

Jürgen Oelkers

*Qualitätssicherung und Bildungsstandards:
Fachberatung im neuen System^{*)}*

Wer wissen will, wie das Thema dieser Tagung zustande kommt, also was unter „schulformbezogener Fachberatung an Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und Förderschulen“ in Niedersachsen verstanden werden soll, kann auf den Runderlass des Kultusministeriums vom 19. Februar 2009 zurückgreifen. Zunächst wird hier in der unnachahmlichen Behördenlogik definiert, was Fachberaterinnen und Fachberater eigentlich sind, nämlich - „Lehrkräfte an einer Schule“. Das kann nur den überraschen, der die Subtilitäten übersieht; damit nämlich ist ausgeschlossen, dass andere Personengruppen den Rang von Fachberatern einnehmen können, Consulter, Personaltrainer, Coaches oder wie die Beratungsdienstleister heute alle heißen.

Die schulformbezogene Fachberatung bleibt damit im System, aber handelt es sich um mehr als eine Art fünfter Kolonne des Kultusministeriums? Auf diese Idee kommt man, wenn man liest, wie die „Stellung“ der Fachberaterinnen und Fachberater beschrieben wird:

„Hinsichtlich der Fachberatertätigkeit unterstehen sie der Schulbehörde, für die sie bestellt sind, und handeln in ihrem Auftrag. Sie werden von der fachlich zuständigen Organisationseinheit geführt und arbeiten eng mit dieser Stelle zusammen. Sie sind in besonderem Masse verpflichtet, sich selbst zur Erhaltung ihrer Beratungskompetenz qualifiziert fortzubilden“

(RdErl.d. MK v. 10.2.2009, Art. 1).

Dieser Passus hätte meine Neigung, Fachberater zu werden, vermutlich gedämpft, denn von einer „fachlich zuständigen Organisationseinheit“ geführt zu werden, klingt nicht sehr sexy. Und politisch korrekt ist das wohl auch nicht, denn sind nicht alle Lehrkräfte „in besonderem Masse“ verpflichtet, sich selbst „qualifiziert“ fortzubilden? Und ist das nicht für die Unterrichtskompetenz weit wichtiger als für die Beratungskompetenz?

Zum Glück ist bei Runderlassen immer nur das Allgemeine kryptisch. Mit dem Folgenden hat nur Mühe, wer nicht weiss, was das „Eingangsamt“ der Laufbahn ist. Die anderen Regelungen sind auch für Laien verständlich, was für Erlasse einer deutschen Behörde ein eher seltenes Gütekriterium ist. Geregelt werden die Dauer, der Umfang und die Logistik der Fachberatung.

- Die Beauftragung zum Fachlehrer bzw. zur Fachlehrerin erfolgt in der Regel für die Dauer von fünf Jahren.
- Den Lehrkräften wird im Rahmen der festgelegten Kontingente Anrechnungsstunden in dem für die Wahrnehmung der Aufgaben erforderlichen Umfange gewährt.

^{*)}Vortrag anlässlich der Auftakttagung „Schulformbezogene Fachberatung an Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und Förderschulen in Niedersachsen“ am 17. September 2009 im Tagungshotel Wienecke Hannover.

- Die Schulen regeln den unterrichtlichen Einsatz der Beratungskräfte in einer Form, die es ihnen ermöglicht, ihre Beratungsaufgaben ohne grosse Beeinträchtigung ihrer eigenen Unterrichtsverpflichtung wahrzunehmen.

Trotz des Behördendeutsch klingt das beruhigend, denn Probleme der Studentafel lassen sich ebenso lösen wie die Kompensation einer dienstlichen Abwesenheit. Schwieriger wird es, wenn die Schwerpunkte der Fachberatung betrachtet werden. Hier fragt man sich, was eigentlich *nicht* mit dem Ausdruck „Fachberatung“ in Verbindung gebracht werden soll. Die Schwerpunkte sind:

- Unterrichtsbezogene Beratung und Vermittlung neuer fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Erkenntnisse.
- Mitwirkung bei der Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle vor dem Hintergrund der Vergleichsarbeiten, Abschlussprüfungen sowie der Inspektionsberichte.
- Unterstützung der Schule bei der Entwicklung der Schulprogrammteile, die sich auf die Gestaltung des Unterrichts und seine fachliche Qualität beziehen.
- Mitwirkung bei Unterrichtsbesichtigungen anlässlich der Erstellung von dienstlichen Beurteilungen von Lehrkräften und bei Unterrichtsbesuchen.

Das sind nicht etwa alle Schwerpunkte der Fachberatung, sondern nur die ersten vier. Wiederum subtil ist dabei die Unterscheidung von „Unterrichtsbesichtigung“ und „Unterrichtsbesuch“. Das eine ist der Ernstfall, das andere die Beratung. Die anderen vier Schwerpunkte lauten.

- Mitwirkung bei der Erstellung von thematischen Schwerpunkten und Aufgaben für Vergleichsarbeiten und Abschlussprüfungen bei der obersten Schulbehörde.
- Mitwirkung bei der Beschwerdebearbeitung durch die Schule.
- Mitwirkung an und Mitgestaltung der schulinternen und schulübergreifenden Fortbildung auf der Grundlage des von der Schule festgestellten Fortbildungsbedarfs.
- Zusammenarbeit mit ausserschulischen Institutionen, Mithilfe bei der Vermittlung schulischer und ausserschulischer Kooperationspartner und Koordinierung des Erfahrungsaustausches zwischen den Schulen.

Fachberater sollten behördliche „Multitasker“ genannt werden, denn - auch das ist nicht alles. Über die Anforderung der Schulen hinaus nehmen sie „weitere Aufgaben auf Veranlassung der Landesschulbehörde wahr“, etwa die Umsetzung der Kerncurricula oder Tätigkeiten aufgrund der Ergebnisse von Vergleichsarbeiten, Abschlussprüfungen oder Schulinspektionen. Erforderlich ist schliesslich auch die Mitwirkung bei der „Implementierung bildungspolitischer Reformen“.

Sie haben mich nicht eingeladen, um diesen Runderlass zu kommentieren, auch nicht, was man mit den 1.845 Anrechnungsstunden, die zwischen vier Standorten sauber aufgeteilt sind, überhaupt anfangen kann, wenn am Ende der Standort Braunschweig für das Fach Deutsch im Sekundarbereich ganze 15 Stunden verteilen kann; vielmehr soll ich über Fachberatung im neuen System der Qualitätssicherung etwas sagen. Das werde ich tun, indem ich zunächst die Fachberatung als Teil der Unterrichtsentwicklung und so der professionellen Kompetenz der Lehrkräfte verstehe (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf Erfahrungen mit Qualitätssicherung ein und zeige, dass und wie Fachberatung hier eine neue Aufgabe erhält, die auch mit neuen Instrumenten zu tun hat (2). Abschliessend thematisiere ich Fragen der Lernstandsentwicklung und frage, wie die Fachberatung im Kernbereich der Schule erfolgreich tätig werden kann (3).

Natürlich kann man von Multitaskern ausgehen und den Einsatzbereich von Fachberatung so ausdehnen, dass sie für möglichst alles zuständig sind und so mit dem je Vordringlichen beauftragt werden können. Aber man kann die Prioritäten auch vom Feld her denken und Fachberatung dort einsetzen, wo Probleme anders nicht gelöst werden können. Qualitätssicherung ist eine durchaus anfällige Grösse, zumal dann, wenn Bildungsstandards und Leistungstests hinzukommen. Das Know-how im Umgang mit diesen neuen Anforderungen muss in den Schulen aufgebaut werden, wenn nicht die nächste Bildungsreform versanden soll. „Schubladisieren“ nennt man das in der Schweiz, was nur dann *nicht* geschieht, wenn die Schulen sich effektiv beraten lassen können.

1. *Unterrichtsentwicklung und professionelle Kompetenz*

Wir wissen nicht genau, wie Berufsanfänger es schaffen, nicht unterzugehen. Offenbar schaffen sie es aber, darauf deuten Schweizer Untersuchungen des Weges von der Ausbildung in die Praxis hin (Larcher Klee 2005). Der Weg wird gesteuert durch eigene Navigation, die von Ausbildung und Beratung 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.
- Daher hat Fachberatung kein einheitliches Objekt oder Spektrum.

Es gibt nicht das, was man „Eins-zu-Eins-Übertragung“ nennt (Schmid 2006). 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 Prüfungsordnung auf die nachfolgende Praxis schliessen, das ist nur die Logik von Behörden. 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 sowohl die Ausbildung als auch die Beratung treffen muss, wenn sie Erfolg haben will. Lehrkräfte verwenden bestimmte Varianten eines tradierten und anpassungsfähigen 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 oder im Weiteren ohne die Medien des schulischen Lernens 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 anspruchsvolle Aufgaben der Arbeit im Klassenzimmer: 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. Sie müssen verschiedene Ziele für unterschiedliche Gruppen verfolgen. Auch die je neue Marge zwischen guten und schlechten Leistungen muss ausgehalten und produktiv genutzt werden. Das gelingt nur dann, wenn stabile Erfahrungswerte vorhanden sind, die nicht ständig neu erzeugt werden können.

- Die Lehrkräfte lernen 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 „Beratung“ 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. In der Weiterbildung etwa gibt es immer noch ein Kurssystem mit einem weitgehend ungesteuerten Themenaufkommen, mit dem wenig bewirkt wird und das trotzdem Praxis ist.

Die Erfahrungswerte der Lehrkräfte gewinnen allmählich die Qualität persönlicher Theorien, die mit dem Umfeld abgestimmt sind. Kompetenz wird praktisch aufgebaut, in den Situationen, in denen sich Aufgaben stellen und Probleme gelöst werden müssen; 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 und so Beratung ausschlaggebend. Inhalts- oder fachbezogenes Coaching nennt man das heute (West/Staub 2003), was nicht nur für die Berufseingangsphase, sondern auch für die gesamte Berufszeit 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
- Fachberaterinnen und Fachberater 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, aus denen sich neue Einsichten ergeben. Was sich bewährt wird verallgemeinert, was nicht, wird verworfen, und das im Umkreis der eigenen Praxis.

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 immer unterschätzt worden (Oelkers/Reusser 2008).
- Auf der anderen Seite steht der „Klippert-Effekt“, die Nachbesserung mit Methodenwissen, das von der Ausbildung nicht vermittelt wurde.
- Fachberatung heisst personennahes Coaching, das mehr ist als Nachbesserung, nämlich Anreicherung der Repertoires.

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. Zugespitzt gesagt: 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 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 also nicht einfach die Aufschichtung 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 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 unmilitärische Lehrkräfte sagen, an der Front. Wenn das so ist, dann muss alles versucht werden, die unterrichtlichen Kompetenzen fortlaufend anzureichern und das gelingt am besten mit Austausch zwischen den Lehrkräften, Lernen von guten Beispielen und direkter Beratung im Klassenzimmer.

Eine neue Möglichkeit ist der Einsatz von Leistungstests und so von Rückmeldesystemen; sie gehören in der Schweiz zu den Elementen der Qualitätssicherung, die vom Feld akzeptiert werden, was nicht von allen Elementen gesagt werden kann. Qualitätssicherung ist mehr als das, aber die Entwicklung von Fachberatung hat in Zukunft auch mit der Frage zu tun, wie sich die Schülerinnen und Schüler besser beraten lassen und welche Rolle dabei objektivierte Leistungsdaten spielen. Qualitätssicherung ist ja kein Selbstzweck, sondern hat eine dienende Funktion. Testergebnisse können die Lehrkräfte unterstützen und in gewisser Weise „beraten“, wenn sie gut rückgemeldet werden und die Front erreichen. Sonst werden sie, wie man in der Schweiz sagt, „schubladiert“.

2. Erfahrungen mit Qualitätssicherung

Mein erstes Schweizer Beispiel trägt den Namen *Klassenscockpit*,¹ was nicht auf das „fliegende Klassenzimmer“ anspielen soll. Klassenscockpit heisst ein im Kanton St. Gallen entwickeltes Verfahren für die vergleichende Bestimmung des Leistungsstandes einer Klasse, das im Internet zugänglich ist. Der Test gibt Aufgaben vor, die von der Klasse bearbeitet und deren Lösungen mit einem kantonalen Durchschnitt verglichen werden. Die Eingabe ist anonym. Das System verlangt minimale Ausbildung, ist sofort nutzbar und erlaubt intelligente Anwendung. Klassenscockpit wird inzwischen in vielen Schulen erfolgreich genutzt und gilt als Vergleichsdatum für die Leistungsbewertung.

¹ <http://www.klassenscockpit.ch>

Der Grund für die hohe Akzeptanz ist nicht nur der unkomplizierte Zugang und die Nützlichkeit des Instruments, sondern auch der Einsatz von Testinstrumenten, die *nicht* für die schulische Selektion genutzt werden. Die Tests sollen leistungsfördernd wirken, die Förderung des Leistungsverhaltens setzt voraus, dass der Lernstand einer Klasse eingeschätzt werden kann, ohne dass die Bezugsnorm allein die Normalverteilung der jeweiligen Klasse wäre. Viele Lehrkräfte nutzen inzwischen diese Möglichkeit des Vergleichs mit den Ergebnissen anderer, ohne einen Gedanken daran zu verschwenden, dass sie sich früher gegen jeden Vergleich gewehrt haben.

Das zweite Beispiel bezieht sich auf das Ende der Schulzeit und den Übergang zur Berufsausbildung. Im Kanton Zürich wie überhaupt in der Schweiz sind zahlreiche Firmen dazu übergegangen, Lehrlinge mit eigenen Tests und Assessments auszuwählen. Der Volksschulabschluss ist dadurch systematisch entwertet worden, heute bekommen Schulabgänger in bestimmten Bereichen eine Lehrstelle nicht mehr, weil sie gute Schulnoten nachweisen können, sondern weil sie firmeneigene Aufnahmeprüfungen bestanden haben. Dabei werden Tests eingesetzt, die Schulwissen abfragen und die private Büros entwickelt haben; die Schulen konnten darauf keinen Einfluss nehmen. Dieser Entwertung der allgemeinbildenden Schule soll mit einem Projekt entgegengearbeitet werden, das *Stellwerk* heisst.²

- In einem Stellwerk der Bahn 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 Lernverhalten 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, die dann aber weniger ins Gewicht fallen (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 die Lücken so gut es geht 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.

² <http://www.stellwerk.ch>

Das ist konkrete Förderung am richtigen Ort. Aber man sieht auch, wie vielschichtig Implementationen sind. Reformen wie die Ausrichtung des Unterrichts an Bildungsstandards können nicht einfach verordnet werden. Man kann sie wie Angebote verstehen, die sich bewähren müssen oder abgestossen werden. Und was dann implementiert wird, ist die Erfahrung mit neuen Aufgaben und Instrumenten, nicht das Papier, auf dem sie beschrieben werden. Auf das muss sich die Beratung einstellen, wenn sie Erfolg haben will.

Das dritte Projekt aus der Schweiz heisst „Check Five“ (Tresch 2007). So wird ein vergleichender Leistungstest im Kanton Aargau genannt, der im fünften Schuljahr der Primarschule durchgeführt wurde. Der Test 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 starken Unterschiede nach fünf Jahren Schulzeit im Lernstand zwischen den Schülerinnen und Schülern, aber auch zwischen den einzelnen Klassen selbst ein- und derselben Schule. Einige der Ergebnisse lauten wie folgt:

- 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 verschieden 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,³ sondern sind hausgemacht.

Die Lehrkräfte waren umso mehr aufgefordert zu reagieren und sich zu überlegen, mit welchen Massnahmen sie die Qualität ihres Unterrichts verbessern wollen. So verwendet, haben Leistungstests Potenzial für die Praxis des Förderns.

³ Die Segregation der Schülerpopulation nach bildungsrelevanten Merkmalen im Kanton Aarau ist weit geringer als etwa im Kanton Zürich (Tresch/Moser 2005).

- 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.

Wenn man den Umgang mit Leistungstests implementieren will, muss man einen akzeptablen Zugang schaffen und erfahrbar machen, wo die Vorteile liegen. Ausserdem muss mit Hilfe von klaren Handreichungen für die Lehrkräfte die politische Absicht klargestellt werden (Department 2005), damit keine Missverständnisse aufkommen können, was mit den Leistungstests bezweckt wird und vor allem, was nicht. Das verlangt einen hohen Beratungsaufwand, weil die Lehrkräfte ihr Repertoire verändern und die Vorteile des neuen Systems lernen müssen.

Verfahren wie diese stossen auf hohe Zustimmung bei den Schülern und den Eltern, was auch durch andere Studien bestätigt wird. Das erlaubt einen klaren Schluss: Objektivierte, transparente Verfahren der Leistungsmessung sind für das Schulfeld keine Horrorerfahrungen, wie die Kritik vermutet, sondern wirksame Instrumente, sofern sich die Daten ins Feld rückübersetzen lassen und die Lehrkräfte auch tatsächlich erreichen. Es sind sie, die den Nutzen sehen müssen. Tests, die in dem beschriebenen Sinne eingesetzt werden, sind Teil einer Unterstützungskultur. Sie erschweren nicht das Geschäft, sondern erleichtern es, weil der Vergleich einen klaren Bezugspunkt hat, nämlich gute Aufgaben in einem Leistungstest.

Aber sind die Schulen wirklich auf diesem Weg? Die vorliegenden Daten erlauben keinen generalisierenden Schluss, offenbar ist trotz aller Rhetorik der „Bildungsstandards“ die Verschiedenheit im „System Schule“ zu gross, um zu einem einheitlichen Bild zu gelangen. Schulen sind ortsgebundene, individuelle Systeme mit je eigenen Geschichten und Identitäten, und Unterricht ist von dem Faktor abhängig, den die frühere Literatur die „Lehrerpersönlichkeit“ nannte. Der Ausdruck ist wegen der Feminisierung nicht mehr politisch korrekt und doch zutreffend:

- Gute und schlechte Klassen sind gut oder schlecht geführte Klassen.
- Und bei der Beziehungslage einer Klasse wie bei ihrer Leistungsfähigkeit spielen offenbar die Lehrpersonen und ihr professionelles Know-how eine entscheidende Rolle.
- Gute Schulen sind vom guten Know-how gesteuerte Schulen, Fachberatung dient diesem Zweck.

Im Kanton Zürich werden alle Schulen alle vier Jahre extern evaluiert. Die Evaluationen werden von der unabhängigen „Fachstelle für Schulbeurteilung“ durchgeführt. Ihr Bericht über das Schuljahr 2007/2008 liegt seit kurzem vor und ist in der Öffentlichkeit bereits intensiv diskutiert worden (Fachstelle 2009). Der Bericht der Fachstelle beschreibt Qualitätsansprüche, die an die Schulen gestellt werden, in neun verschiedenen Bereichen, die genau operationalisiert sind (ausführlich dargestellt in: Handbuch 2005). Die Evaluationen wurden im vergangenen Jahr durchgeführt und bezogen sich auf rund ein Viertel der Zürcher Schulen, ausgenommen die Gymnasien und Berufsschulen. Die Beratung kann hier ansetzen, besonders dort, wo die Ergebnisse *nicht* gut sind.

Die Ergebnisse sind dort gut bis sehr gut, wo das normale Geschäft der Schulen betroffen ist. In folgenden Bereichen verfügen die Schulen über bewährtes Know-how und qualifiziertes Lösungswissen:

- die Pflege der Schulgemeinschaft,
- die Entwicklung und Sicherstellung von Verhaltensregeln,
- die Strukturierung des Unterrichts
- oder die Herstellung eines lern- und leistungsfördernden Klassenklimas.

Aber auch in diesen Bereichen sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrkräften und den Klassen gross. Das gilt nicht zuletzt für die Individualisierung und Differenzierung im Unterricht. Das geschieht selbst individuell und sehr differenziert, also mit uneinheitlichen Regeln und Massstäben, die persönlich interpretiert werden müssen.

Qualitätsansprüche, die sich auf Entwicklung, Management und Führung der Schulen beziehen, werden von den Evaluatoren der Fachstelle wesentlich schwächer beurteilt. Gesetzlich müssen alle Schulen über eine Leitung verfügen. Deren Leistung wird wie folgt beurteilt:

- Die Organisation des Schulalltags durch die Leitung wird in den meisten Schulen positiv bewertet.
- Die strategische und operative Führung des Personals ist noch wenig ausgeprägt.
- Am wenigsten entwickelt in vielen Schulen ist die pädagogische Führung, Vorrang hat die Kollegialität.

Ein weiteres Ergebnis betrifft die Praxis der internen Evaluation von Schule und Unterricht, ein bildungspolitisches Thema seit mindestens zehn Jahren und eigentlich auch gesetzlich vorgeschrieben. Hier liegen folgende Befunde vor:

- Eine systematische Evaluation von Jahreszielen oder Projekten ist in der Schule noch nicht üblich.
- Die Schule und die Lehrpersonen überprüfen den Unterricht im Blick auf seine Qualität noch selten.
- Die Eltern werden in vielen Schulen kaum nach ihrer Meinung gefragt.

Vermutlich werden die Schulen lernen, sich auch in diesen Bereichen zu verbessern, nicht zuletzt dort, wo die Eltern ernst genommen werden wollen. Aber das Kerngeschäft ist und bleibt der Unterricht, es kann keine kindgerechte Schule geben, wenn die Entwicklung der Unterrichtskultur vernachlässigt wird.

Fachberatung sollte man dort einsetzen, wo die Probleme liegen. Sie wird mit den Daten „evidenzbasiert“, aber deswegen nicht einfacher. Es ist nicht so, dass die Schulen auf die Daten warten oder aus sich heraus etwas damit anfangen könnten. Wer in der Fachberatung aufgrund solcher Daten evidenzbasiert vorgeht, was in Zukunft regelmässig der Fall sein wird, braucht kommunikative und instrumentelle Gefässe der Umsetzung, „tools“, wie man neudeutsch sagt, konkrete Handreichungen, die den professionellen Umgang mit Daten aus Evaluationen und Leistungstests sinnfällig machen. Sonst ist „Qualitätssicherung“ nur ein weiteres Fremdwort im behördlichen Belästigungsfeld.

Der Testfall der Beratung sind die schwierigen Fälle. Eine zentrale Frage für den Unterricht betrifft die Entwicklung des Lernstands in den einzelnen Fächern, der nicht nur durchgehend *ungleich* ist, sondern auch *ungleichzeitig*. Die Lerntempi der Schülerinnen und Schüler sind verschieden und Leistungsabstände sind von Anfang an gegeben. Jeder Schüler

soll gemäss seinen Potentialen gefördert werden, aber was „Potentiale“ sind, darüber entscheidet die konkrete Lernerfahrung und so der Unterricht. Welche Probleme sich hier stellen, wird mich abschliessend beschäftigen.

3. *Lernstand und die Bearbeitung von Ungleichheit*

Es gibt bislang kaum Langzeitstudien im deutschen Sprachraum über die Entwicklung des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler während der gesamten Schulzeit. Eine solche Studie läuft derzeit in der Schweiz. Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2004 ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet. Die Schüler sind bei Schuleintritt getestet worden und nachfolgend in der dritten Klasse; sie werden dann noch in der sechsten und abschliessend in der neunten Klasse getestet, um so die Entwicklung des Lernstandes in den neun Pflichtjahren der Volksschule erfassen zu können.

Die Ergebnisse der ersten beiden Studien liegen inzwischen vor (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008; Moser/Hollenweger 2008). Einige dieser Ergebnisse lassen sich so fassen:

- Bei Schuleintritt haben etwa vier Fünftel der Kinder den Lernstoff der ersten Klasse in Mathematik teilweise bewältigt und ein knappes Fünftel befindet sich leistungsmässig bereits in der zweiten Klasse.
- Die Lesekompetenzen liegen weiter auseinander. 5 Prozent der Kinder kennen keine Buchstaben, etwa 35 Prozent erfassen die Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten nur im Ansatz, 15 Prozent lesen bereits schwierige Wörter und längere Sätze.
- Noch disparater ist der Wortschatz, also die Fähigkeit, Bilder mit eigenen Wörtern richtig zu bezeichnen.

Nur knapp ein Drittel der Kinder beherrscht die richtigen Bezeichnungen, ein weiteres Drittel überbrückt geschickt die Lücken, das letzte Drittel beherrscht nur ganz elementare Bezeichnungen, also kann sagen, dass auf einem Bild ein Hammer ein „Hammer“ ist, mehr jedoch nicht. Korrekte Bezeichnungen für komplexere Bilder konnten von einem Drittel der Kinder nicht genannt werden.

Nicht alle Kinder kommen überhaupt in die Regelschule. Im Jahre 2005 sind 8.5 Prozent der Kinder in sogenannte „Kleinklassen“ eingewiesen worden, weil sie als nicht schulreif galten. Kleinklassen werden als Förderklassen geführt, stellen faktisch aber eine soziale Selektion dar. Die Studie zeigt, dass der Leistungsstand in den Kleinklassen tatsächlich deutlich niedriger ist als der in den Regelklassen. Rechnet man die Kleinklassenschüler dazu, dann ist die Lücke zwischen den Leistungsstarken und den Leistungsschwachen in allen Bereichen noch erheblich grösser als bislang angegeben. Die Schüler gewinnen durch die Zuweisung nichts, weil sie nach einem Jahr Kleinklasse mit dem ersten Schuljahr beginnen, bzw. nach zwei Jahren Kleinklasse in die zweite und nicht in die dritte Klasse versetzt werden.

Die zweite Studie nach drei Jahren Schulzeit zeigt, dass Unterricht starke, aber auch ungleiche Effekte hat. Die Schülerinnen und Schüler erreichen die erste Klasse der Volksschule mit grossen Unterschieden im Lernstand. Unterschiede können ausgeglichen werden, ohne dass die Leistungsstärkeren benachteiligt werden, aber nur dann, wenn qualitativ guter Unterricht stattfindet. Er vor allem macht den Unterschied,

- was primär mit der Kompetenz der Lehrkräfte,

- der Zusammensetzung und Grösse der Klasse,
- den eingesetzten Lehrmitteln
- und den je erreichten Lernfortschritten zu tun hat.

Die Erfahrung von Fortschritten stimuliert das Leistungsverhalten, was auch in umgekehrter Hinsicht gilt. Aber ein auf die gegebene Lerngruppe gut abgestimmter, differenzierter Unterricht zeigt im Blick auf Förderung gute, wenngleich immer ungleiche Ergebnisse.

Viele Kinder konnten schlechte Chancen beim Start ausgleichen und haben so vom Unterricht profitiert. Die These, dass allein die soziale Herkunft über den Schulerfolg entscheidet, konnte so nicht bestätigt werden. Der Unterricht kann Rückstände ausgleichen. Allerdings gibt es in der Zürcher Studie deutlich auch Risikogruppen, solche Schülerinnen und Schüler nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und die, wenn nichts geschieht, mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Das Problem ist, wie man in diese Entwicklung mit Aussicht auf Erfolg eingreifen kann. Das OECD-Postulat „No Child Left Behind“ ist dabei nicht sehr hilfreich, weil immer Kinder gegenüber anderen „zurückbleiben“; die Frage ist nur, *wie weit* (Meier/Wood 2004).

Die Abstände dürfen nicht so gross werden, dass ganze Gruppen die Lernziele verfehlen und so durch die Schule in ihren Lebenschancen beeinträchtigt werden. Wer am Ende der Schulzeit schlecht lesen kann, Techniken des elaborierten Schreibens nicht beherrscht, mangelhafte Leistungen in Mathematik zeigt oder über eine geringe Allgemeinbildung verfügt, ist in seinen Chancen reduziert und wird kaum einen Anschluss finden. Nicht nur die Zürcher Studie verweist auf die Notwendigkeit einer konsequenten Leistungsentwicklung für alle Schülerinnen und Schüler.

- Die Orientierung müssen *Mindeststandards* sein, wie sie im Schweizer Projekt HarmoS entwickelt werden.
- Wer diese Standards an bestimmten Messzeitpunkten nicht erreicht, muss gezielt gefördert werden.
- Nur so kann mit der Risikogruppe umgegangen werden und nur so wird sie überhaupt sichtbar, über das hinaus, was im Klassenzimmer geschieht.

Allerdings, die wirklichen Probleme sind deswegen schwer zu bearbeiten, weil sie *in* den Klassen entstehen, trotz erheblichem Einsatz der Lehrkräfte auftreten und oft gar nicht bemerkt werden. Gezielte Fachberatung zur Entwicklung der Förderkultur in einer Klasse oder im Schulhaus insgesamt wäre eine Chance, hier weiterzukommen.

Die ungleich entwickelte Förderkultur in den einzelnen Klassen und quer zu den Stufen lässt sich auch in deutschen Studien nachweisen (Kunze/Solzbacher 2008). Ein zentrales Problem ist dabei, dass entwickelte Aufgabekulturen, von denen sowohl die leistungsstärkeren als auch die leistungsschwächeren Schüler profitieren, nicht zur Verfügung stehen. Wenn, dann sind sie von einzelnen Lehrkräften für ihre Klasse konzipiert und erprobt worden. Die Unterschiede im Förderungserfolg hängen wesentlich von solchen Kulturen ab.

- Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern muss im Verlauf der Schulzeit also keinesfalls geringer werden,
- eher ist anzunehmen, dass er mit den Leistungsanforderungen grösser wird.
- Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand kaum noch und 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 wachsenden Leistungsunterschiede lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den Verlauf der gesamten Schulzeit und über die Schulstufen hinweg, die in dieser Hinsicht bislang noch viel zu wenig kooperieren. Mindeststandards werden über die Schulstufen hinweg konzipiert und lassen sich auch quer zu den Schularten testen.

Bei dieser Idee darf nicht vergessen werden, wo die Unterschiede entstehen und wie sie erzeugt werden. Die vorliegenden Studien verweisen darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auch in 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. Es gibt für die Lehrkräfte keine verbindlichen Standards für guten Unterricht, die nicht unterschritten werden dürfen. Der Unterricht wird individuell gestaltet, wohl bezogen auf Methoden und Lehrmittel, aber nicht auf eine Mindestqualität, die geprüft wird. Professionelle Normen greifen höchstens indirekt, der Erfolg variiert mit dem persönlichen Können, so dass es leicht zum Schicksal werden kann, welchen Lehrer oder welche Lehrerin ein Kind zugeteilt bekommt. Frei wählen kann man bekanntlich nicht.

Verbunden damit ist auch ein strukturelles Problem, das deutlich benannt werden muss.

- Fortlaufender Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum und ohne zusätzliche Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten, kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen.
- 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. Die Zuweisung erfolgt in bester Absicht, nämlich zum Vorteil der Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie Repetitionen als eine zweite Chance gewertet werden, die oft gar nicht gegeben ist. Die Schülerinnen und Schüler werden einfach nur ein Jahr länger in der Schule gehalten. Sie werden eher behindert als gefördert, wenn sie das gleiche Programm zum zweiten Mal absolvieren müssen. In heutigen Schulevaluationen wird deutlich, dass viele Lehrkräfte „Fördern“ mit „Individualisieren“ gleichsetzen, damit aber oft nicht mehr meinen als die dosierte Zuteilung von Aufgaben gemäss Leistungsstand. Leistungsstarke Schüler werden dann einfach dadurch „gefördert“, dass sie in der gleichen Zeit mehr Aufgaben lösen dürfen als die Schwächeren.

Aber dann ist „Fördern“ leicht einmal von „Benachteiligen“ kaum noch zu unterscheiden, weil sich mit mehr Aufgaben kein höherer Lerneffekt verbinden muss, wohl aber mehr Zeit eingesetzt wird, die anders hätte verwendet werden können. Und offen bleibt bei diesem Verfahren, wie die Schwächeren, die bei weniger Aufgaben langsamer vorankommen, gefördert werden sollen.

- Die Grundmaxime des Förderns gilt für alle gleich, also nicht nur für die Leistungsschwachen.
- Das Problem ist, wie der Matthäus-Effekt verringert werden kann, gemäss dem nur diejenigen vom Unterricht profitieren, die bis hin zu den Einstellungen zur Schule bereits privilegiert sind (Jünger 2008).

Dahinter verbirgt sich ein systematisches Problem. „Fördern und Fordern“ wird letztlich immer nur als Appell an die einzelnen Lehrkräfte verstanden, die institutionellen Bedingungen und Ressourcen werden vernachlässigt, obwohl nicht zuletzt sie zur Erklärung von Erfolgen oder Misserfolgen beitragen können. Die heutigen Klassengrössen, das Stundendeputat oder der Korrekturaufwand sind harte Fakten, die jede weitergehende Form von individueller Förderung zunächst einmal begrenzen. Die gegebenen Umstände erlauben nicht mehr, und wenn die institutionellen Rahmenbedingungen gleich bleiben, dann ist auch kaum ein anderer Schluss möglich.

Wenn nicht mehr geschieht, als an die Lehrkräfte zu appellieren, finden die guten Absichten des Förderns schnell ihre Grenze dort, wo die täglichen Belastungen eine Mehrarbeit ausschliessen. Implementation verlangt Abstimmung und Beratung. An sich lohnende Vorhaben, die zusätzliche Anstrengungen erfordern, ohne Unterstützung abrufen zu können, werden dann leicht einmal *nicht* realisiert; die Arbeitszeit ist nicht beliebig steigerbar, und wenn es für den Aufbau einer individuellen Förderkultur keine Ressourcen, Orte und Verfahren gibt, dann erscheint sie leicht als nebensächlich oder - schlimmer - als „nicht machbar“. Der Unterricht ist das Kerngeschäft, er hat Vorrang und was im Blick darauf keinen Platz findet, wird vielleicht beachtet, aber nicht bearbeitet. Aber auch die Individualisierung lässt sich weiterentwickeln.

Die Schweizer Schulen sind inzwischen alle mehr oder weniger gut mit Computern ausgerüstet, die im Unterricht allerdings höchst unterschiedlich eingesetzt werden. Meistens ergänzen sie nur den normalen Unterricht, der immer noch weitgehend den Klassenunterricht voraussetzt. Das Individualisieren mit elektronischen Plattformen ist, anders als im Ausland, noch weitgehend unbekannt. Nur wenige Schulen nutzen bislang diese Technologie und die damit verbundenen Chancen zur Intensivierung der individuellen Förderung (Chen 2008) werden noch kaum gesehen. Als „Unterricht“ gilt nur das von der Lehrkraft angeregte oder gesteuerte Lehren und Lernen, das mit einem bestimmten Unterrichtsdeputat erfasst wird und schon von daher strukturbewahrend wirkt.

Auf der anderen Seite ist der Einsatz von Plattformen eine der wenigen Möglichkeiten, Heterogenität unmittelbar und wirksam zu bearbeiten. Wenn die Schülerinnen und Schüler nach eigenem Lerntempo arbeiten und durch fortgesetzte Rückmeldung den Fortgang ihrer Arbeit kontrollieren können, entsteht eine grundlegend andere Situation als im klassenbezogenen Unterricht. Von dieser Form profitieren auch und gerade die Leistungsschwächeren, die unbehelligt von den Stärkeren Aufgaben bearbeiten und sich Leistungszielen nähern können, die für sie erreichbar sind. Allerdings ist eine solche Umstellung des Schulunterrichts wenigstens in Teilen auf Selbstinstruktion kostenintensiv und von daher nicht leicht realisierbar. Denkbar sind Kooperationen zwischen den Schulen in Netzwerken, in denen der Austausch von Lernjobs⁴ und neuen Beurteilungsformen organisiert werden kann. Hier hätte die Fachberatung ein ganz neues Feld.

⁴ Der Ausdruck wie das ganze Konzept der Selbstinstruktion geht wesentlich auf Helen Parkhurst's *Daltonplan* (1922) zurück.

Zum Schluss noch ein Wort zu den Ambitionen der Bildungspolitik und zu den realen 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 einfach „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“ im Blick auf die Akteure ist die primäre Aufgabe jeder Beratung, die Steuerung durch Erlasse ist deutlich nachgeordnet, auch weil sich damit keine Erfahrungen kommunizieren lassen. Direkter Austausch aber ist gerade bezogen auf die Grenzen, auf das, was *nicht* geht, unerlässlich. Vielleicht kann man ja so den behördlichen Multitasker reduzieren und sich in der Fachberatung auf das Wesentliche besinnen.

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.

Chen, C.M.: Intelligent Web-Based Learning System with Personalized Learning Path Guidance. In: Computers&Education (September 2008), S. 787-814.

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

Fachstelle für Schulbeurteilung: Jahresbericht 2007/2008. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2009.

Handbuch Schulqualität. Qualitätsansprüche an die Volksschule des Kantons Zürich. Zürich: Kantonale Drucksachen und Materialzentrale kdmz 2005.

Jünger, R.: Gleiche Bildung für alle? Eine Untersuchung von privilegierten und nicht privilegierten Kindern in der Primarschule. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Pädagogik. Ms. Zürich 2008.

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.

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.

Kunze I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008.

- 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)
- 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.
- Moser, U./Stamm, M./Hollenweger, J. (Hrsg.): Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer 2005.
- Moser, U./Keller, F./Tresch, S.: Schullaufbahn und Leistung. Bildungserfolg und Lernverlauf von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Volksschulklasse. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Moser, U./Hollenweger, J. (Hrsg.): Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse. Oberentfelden: Sauerländer 2008.
- 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./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.
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p. Verlag 2006.
- Schulformbezogene Fachberatung an Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und Förderschulen. RdErl. D. MK v. 10.2.1009 -32-81420 (SVBl. 4/2009 S. 98).
- 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.