weiterbildung müssen dafür sorgen, dass bestimmte Anforderungen nicht unterschritten werden. Nicht jeder erreicht das, was neudeutsch „best practice“ heisst, aber an Kriterien des guten Unterrichts muss sich jede Lehrkraft orientieren. Diese Frage wird mich in einem zweiten Schritt beschäftigen.

2. Kriterien für guten Unterricht

Wenn meine bisherigen Befunde zutreffen, dann ist das Berufsfeld der am stärksten sozialisierende Faktor, auf den das im Studium oder in der Weiterbildung Gelernte abgestimmt werden muss. Was sich so bildet, ist nicht einfach abrufbare „Kompetenz“, sondern zugleich das Bewusstsein des eigenen Könnens. Das schafft für jede abstrakte Aussage ein Problem, also auch für jegliche Kriterien des „guten Unterrichts.“ Das Abstrakte klingt angesichts der Praxis leicht banal, und Ideale können schnell einmal als überflüssige Belehrung erschienen. Die Experten sind die Handelnden im Feld, die mit theoretischen Positionen wenig anfangen können, zumal dann nicht, wenn sie auf ungeprüfte Weise normativ sind und sich nach Vorschriften anhören, Guter Unterricht, will ich sagen, entsteht nicht dadurch, dass Ministerien Erlasse verschicken, die auf Kriterienlisten basieren.

Soviel zu meiner Absicherung. Ich werde im Folgenden zu sechs Kriterien des Unterrichts etwas sagen.

- Zielorientierung
- Transparenz
- Fachliche Standards
- Deutliche Leistungsanforderungen
- Persönliches Engagement
- Verantwortung für den Lernerfolg

Das erste Kriterium lässt sich als Postulat so fassen: Jeder Unterricht führt einen längeren oder kürzeren Lehr- und Lernprozess zu einem Ziel, der Unterricht besteht aus Sequenzen, hat Struktur und schliesst mit einem Ergebnis hat. Das Ergebnis ist die verbesserte Kompetenz der Schüler in bestimmten fachlichen und überfachlichen Lernbereichen. Unter „Ziel“ ist eine in der gegebenen Zeit erreichbare Grösse zu verstehen, der Grad der Erreichung ist unterschiedlich. In keiner Klasse erreichen alle Schülerinnen und Schüler die Ziele gleich, manchmal werden auch Ziele von einer Mehrheit nicht erreicht und in jedem Fall führt der Unterricht zu gestuften Ergebnisse. „Besser“ und „schlechter“ bezieht sich immer auf Kompetenzstufen oder in Zukunft auf Standards. Beispiele dafür sind etwa Sprachenportfolios, die die Fachdidaktik zunehmend bestimmen.

Dass die Ergebnisse am Ende eines jeden Lehrgangs nie bei allen Schülern gleich sind, ist keine Trivialität. Normalerweise unterstellen Lehrpläne oder wie sie in Deutschland heissen „Regelstandards,“ dass sie von allen erreichbar sind, was aber nicht einmal einen

Grenzwert darstellt. Die Zielorientierung muss daher eine untere Linie erhalten, die erreichbar ist und sei es mit Förderaufwand, die Leistungen nach oben hin aber offen lassen oder als Normalverteilung erwarten. 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.

Das zweite meiner Kriterien für guten Unterricht ist Transparenz. Das Kriterium setzt voraus, dass es klare Ziele gibt und durchschaubare Kriterien, die offen kommuniziert werden. Auch für dieses Kriterium gibt es ein Postulat: Der Unterricht ist im Blick auf das Ziel, den Weg und die Bewertung transparent. Die Schüler wissen, wie sie ihre Ressourcen einsetzen können und wie ihre Leistungen benotet werden. Damit wird eine effektive Partizipation der Schülerinnen und Schüler angestrebt, die Verantwortung für ihren Lernerfolg übernehmen, ohne darauf zu warten, motiviert zu werden. Für das oft missverständliche Thema der „Motivation“ gibt es eine Faustformel:

- Der Erfolg des Unterrichts hängt ganz wesentlich davon ab,
- dass die Schülerinnen und Schüler wissen und möglichst auch 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 gelegentlich gar nicht wahrgenommen oder gelten manchmal auch als unbegründeter Widerstand. Das Potential der fortlaufenden Beobachtungen und Bemerkungen der Schüler zum Unterrichtsgeschehen wird oft nicht genutzt, weil es keine geeigneten Feedbackformen gibt. Die aber sollten in jedem Unterricht vorhanden sein, der „gut“ genannt werden will.

Zur Transparenz gehören neben der Offenheit der Kriterien und der Planung des Prozesses auch Standortgespräche, die Rückmeldung und Kommunikation der Leistungen sowie möglichst auch des Leistungsverlaufs, wobei auch die Eltern einbezogen werden sollten. Hier können auch neue elektronische Formate hilfreich sein, etwa wenn Schüler und Eltern regelmässig über den Stand der Noten informiert werden. Ein zentrales Problem des Lernerfolgs ist, wie die Schüler ihre Ressourcen einsetzen, was auf Schülerseite immer ein Notenkalkül voraussetzt, das gelegentlich auch ganz unrealistisch sein kann. Eltern wären oft froh, wenn sie in diesen Prozess eingreifen könnten. Transparenz hiesse dann auch Notenehrlichkeit, während heute Eltern auf die Frage, wie der Tag war, von ihren Kindern oft ein knappes „gut“ entgegen nehmen müssen.

Guter Unterricht ist drittens auf die Standards eines Faches oder eines Lernbereiches verpflichtet, so wie sie in Lehrplänen und Lehrmitteln festgelegt sind. Fachunterricht ist kein Gegensatz zu dem, was in der Literatur „Schülerorientierung“ genannt wird. Gemeint ist damit nicht, dass die Schüler über die Standards des Unterrichts entscheiden, sondern dass sie sie möglichst gut lernen können. Das verlangt von den Lehrkräften eine fortlaufende Anpassung des Unterrichts an die mit der jeweiligen Klasse gegebene Lernsituation. Der „Stoff“, wie man früher sagte, muss im Lernniveau gehalten und in der didaktischen Realisierung auf die vorhandene Lerngruppe zugeschnitten werden. Wenn der Ausdruck „Lehrkunst“ eine Berechtigung hat, dann liegt sie hier.

Das Ziel des Unterrichts ist die fortlaufende Verbesserung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Schüler. Dafür sind - nach Schulstufen unterschieden - deutliche und möglichst hohe Anforderungen nötig, die offen kommuniziert werden sollten. Das macht mein viertes Kriterium aus. Die Herausforderung des Unterrichts für die Lernenden besteht darin, Schwierigkeiten zu überwinden und Aufgaben zu lösen, die im Niveau ansteigen.

- Die Erfahrung, mit dem Einsatz der Lernressourcen Fortschritte zu machen und sichtbar besser zu werden, ist für die Schülerinnen und Schüler die *grundlegende* Lernerfahrung.
- Was sie im Niveau erreichen können oder wollen, bestimmen letztlich sie selbst, aber die Lernsituation und insbesondere die Peers der Klasse müssen anregend sein und so eine Herausforderung darstellen.
- Das gilt auch für die Art und Weise, wie gelernt wird, also für die Strategien, die zum Einsatz kommen.

Die Lehrkräfte können nur so gut unterrichten, wie sie selbst kompetent sind. Ihre Kompetenz zeigt sich auch im persönlichen Engagement, nur dann nämlich sind sie glaubwürdig. Das fünfte Kriterium betrifft so die Lehrperson selbst, die Art und Weise, wie sie ihre Anliegen vertritt und welchen Eindruck das auf die Schülerinnen und Schüler macht. Entgegen den üblichen Zuschreibungen, auch die Lehrkräfte an Gymnasien haben nicht nur ihr Fach vor Augen, was sie irgendwie „unpädagogisch“ machen soll, sondern sie müssen kompetent sein im Vermitteln des Faches, also im Unterricht, der sich auf konkrete Schülerinnen und Schüler bezieht. Ohne Reaktion auf ihre Reaktionen könnte gar kein guter Unterricht stattfinden. In diesem Sinne stimmt die neue Metapher der „Ko-Konstruktion.“ Sie sagt etwas aus über Wechselwirkung.

Die Lehrkräfte sind für die Qualität des Unterrichts verantwortlich, aber die Schülerinnen und Schüler übernehmen auch Verantwortung für den Erfolg. Das betone ich sechstens, weil in der öffentlichen Diskussion gelegentlich so getan wird, als sei der Nürnberger Trichter am Ende doch noch erfunden worden. Früher sprach man tatsächlich davon, das etwas „eingetrichtert“ werde, so wie „pauken“ oder „bimsen“ Worte für Lerntätigkeiten waren, die vermutlich nicht sehr anregend waren. Aber der Stoff kommt nicht durch einen Trichter in den Kopf. Manche Effizienzerwartungen scheinen aber genau das vorauszusetzen, während Georg Philipp Harsdoerffers „poetischer Trichter“, der 1647 in Nürnberg zum ersten Male erschien, mit jeder neuen Auflage immer umfangreicher wurde. Wer wie Harsdoerffer in einer Woche die ganze „Poeterey“ lehren will, hat offenbar ein kompliziertes didaktisches Problem.

Im realen Unterricht ist kein Erfolg möglich, ohne dass die Schülerinnen und Schüler aktiv beteiligt wären. Das ist weniger trivial, als es klingt. Die Erreichung von Zielen ist

davon abhängig, dass und wie die Schüler sich verantwortlich fühlen. Das ist zum Beispiel für die Mehrzahl der Maturaarbeiten an Schweizer Gymnasien einer der zentralen Befunde. Es ist erstaunlich, wie verantwortungsvoll und zielstrebig die Schülerinnen und Schüler an den von ihnen selbst gewählten Themen arbeiten (Oelkers 2008). Eine Verantwortungsklausel sollte auch für den normalen Unterricht möglich sein. Mindestens muss Verweigerung in Standortgesprächen kenntlich gemacht und auch mit den Eltern kommuniziert werden. Die Schule sollte über ein entsprechendes Regelwerk verfügen, das Leistungen und Erwartungen festhält.

Heutige Forderungen nach interdisziplinärem Unterricht, nach verstärkter Selbständigkeit des Lernens oder nach mehr Projektarbeit sind in diesem Rahmen zu sehen. Sofern sie zur Erfüllung der Kriterien beitragen, sind sie willkommen, aber sie sind kein Selbstzweck. Wenn neue Formen wie das „Selbstlernsemester“ der Kantonsschule Zürcher Oberland sich als erfolgreich darin herausstellen, die Lernverantwortung zu erhöhen, bessere Zielerreichung zu gewährleisten und anspruchsvollere Lernstrategien abzuverlangen, werden andere Schulen sich das genau anschauen und entscheiden, was sie davon übernehmen können. Andererseits ist eine Projektwoche nicht schon deswegen besser, weil sie andere Lernformen nahe legt. Im Volksschulbereich ist in der Schweiz von *erweiterten* Lehr- und Lernformen die Rede, die also der bisherigen Praxis angepasst werden müssen. Der Weg ist nicht umgekehrt möglich.

Wenn es um die Entwicklung der Unterrichtskultur geht, dann müssen die Ziele der Schulen und die verschiedenen Lernformen in ein vernünftiges Verhältnis gesetzt werden. Was immer etwas abfällig „Frontalunterricht“ genannt wird, ist eine sehr ökonomische Form der Zielerreichung, die ergänzt und auch als Form weiterentwickelt werden kann, ohne dass es klug wäre, damit einen unüberbrückbaren Gegensatz zur Projektmethode oder zum „Selbstlernsemester“ zu verbinden. Der Einsatz der Lernformen erfolgt pragmatisch, und er muss zielverträglich sein. In der gymnasialen Oberstufe sind nur noch begrenzt Phasen des Ausprobierens möglich. Für elektronische Formate des Unterrichts gilt im Übrigen dasselbe wie für die erweiterte Lehr- und Lernformen. Sie müssen sich im Blick auf Gütekriterien als sinnvoll herausstellen und sind kein Selbstzweck. Mathematik ist über Jahrhunderte erfolgreich mit den Medien Tafel, Kreise, Schwamm unterrichtet worden. Wenn es heute bessere Möglichkeiten gibt, wird die Schule sie nutzen.

Und noch etwas sei deutlich gesagt: Kein Lehrer und keine Lehrerin lässt sich abstrakt über seinen oder ihren Unterricht belehren. Guter Unterricht entsteht nicht einfach „in Anwendung“ didaktischer Kriterien, hinter jeder Qualität steht eine persönliche Erfahrung, die für die Akzeptanz von Vorschlägen massgebend ist. Kriterien müssen mit einer überzeugenden Praxis verbunden sein und in das individuelle Know How der Lehrkräfte eingehen. Die Praxis des Unterrichts ist komplex, durchaus störungsanfällig und abhängig von der jeweiligen Zusammensetzung der Lerngruppe. Das gilt für jede Lernform, keine verfügt über eine eingebaute Erfolgsgarantie.

Unterricht wird nicht einfach dadurch besser, dass mehr Geld investiert wird, die formalen Qualifikationen der Lehrkräfte ansteigen oder die Schulen eine bessere Ausstattung erhalten. Vielmehr muss das Know How der Lehrkräfte als *Ressource* verstanden werden, ebenso die Lernerfahrungen der Schüler,¹ die nicht einfach einen Wert an sich darstellen, wie

¹ „Teachers' knowledge, skills, and strategic actions can be seen as resources, as can students' experiences, knowledge, norms, and approaches to learning. These resources attach to the agents of instruction and appear to mediate their use of such conventional resources as time and material” (Cohen/ Raudenbush/Loewenberg Ball 2002, S. 85).

zum Beispiel die Rede von den „Potentialen“ der Schüler oder Lehrer anzeigt; der Werte der je vorhandenen Ressourcen zeigt sich im Gebrauch. Entscheidend ist nicht, dass Unterricht stattfindet, sondern welche Evidenz er erzielt. Lehren besteht aus verschiedenen Aktivitäten, die Schülerinnen und Schüler in Anspruch setzen sollen, Lernmaterialien, Aufgaben und andere Ressourcen mehr oder weniger gut zu gebrauchen. Der Wert der Ressourcen ist davon abhängig, nicht *ob*, sondern *wie* sie gebraucht werden (Cohen/ Raudenbush/Loewenberg Ball 2002, S. 86).

Guter Unterricht nutzt den Schülern, der Schule und den Lehrkräften. Ihre Berufszufriedenheit steigt mit dem Erfolg im Kerngeschäft. Unterricht ist aber nicht einfach ihre persönliche Angelegenheit, er lässt sich evaluieren. Meine Kriterien gelten für den Input, der Output muss gesondert erhoben werden, mit Noten, Tests und Evaluationen. Erst dann kann wirklich von Qualität gesprochen werden, und erst dann ist guter Unterricht das Markenzeichen der Schule. Die Güte des Unterrichts kann nicht lediglich aus Selbstbeschreibungen oder gutnachbarlichen Beobachtungen basieren, sondern verlangt auch externe Daten. In Zukunft werden das Daten aus Leistungstests und Schulevaluationen sein. Zur Unterrichtsqualität gehört dann auch, dass die Lehrkräfte wissen, wie sie produktiv mit den Daten umgehen können.

In der Schweiz liegen damit bereits Erfahrungen vor. Ein Projekt heisst „Check Five“ (Tresch 2007). So wird ein vergleichender Leistungstest im Kanton Aargau genannt, der im fünften Schuljahr der Primarschule durchgeführt wurde. Das Projekt ist vom Grossen Rat des Kantons in Auftrag gegeben worden und hat den Zweck, ein Instrument zu entwickeln, mit dem sich die Ergebnisse von Evaluationsstudien an die Lehrkräfte rückvermitteln lassen. Wenn schulische Leistungstest auch einen praktischen und nicht bloss einen politischen oder wissenschaftlichen Wert haben sollen, dann ist die Frage unausweichlich, was die Lehrkräfte mit solchen Daten anfangen können. „Check Five“ ist darauf eine mögliche Antwort.

Der Test wurde betraf vier Dimensionen, nämlich

- Mathematik,
- Deutsch,
- kooperatives Problemlösen
- und selbst reguliertes Lernen.

Die Lehrkräfte wurden vor Durchführung des Tests befragt, mit welchen Einstellungen und Erwartungen sie an das Projekt herangehen, für das sie sich freiwillig gemeldet haben.

Jede einzelne Lehrkraft erhielt zwei Monate nach dem Test eine Rückmeldung, die zeigt, wie ihre Klasse im Vergleich zum Gesamtergebnis abgeschnitten hat. Die Ergebnisse mussten mit den Schülern in einer frei gewählten Form kommuniziert werden. Dabei konnten die Lehrkräfte auch die Eltern einbeziehen. Nach der Rückmeldung der Ergebnisse erfolgten noch zwei weitere Befragungen, die die Umsetzung erhoben.

Sie hatten vier hauptsächliche Ziele:

- Wie gehen die Lehrkräfte mit den Daten ihrer Klasse um, zumal dann, wenn sie nicht gut sind?
 - Wie analysieren sie die Ursachen?
-

- Wie reflektieren sie die Qualität ihres Unterrichts im Lichte der Daten?
- Und welche Massnahmen ergreifen sie zur Verbesserung der Qualität?

Das Projekt ist inzwischen abgeschlossen und die Ergebnisse liegen vor. Zentral sind die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern, aber auch zwischen den einzelnen Klassen.

- Ein Teil der Schüler konnte nahezu alle Mathematikaufgaben richtig lösen, ein anderer Teil löste nur zwischen 10 und 20 Prozent der Aufgaben richtig.
- Zwischen den Klassen waren die Unterschiede am grössten in den Bereichen Grammatik und Arithmetik, also klar strukturierten Lernfeldern, die offenbar höchst verschiedenen unterrichtet werden.
- Weitaus geringer waren die Unterschiede im Textverständnis, auch weil das nicht nur im Deutschunterricht abverlangt wird.
- Die Unterschiede lassen sich nicht mit der sozialen Herkunft erklären,² sondern sind hausgemacht.

Die Lehrkräfte sind umso mehr aufgefordert zu reagieren. Die Studie zeigt, dass die Testergebnisse mit den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern zum Teil aufwändig kommuniziert wurden. Die Lehrkräfte geben an, mit den Ergebnissen die fachlichen Leistungen ihrer Schüler besser einschätzen zu können. Sie ergänzen damit das klasseninterne Bezugssystem und kommen zu objektiveren Bewertungen. Hunderte von Massnahmen zur Verbesserung des Unterrichts wurden vorgelegt, von denen mehr als die Hälfte im Berichtszeitraum auch umgesetzt wurden. 131 der 140 Lehrpersonen würden ein zweites Mal an einem solchen Test teilnehmen. Die Akzeptanz von Leistungstests steigt mit der positiven Erfahrung der Verwendbarkeit der Resultate.

Akademische Vorbehalte teilen die Lehrkräfte nicht (Tresch/Moser 2005). Sie nutzen die Resultate, unterstützt durch eine Handreichung der zuständigen Behörde über den mit Ergebnissen von Leistungstests (Departement Bildung, Kultur und Sport 2005). Das Verfahren stösst auf hohe Zustimmung auch bei den Eltern und den Schülern, was durch andere Studien bestätigt wird. Objektivierete, transparente Verfahren der Leistungsmessung sind so keine Horrorerfahrungen, sondern wirksame Instrumente, sofern sich die Daten ins Feld rückübersetzen lassen und die Lehrkräfte erreichen. Sie erwiesen sich als ausgesprochen erfindungsreich im Umgang mit diesen neuen Instrumenten.

Wie soll nun die Weiterbildung auf die Neuausrichtung des Feldes reagieren? Sie kann nicht einfach Kurse anbieten, in denen die Kriterien für guten Unterricht buchstabiert werden. Kurserfahrungen sind nicht sehr transferintensiv, um es wiederum freundlich zu sagen. Auf der anderen Seite kann die aktive Lehrerschaft nur mit Hilfe von Weiterbildungen auf neue Aufgaben und Anforderungen eingestellt werden. Aber keine Weiterbildung hat einfach die „aktive Lehrerschaft“ vor sich. Zudem: Die persönliche Unterrichtskompetenz ist die Basis für die professionelle Identität der Lehrkräfte, die auch die gezielteste Weiterbildung nicht einfach auswechseln kann. Aber was ist dann ihr Beitrag zur Qualitätssicherung? Diese Frage wird mich in meinem dritten und letzten Teil beschäftigen.

3. Ausrichtung der Weiterbildung

² Die Segregation der Schülerpopulation nach bildungsrelevanten Merkmalen im Kanton Aarau ist weit geringer als etwa im Kanton Zürich (Tresch/Moser 2005, S. 68).

Unter Qualitätssicherung wird heute fast immer nur 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. Die immer noch ziemlich aufgeregte Diskussion steht in keinem Verhältnis zu den tatsächlichen Erfahrungen, die Schulen machen. 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, ich komme darauf nochmals zurück. 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 kreierte 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 erneut freundlich gesagt. Aber die drei starken Faktoren im Unterricht sind die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler sowie die 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. Ihre Weiterentwicklung, etwa in Richtung Kompetenzstufen, ist in der Schweiz inzwischen ein vorrangiges Ziel der Bildungspolitik. Neue Lehrmittel ziehen aber einen hohen Weiterbildungsbedarf nach sich, für den es Ressourcen geben muss.

Der Einsatz zahlt sich aus:

- Unterrichtsqualität hat vor allem mit exzellenten Lehrmitteln und hoher professioneller Kompetenz der Lehrkräfte zu tun.
- In der Folge muss man vor allem hier ansetzen, bei der Verbesserung der Lehrmittel und der fortlaufenden Schulung der Lehrkräfte.

Die Reform der Lehrerbildung wird Jahre dauern und hat unsichere Erfolgsaussichten, wenn sie denn überhaupt stattfindet. Man darf gespannt sein, wie die deutschen Universitäten auf die Forderung nach mehr Praxisbezug in der Lehrerbildung reagieren, die bekanntlich nicht erst seit gestern gestellt wird. Ich habe jedenfalls noch nie von Exzellenzinitiativen in der Lehrerbildung und schon gar nicht, dass dafür monetäre Anreize zur Verfügung stehen.

- 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 kleinformartige, 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.

Im Kern geht es 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 auf „unsere Schule,“ und dies 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.

Qualitätssicherung in diesem Sinne ist die Kernaufgabe für weitere Entwicklung nicht nur der Weiterbildung, sondern auch der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Beide Seiten müssen eine echte Zielsteuerung erhalten und sich an ihren Ergebnissen orientieren, was bislang nicht annähernd der Fall ist. Wie das gehen könnte, zeigt ein Projekt der Universität Zürich, das kurz vor dem Abschluss steht und eine neue Form von Evaluation beschreibt. Ausgangspunkt der Studie ist die Beobachtung, dass die Dozenten der Lehrerbildung ihre Wirksamkeit situativ auf ihre Studierenden beziehen. Wenn die Effekte der Ausbildung überhaupt evaluiert werden, dann im Blick auf die Zufriedenheit am Ende einer Lehrveranstaltung, also kurzfristig. Gleichzeitig haben die Dozenten den Anspruch längerfristiger Wirksamkeit, die aber nie evaluiert wird.

Die Studie zeigt nun, dass und wie anders verfahren werden kann. Dozierende einer bestimmten Fachdidaktik sind damit konfrontiert worden, wie ihre Ausbildungsprogramme bei den Lehrkräften gewirkt haben, die sie selbst ausgebildet haben.

- Die Dozenten konnten die früheren Studenten und jetzigen Lehrkräfte in der Praxis befragen, wie sie Ausbildung bei ihnen genutzt haben und was sich als wirksam herausgestellt hat.
- Die Dozenten erhielten ein direktes Feedback ihrer eigenen Absolventen. Sie waren so konfrontiert mit ihren Wirkungsannahmen, die bislang nie getestet werden musste.
- Der Theorie-Praxis-Anspruch der Ausbildung nahm so konkrete und persönliche Gestalt an.

Im Ergebnis sind Überraschungen, Illusionsmanagement und durchaus auch Widerstände gegen diese Form der Hypothesenprüfung nicht zu übersehen (Stiefel Amans 2009). Aber nur so sind Lehrangebote in der Ausbildung oder Kurse in der Weiterbildung zu korrigieren, Wirksamkeit muss, nochmals gesagt, vom Transfer her bestimmt werden, nicht allein vom Ende der Kursveranstaltung.

Das Beispiel lässt sich auch auf die Weiterbildung übertragen und erlaubt einige allgemeine Schlussfolgerungen.

- Die Lehrerbildung wird auf allen Ebenen lernen müssen, ihre Absolventen und Abnehmer zu befragen,
- das Lehrangebot wird dann zunehmend vom Erfolg bei den Studierenden abhängig
- und zwischen den einzelnen Phasen der Ausbildung werden Feedback-Systeme etabliert, mit denen der konkrete Verlauf des Aufbaus professioneller Kompetenzen begleitet wird.

Die Studie nennt das *Realback* und entwickelt ein Modell für die Weiterbildung der Dozierenden, die sich damit fortlaufend auf die Resultate ihres Unterrichts einstellen können, ohne Illusionsmanagement betreiben zu können.

„Praxisbezug“ wird auf diesem Wege weit mehr sein, als im Seminar die Fragen zu beantworten „what works?“ oder „what works better?“ Auch diese Fragen müssen überzeugend beantwortet werden, wenn das Vertrauen erhalten bleiben soll, die Angebote der Aus- und Weiterbildung lassen sich auch tatsächlich verwenden, also überstehen den Transfer in die Praxis. Aber „Verwendbarkeit“ ist mehr als das; Aus- und Weiterbildung müssen fortlaufend überprüfen, ob sie im Blick auf ihren Zweck die richtigen Angebote macht und wie diese optimiert werden können. Dazu braucht sie die Rückmeldung nicht nur ihrer Absolventen, sondern auch ihrer Abnehmer. Die Frage „what works?“ beantwortet sich in der Praxis und nicht mit momentaner Zufriedenheit.

Hier sollte man neue Wege gehen, nämlich nicht einfach Theorien oder Wissen anbieten, sondern das Know How der Praxis transferieren und in der Ausbildung verfügbar machen. Ein Prinzip ist Lernen von der besten erreichbaren Praxis, zugeordnet eine dazu passende Forschung. In diese Richtung wird die Entwicklung dann gehen, wenn tatsächlich Resultate die Ausbildung steuern sollen. Wenn also ernsthaft die Weiterbildung auf das Berufsfeld bezogen sein soll und nicht auf sich selbst, dann müssen die Anforderungen des Feldes konkret erfahren und nicht lediglich antizipiert werden. Das ist nicht so verstehen, dass einfach die Meinung amtierender Lehrkräfte übernommen wird, dann hätte die Weiterbildung nicht mehr viel zu tun. Vielmehr müssen konkrete Probleme erkannt und mit wirksamen Mitteln bearbeitet werden.

- Was zum Beispiel eine gute Massnahme zur Förderung der Schülerinnen und Schüler ist, kann nicht einfach aus der Didaktik abgeleitet werden.
- In heutigen Schulevaluationen wird deutlich, dass viele Lehrkräfte „Fördern“ mit „Individualisieren“ gleichsetzen und damit oft nicht mehr meinen als die dosierte Zuteilung von Aufgaben.
- Leistungsstarke Schüler werden dann einfach dadurch „gefördert“, dass sie in der gleichen Zeit mehr Aufgaben lösen dürfen als die Schwächeren.

„Fördern“ ist dann leicht einmal von „bestrafen“ kaum noch zu unterscheiden. Dahinter verbirgt sich ein systematisches Problem. „Fördern“ kann nicht einfach als politischer Appell an die Lehrkräfte verstanden werden, sondern muss sich mit konkretem Know How verbinden, auch in dem Sinne, dass die Lehrkräfte wissen, mit welchen Koalitionen sie am besten fördern können. Wenn es um integratives Fördern geht, dann sind sie nicht einfach allein zuständig.

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 erregt 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, wie 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.

Hier kommen dann auch die Eltern ins Spiel, ebenfalls eine nur nominelle Grösse der Schulentwicklung. Auch die Eltern werden nicht als Ressource betrachtet, sondern eher nur als Partner mit Belästigungspotential. Ich übertreibe nur wenig. Wenn aber die Schule von ihren Ressourcen ausgehen soll und darunter nicht lediglich das Budget verstanden wird, dann sind erhebliche Anstrengungen in der Weiterbildung nötig. Sie ist nicht nur an dieser Stelle der Schlüssel der Schulentwicklung.

Zum Schluss noch ein 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 Behördendeutsch 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. „Sense-making“ ist die primäre Aufgabe, die Steuerung durch Erlasse ist deutlich nachgeordnet, auch wenn das manche Behörde überflüssig machen würde.

Literatur

- Calderhead, J.: Teachers: Beliefs and Knowledge. In: D. C. Berliner/R. C. Calfee (Eds.): Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan 1996, S. 709-725.
- Cohen, D.K./Raudenbush, St. W./Lowenberg Ball, D.: Resources, Instruction, and Research. In: F. Mosteller/R. Boruch (Eds.): Evidence Matters. Randomized Trials in Education Research. Washington, D.C.: Brookings Institution Press 2002, S. 80-119.
- Davenport, T./Prusak, L.: Working Knowledge: How Organisations Manage What They Know. Boston: Harvard Business School Press 1998.

Department Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (BKS) (Hrsg.): Leistungen messen und beurteilen. Handreichungen zum Umgang mit Ergebnissen von Leistungstests. Aarau: BKS 2005.

Larcher Klee, S.: Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in ihrem ersten Berufsjahr. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2005. (= Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Band 9)

Munby, H./Russell, T. /Martin, A. K.: Teachers' Knowledge and How it Develops. In V. Richardson (Ed.): Handbook of Research on Teaching. 4th Edition. Washington, D.C.: American Educational Research Association 2001, S. 877-904.

Oelkers, J.: Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.

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.

Schwab, J.J.: Science, Curriculum and Liberal Education. Selected Essays. Ed. by I. Westbury/N.J. Wilkof. Chicago/London: The University of Chicago Press 1978.

Stiefel-Amans, R.: Ausbildende der Lehrerbildung auf den Spuren ihrer Wirksamkeit. Diss. phil. Universität Zürich Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2009.

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

Tresch, S./Moser U.: Check 5. Schlussbericht 2005 zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Vervielf. Ms. Zürich: KBL 2005.

West, L./Staub, F. C.: Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics Lessons. Portsmouth, NH: Heinemann 2003.