

Jürgen Oelkers

*Quo Vadis: Thesen zur Steuerung von Führung
in Schulen und Bildungsorganisationen^{*)}*

„Quo vadis“ heisst nicht einfach „wohin gehst Du?“ Wer diese lateinische Phrase in den Titel meines Vortrages geschmuggelt hat, wollte sicher meinen kulturhistorischen Instinkt auf die Probe stellen. Die Herkunft der Phrase ist bekannt, was sie mit dem Thema der Tagung zu tun haben soll, wäre eine Untersuchung wert. Der geschichtliche Kontext ist das Urchristentum, genauer die Apokryphen oder diejenigen Texte, die nicht zum Kanon gehörten und so besonders interessant waren. Im apokryphen Petrus-evangelium trifft der Apostel Petrus auf seiner Flucht aus Rom Christus und fragt ihn: „Quo vadis, Domine?“ Christus antwortet, er sei auf dem Weg nach Rom, um sich erneut kreuzigen zu lassen. Petrus zeigt sich daraufhin stark Petrus betroffen, hält inne und kehrt nach Rom zurück, wo er gefangen genommen und selbst gekreuzigt wird.

Heute heisst „quo vadis“ einfach und unpräzise: „Wie soll es weitergehen?“ Aber natürlich schwingt beim Thema der Tagung schon der Unterton der Umkehr mit, vielleicht sogar der Rettung, denn oft tragen Worte wie „Outputsteuerung“ oder „Bildungsmonitoring“ die Aura eines Wunders, das von Aposteln verkündet wird, die dann irgendwann aus Rom fliehen müssen. Für die Lehrkräfte gehören diese Verkündigungen zu den Apokryphen, sie zählen nicht zum reformpädagogischen Kanon, der sich als „Input“ zu einem „Output“ auch schlecht bezeichnen liesse. Und auf die Frage „quo vadis, schola?“ antworten heute wieder die selbst ernannten Kinderfreunde und Harmos-Opponenten mit einem energischen Untergangsverdacht. Auch das lässt sich das religiöse Assoziationsfeld hinein verlängern: In der Pädagogik ist die Apokalypse nie weit entfernt.

Dabei ist die Frage meines Vortrages eigentlich ganz einfach. Man braucht nur die Wegmetapher mental verstehen:

- Lassen sich Lehrkräfte überhaupt steuern?
- Und wenn ja, wie geschieht das, wenn nie wirklich ein Kreuzweg existiert, an dem sich durch Einsicht und Umkehr die Richtung ändern könnte?

Nur pädagogische Theorien rechnen mit Bekehrungen durch neue Lehren, in der Praxis regieren sehr stabile Gewohnheiten, die nicht dadurch anders werden, dass man sie „habits“ oder „beliefs“ nennt. „Führung“ gilt gewohnheitsmässig eigentlich als unpädagogisch, Personalmanagement können sich Lehrkräfte oft nur als Kategorienfehler vorstellen und die „Steuerung von Führung“ wird basisdemokratisch geregelt. Insofern schwindet mein Thema und ich könnte eigentlich gehen.

Mein Bleiben rechtfertigt sich zunächst mit der politische Dringlichkeit des Themas, also der Umsetzung des Volksschulgesetzes im Kanton Zürich. Geleitete Schulen sind eine

^{*)} Schlussvortrag des 3. Symposiums „Personalmanagement im Bildungsbereich“ am 15. Mai 2009 in der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Vorgabe des Souveräns, die nicht umgangen werden kann. Diese Vorgabe lässt sich in einem grösseren Kontext erörtern, der sich mit den beiden Konzepten der Personalentwicklung und Qualitätssicherung bezeichnen lässt. Auch das sind Ausdrücke, die die Lehrkräfte nicht freiwillig in den Mund nehmen. Gleichwohl bezeichnen sie Aufgaben, die die Schule auch dann noch prägen werden, wenn die heutige Sprache der Betriebswirtschaft verschwunden ist. Personalentwicklung ist eine Daueraufgabe und so mehr als nur die Angelegenheit der Pädagogischen Hochschulen, und die Qualität einer Schule ist ein demokratisches Bedürfnis, was auch die Akteure im Feld kaum bestreiten können.

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 am Beispiel des Förderns dar, welche realen Probleme sich stellen, wenn von „Steuerung“ des Bildungswesens die Rede ist, was gelegentlich sehr vollmundig geschieht (2). Und abschliessend gehe ich auf Erfahrungen mit Qualitätssicherung ein, zu der gerade auch die Führung einer Schule gehört (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.

2. *Einige Probleme des Megathemas „Fördern“*

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 dann nachfolgend in der dritten, der sechsten und der neunten Klasse, um so die Entwicklung des Lernstandes erfassen zu können. Die Ergebnisse der ersten beiden Studien liegen inzwischen vor (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008; Moser/Hollenweger 2008).

- 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 „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. 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 der Klasse 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 Ergebnisse.

Die Testleistungen bei Beginn der Schule erlaubten nur begrenzt Vorhersagen für die Leistungen, die drei Jahre später erzielt wurden. Die zweite Studie zeigt, dass viele Kinder schlechte Chancen beim Start ausgleichen konnten und so vom Unterricht profitiert haben. Die These, dass allein die soziale Herkunft über den Schulerfolg entscheidet, konnte 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 mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Offenbar kann das auch der beste Unterricht nicht verhindern.

Der OECD-Slogan „No Child Left Behind“ erweist sich so leicht als Zweckoptimismus, wie auch amerikanische Kommentare annehmen (Meier/Wood 2004). Die Zürcher Studie wirft nicht nur die Frage auf, wie mit der Risikogruppe umgegangen werden soll, sondern verweist auch auf die Notwendigkeit einer konsequenten Leistungsentwicklung für alle Schülerinnen und Schüler. Dabei muss mehr geschehen als „Fordern und Fördern“. Der Slogan selbst hat keinen Inhalt und besagt eigentlich nur, dass irgendwie gleichmässig gefordert und gefördert werden soll, auch um ein politisches Equilibrium zu erreichen. Aber das heisst für die verschiedene Leistungsgruppen nicht dasselbe.

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. 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 Aufgabenkulturen, 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 jedoch kaum kooperieren.

Die vorliegenden Studien verweisen auch 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. Verbunden damit ist allerdings auch ein strukturelles Problem, das bezogen auf die Fördereuphorie 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. „Fördern“ ist dann 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. An sich lohnende Vorhaben, die jedoch zusätzliche Anstrengungen erfordern, werden dann nicht realisiert, die Arbeitszeit ist nicht beliebig steigerbar, und wenn es für den Aufbau einer integrativen 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.

Ein weiteres Problem ergibt sich aus der Frage, wer gefördert werden soll, nur diejenigen Schülerinnen und Schüler, die gegenüber den Anforderungen des Unterrichts zurückbleiben oder auch diejenigen, die vorausseilen? Mit dieser Frage verbindet sich ein Dilemma. Konzentriert man das Postulat auf die Leistungsschwachen, dann werden alle Ausgeschlossenen gleiches Recht für sich beanspruchen. Das zeigt sich regelmässig an der Forderung nach der besonderen Förderung von Hochbegabten. Auf der anderen Seite wird bei dieser Förderung immer ein Matthäus-Effekt vermutet, also eine Begünstigung derer, die bereits begünstigt sind. Dann bleibt nur übrig, von den Potenzialen auszugehen und die Leistungsentwicklung zu individualisieren.

Begrifflich sollte man sich also von einer Vorstellung trennen, die unter „Fördern“ einen Prozess versteht, der am Ende das Erreichen gleicher Ziele für alle gewährleistet. In keiner Lerngruppe erreichen alle Schüler ein- und denselben Leistungsstand. Mit dieser Idee wird eigentlich nur eine Lehrplanillusion kommuniziert. Ähnlich problematisch ist auch der Ausdruck „Fordern“. Man kann darunter sehr allgemein die Ziele des Lehrplans verstehen, aber die bestimmen nicht den Unterricht. Hier jedoch, im Klassenzimmer, konkretisiert sich jede Leistungsforderung. Man kann auch nicht zur einen Hälfte „fördern“ und zur anderen „fordern“. Die Formel ist ein politischer Kompromiss und soll nur anzeigen, dass beide Standpunkte, der „konservative“ des Forderns und der „fortschrittliche“ des Förderns, verträglich sind.

Das wirkliche Problem lässt sich allgemein so fassen: Kann schulischer Unterricht, der wachsende Heterogenität voraussetzt, im Laufe der Schulzeit die Unterschiede im Lernstand, die bereits mit dem Schuleintritt gegeben sind, beeinflussen und nach oben hin ausgleichen? Das wird in Zukunft mit der Frage verbunden sein, nach welchen fachlichen wie überfachlichen Standards unterrichtet wird und wie es gelingen kann, soziale Nachteile und andere Handicaps auszugleichen, damit alle Kinder eine faire Chance erhalten, in einem bestimmten Lehrgang Lernniveaus zu erreichen und zu übertreffen (Jünger 2008). Die Frage ist, ob die heutigen Formen der Qualitätssicherung dazu etwas beitragen.

3. Erfahrungen mit Qualitätssicherung

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 kreiert werden muss. Ohne die Strukturierungsleistung von Lehrmitteln könnte Schule kaum stattfinden oder wäre unbezahlbar. Man stelle sich den Aufwand vor, wenn jeder Lehrer und jede Lehrerin ernsthaft ihre „methodische Freiheit“ nutzen und die eigenen Lehrmittel erfinden würde.

Die praktische Bedeutung der Lehrmittel ist auch durch die wachsende Einsicht aufgewertet worden, dass Lehrpläne generell als im Alltag wenig wirksam angenommen werden müssen. Das ist 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 Pädagogischen Hochschulen auf die Forderung nach - noch - mehr Praxisbezug in der Lehrerbildung reagieren, die bekanntlich nicht erst seit gestern gestellt wird. Wesentlich schneller und effizienter ist die Neuausrichtung der Weiterbildung zu bewerkstelligen. „Neuausrichtung“ meint Umstellung der Weiterbildung weg vom Bedürfnis der Lehrkräfte hin zum Bedarf der Schule. Die Lehrkräfte werden lernen müssen, ihre berufslange Qualifikation nicht als Privatsache zu betrachten, sondern von den Zielen ihrer Schule auszugehen, die notfalls auch gegen die Pläne einzelner Lehrkräfte realisiert werden müssen.

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

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

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

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

- 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.

- Schülerinnen und 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 Schülerinnen und 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 mit hoher Wahrscheinlichkeit Makulatur. „Sense-making“ ist eine primäre Aufgabe, die Steuerung der Führung muss sich dieser Aufgabe stellen und hier gute Ideen haben, wenn sie erfolgreich sein will.

Qualitätssicherung ist eine nicht nur anspruchsvolle, sondern durchaus auch widerständige Aufgabe, die von den Schulen nicht einfach akzeptiert wird, sofern die Ansprüche über das hinausgehen, was den Kernbestand der bisherigen Arbeit ausmacht. Der Jahresbericht 2007/2008 der Fachstelle für Schulbeurteilung des Kantons Zürich zeigt dieses Problem in aller Deutlichkeit. Der Bericht basiert auf Schulevaluationen und beschreibt Qualitätsansprüche in neun verschiedenen Bereichen. Die Ergebnisse sind dort gut bis sehr gut, wo das normale Geschäft der Schulen betroffen ist, also 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 Lehrkräften und Klassen gross. Das gilt nicht zuletzt für die Individualisierung und Differenzierung im Unterricht.

Qualitätsansprüche, die sich auf Schulentwicklung, Management und Führung beziehen, werden dagegen wesentlich schwächer beurteilt. Im Blick auf die Schulleitung sieht das wie folgt aus:

- Die Organisation des Schulalltags wird in den meisten Schulen positiv bewertet.
- Die Personalführung der Schulleitungen ist noch wenig ausgeprägt.
- Die pädagogische Führung ist in vielen Schulen noch am wenigsten entwickelt.

Ein weiteres Ergebnis betrifft die Praxis der Evaluation von Schule und Unterricht. Hier liegen folgende Befunde vor:

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

Es gibt also viel zu tun, und alles kommt darauf an, dass dieses an der richtigen Stelle getan wird.

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

