

Jürgen Oelkers

*Akzeptanz durch Unterstützung:
Strategien zur Implementation von Lehrplan und Bildungsstandards^{*)}*

1. Eine kleine Warnung vorweg

Lehrerinnen und Lehrer bringen ihre Persönlichkeit in den Unterricht ein und nicht einfach nur ihr Wissen oder wie man heute sagen würde, ihre „professionelle Kompetenz“. Auf erstaunliche Weise abstrahiert die heutige Sprache der Bildungsreform von solch einfachen Tatbeständen, die sich in der Praxis jeden Tag bestätigen.

- Der amerikanische Philosoph John Dewey hat gesagt, dass Unterricht einem „meeting of minds“ gleichkomme
- und so im Kern als sozialer Austausch verstanden werden muss,
- der weder durch Tests noch durch Standards ersetzt werden kann.

Hier täuscht die heutige Sprache der Bildungsreform. Tests und Standards sind notwendige Instrumente, die aber im Feld nur dann akzeptiert werden, wenn sie sich für die Lehrpersonen und ihren Unterricht als nützlich erweisen, also wenn ihr dienender Charakter bewahrt bleibt. Sie sind kein Selbstzweck, auch nicht für die Bildungspolitik.

Die psychometrische Beschreibung von Lernresultaten ist eine Ergänzung zum Unterricht und muss zu dem passen, was in der Unterrichtssituation gefordert ist. Wenn die Lehrkräfte lernen müssen, statt an sich selbst an die Tests zu glauben, hat sich die Schulqualität zum Schlechteren verändert. Denn es sollte gerade umgekehrt sein, die Lehrkräfte sollten sich und ihr Können als den ersten Standard der Schule sehen. Jede Form von Objektivierung muss sich auf das zum Kerngeschäft beziehen lassen, anders werden nur Zahlen bewegt und eine neue Expertenschaft etabliert, die sich unmittelbar mit Utilitätserwartungen konfrontiert sieht und daran leicht scheitern kann.

Expertenschaft wird vom Berufsfeld nur anerkannt, wenn sie vorhandene Meinungen bestätigt oder sichtbar zur Problemlösung beiträgt. Es muss sich für die Schulen *lohn*en, sich auf eine Expertise einzulassen, und nach dieser Maxime des Nutzens wird alles eingeschätzt, was Experten äussern und von sich geben. Das gilt auch für die Expertise im Blick auf Strategien zur Implementation von Lehrplan und Bildungsstandards, also für das, worüber ich heute sprechen werde. Die Expertise muss wahrgenommen werden als ein brauchbarer Rat, der zu erkennen gibt, welche Strategien brauchbar sein könnten und welche besser nicht verfolgt werden sollten.

Im Blick auf Standards und Lehrplan stellt sich eine zentrale Frage: Wie hebt man die Erwartungen und wie fängt man die Folgen auf? Bildungsstandards und neue Lehrpläne wie

^{*)} Vortrag in der Sparkassenakademie Bayern in Landshut am 10. November 2010.

der „Lehrplan 21“ in der Schweiz sind klare Erwartungssteigerungen, die auch am realen Berufsfeld vorbeiführen können. Aus diesem Grunde stellt sich das Thema meines Vortrages: Wie schützt man sich vor Fehlinvestitionen und wie regt man Wandel an, der den Beruf auch wirklich voranbringt? Ich werde im Folgenden einiges zu dem sagen, was man vermeiden muss und auf der anderen Seite auch Erfolgsbedingungen skizzieren, wohl wissend, dass das Feld stärker sein kann als jede Reform und die gute Absicht von Behörden in keinem Falle ausreicht.

Ein zentrales Problem ist, wie die Lehrkräfte auf staatliche Reformen reagieren, die sich leicht als überflüssige neue Vorschriften verstehen lassen, bei denen sich nur *eine* Aufgabe stellt, nämlich, wie man sie umgeht, ohne dass es auffällt. Wie aber kommt es, dass Reformideen, die ja immer gut klingen, die Skepsis der Praxis geradezu anziehen? Eine Antwort ist, dass die Praxis Erfahrungen hat mit den unangenehmen Nebenwirkungen von Reformen, nämlich den Belastungsfolgen, die grosse Ziele schnell einmal ablöschen können. Auf diesen Erfahrungswert wird umso schneller rekurriert, je höher der Reformtakt ist und je weniger die Reformen einleuchten. Womit man dabei konfrontiert wird, ist die praktische Intelligenz im schulischen Feld, die auch Strategien der List umfassen kann.

2. „Implementation“ und praktische Intelligenz

Es gibt gute Reformideen, die nie verwirklicht werden, und es gibt schlechte, die die Praxis sehr schnell erreichen. Schlechte Reformideen treten meistens gebündelt auf und haben Belastungsfolgen, nicht für die, die die Idee in die Welt gesetzt haben, sondern für die, die sie umsetzen müssen. Genauer sollte ich sagen, dass es eigentlich gar keine schlechten Bildungsreformen gibt, weil ja jede eine grosse Verheissung ist und im besten Licht dargestellt wird. Belastungen scheint es keine zu geben. Aber nach zehn Jahren Reform Erfahrung sind in der Schweiz deutliche Belastungsfolgen erkennbar.

In Interviews zeigen sich die Bruchstellen deutlich. Lehrkräfte nehmen als belastend wahr:

- Die kaum durchschaubaren Reformwellen mit ihren Erlassfolgen,
- die unerreichbaren Zielsetzungen oder die Diskrepanz zwischen Rhetorik und Praxis,
- die geringe Unterstützung bei der täglichen Arbeit.
- die verschiedenen Formen der Rechenschaftslegung, also interne und externe Evaluationen,
- und nicht zuletzt die Veränderung der Schülerschaft

Der Aufwand, insbesondere an schriftlichen Stellungnahmen und Äusserungen, ist rasant gestiegen, ohne dass damit alleine eine Verbesserung des Ertrages erreicht worden wäre. Die Schulen setzen sich gegen unnötige Belastungen zur Wehr und bilden im Gegenzug eigene Prioritäten und verfolgen Ziele, die tatsächlich erreichbar sind und zu erkennbaren Verbesserungen führen.

Das Problem entsteht bei der Umsetzung oder dort, wo neuerdings immer das Wort „Implementation“ auftaucht und schon durch die Wortwahl technische Erwartungen erweckt werden, als könnte man an den Schulen herumschrauben - wie die Schweizer sagen - und damit Erfolg haben. Sie entnehmen meiner Wortwahl, dass ich dieser Meinung nicht bin. Der

Begriff „Implementation“ hat Karriere gemacht, seitdem man einen Algorithmus in ein Computerprogramm umsetzen kann. Auch der Ausdruck „Bildungsstandards“, der in den achtziger Jahren in den Vereinigten Staaten geprägt wurde, unterstellt eine technische Normierung, so wie sie in der Industrie üblich ist.

- Schulischer Unterricht ist aber ersichtlich nicht mit einer Industrienorm erfassbar, wenn die so definiert ist, dass ein bestimmtes Format an jedem Ort seiner Anwendung gleich sein muss.
- Unterricht ist Interaktion mit ungleichem Verlauf und Ausgang; eine technische Norm wie zum Beispiel das DIN-A-4 Seitenformat kann damit nicht in Verbindung gebracht werden.
- Trotzdem erweckt der Ausdruck „Standard“ den Eindruck einer Normierung, die die Widrigkeiten des Unterrichts überspringen und gleichsam direkt für den gewünschten Effekt sorgen könnte.

Ein weiterer Modebegriff ist „Kompetenz“, der inzwischen für alles herhalten muss, was irgendwie innovativ klingt und doch selten das traditionelle Begriffspaar „Wissen und Können“ übersteigt. Niemand musste hier lange nach „Strategien der Implementation“ suchen, es genügte einfach die Imitationsfähigkeit der Expertensprache, die heute bis in die Buchtitel der Fachliteratur und die Lehrpläne der Schule vorgedrungen ist. Aber wenn man etwas anders aufschreibt, ist es nicht schon anders. Praktische Innovation ist weit schwieriger zu bewerkstelligen als semantischer Austausch und der Wandel der Rhetorik von Experten, mit dem oft nur Eindrucksmanagement verbunden ist. Aber was ist damit gewonnen, wenn alles, was als Zielformel gut klingen soll, „Kompetenz“ genannt wird?

Keine didaktische Theorie seit dem 19. Jahrhundert hat Unterrichtserfolg mit dem blossen Nachvollzug von Schulwissen gleichgesetzt; es ging immer um das Verstehen, Durcharbeiten und Anwenden des Stoffes durch die Schüler, also um zunehmendes Können oder um stetig verbesserte Kompetenz.

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Herbartianer Tuiskon Ziller (1884, S. 240),¹ hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.²

Wie oft das der Fall war, ist nicht untersucht, aber das Problem der Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht neu, und auch Zillers Lösung, dass die Schulübel verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),³ ist bis heute angesagt. Aber ich fürchte, dass allein damit nur dem Wunsch der Lehrerschaft nach dem Nutzen einer Fortbildungsmassnahme Genüge geleistet wird. Jedenfalls verweist die Rede der „Implementation von Bildungsstandards“ auf mehr als eine Anreicherung des methodischen Repertoires der Lehrkräfte, so wichtig diese auch sein mag.

¹ Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitiert sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen in Pädagogik, 1861 erfolgte die Gründung des Pädagogischen Seminars, das ein Jahr später mit einer Übungsschule verbunden wurde. Zillers *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* von 1856 ist die Begründungsschrift des Pädagogischen Herbartianismus.

² Sperrung im Zitat entfällt.

³ Sperrung im Zitat entfällt.

- Neu sind nicht fachliche und überfachliche „Standards“ des Unterrichts an sich.
- Neu ist, dass sie präziser als bisher beschrieben werden,
- eine höhere Verbindlichkeit erlangen sollen,
- dass die Ergebnisse des Unterrichts die Systementwicklung „steuern“ sollen,
- und dies möglichst auf allen Ebenen.

Wenn sich ein Problem der „Implementation“ stellt, dann aus diesem Grunde. Nun lässt sich „Steuerung“ leicht als eine Art Größenwahn abtun, denn wie will man wirksam beeinflussen, was die mehr als 700.000 Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen in Deutschland oder die Lehrkräfte in Bayern oder auch nur in Landshut jeden Tag tun oder unterlassen? „Steuerung“ im Bildungsbereich kann also nicht dasselbe sein, wie das Lenken eines Fahrzeugs, was auch dann gilt, wenn das Bildungssystem mit einem schwerfälligen Tanker verglichen wird.

Bildungsreformen haben daher eine ganz bestimmte Gelingensbedingung, die auch durch die Forschung gestützt wird. 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 aufwendig 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
(Oelkers/Reusser 2008).

Diese These werde ich bezogen auf das Lernen der Organisation Schule erläutern. Ich vermeide den Jargon der Unternehmensberater und stelle mir vor, dass die Lehrkräfte den Ausdruck „lernende Organisation“ inzwischen nicht mehr hören können. Aber McKinsay macht nicht Schule. Die Frage ist, wie Lehrkräfte lernen, sich so in der Schule zurechtzufinden, dass praktische Intelligenz entsteht. Nach teuren Schweizer Erfahrungen geht das mit Consultingfirmen nicht.

Nicht zuletzt durch die Beratungsindustrie ist die „lernende Organisation“ zu einem viel zitierten Schlagwort geworden, das oft den Blick auf die pädagogischen Realitäten verstellt, weil es so aussieht, als müssten Schulen zum Lernen erst veranlasst werden. Aber das ist eine Irreführung, denn jede soziale Organisation „lernt“, also verändert sich. Interessant ist nicht *dass*, sondern *wie* dies geschieht. Schulen müssen zu einer „lernenden Organisation“ nicht erst werden, sondern sind dies längst, und zwar seit ihren Anfängen, um genau zu sein.

Eine zentrale Frage der Schulentwicklung ist, wann und unter welchen Umständen Schulen *neue* Probleme akzeptieren. Diese Frage wird sich nur dann beantworten lassen, wenn die Lernprozesse *in* den Schulen beschrieben werden. Schulen reagieren nicht einfach auf Postulate der Reform und seien sie noch so dringlich. Vielmehr müssen sie alle Innovationen in der bestehenden Organisation unterbringen. Daher muss genauer bestimmt werden, wie sich Schulen fortlaufend konstituieren und was sie veranlasst, sich in neue Richtungen zu entwickeln, wenn sie mehr davon haben, das *nicht* zu tun.

- Schulen sind aus guten Gründen eher konservative Institutionen, die nicht jeder pädagogischen Mode nachjagen, sondern die vom Bewährten ausgehen.
- Das kann nicht einfach „träge“ genannt werden, sondern ist die Folge von bislang *nicht überbotenen* Problemlösungen.
- Etablierte Problemlösungen gewährleisten das Überleben im Alltag.

Schulen organisieren Lernprozesse im Blick auf curriculare Angebote, diese Angebote sind historisch sehr stabil und sie werden gestützt durch eine Struktur, die nicht ständigen Wandel, sondern eher Beharrung belohnt. Wer das ändern will, muss vor Augen haben, wie das *Know-how* in den Schulen zustande kommt und was seine Dynamik bestimmt. Dafür gibt es eine Faustregel:

- Was nicht den Unterricht erreicht, anders gesagt, geht mit hoher Wahrscheinlichkeit verloren.
- Neue Verfahren der Systementwicklung müssen sich als wirksam erweisen oder werden bis zur Unkenntlichkeit angepasst.
- Ich könnte auch sagen, die Bildungsreform rechnet nicht mit der Listigkeit des Systems, das schon ganz andere Reformattacken gut überstanden hat.

Wer das konkrete Know-how in der Organisation Schule analysiert, kann verschiedene Erfolgsfaktoren sichtbar machen:

- Die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte,
- die zentrale Bedeutung der Lehrmittel in der Steuerung des Unterrichts,
- das Handlungs- und Reflexionswissen in jeder Schule
- der Wandel und die Stabilität der Kognitionen in der Praxis
- der reale Aufbau des Wissens bei den Schülerinnen und Schülern
- die Tradierung und Innovation des Arbeitswissens auf allen Ebenen.

Im Sinne dieser Ebenen und Bereiche kann von *working knowledge* gesprochen werden, von Arbeitswissen, das in der Organisation ständig verwendet wird und das nicht deswegen unintelligent ist, weil es über Jahre in Gebrauch ist (Davenport/Prusak 1998).⁴ Wie man unterrichtet und Schule hält, ist das Ergebnis von Problemlösungen, die die Handelnden bis zur Möglichkeit ihrer Verbesserung überzeugen. Ich sage das, weil ich nicht davon ausgehe, dass sich die Qualität einer Schule mit ständigen Defizitzuschreibungen verbessern lässt. Man kann nur dann erfolgreich handeln, wenn die gegebenen Problemlösungen als tragend empfunden werden.

- Die Kernfrage der Reform ist dann,
- wie das Arbeitswissen von Bildungsinstitutionen verbessert werden kann,
- ohne einfach nur,
- wie heute etwa bei der Rede von „Bildungsstandards“,
- auf den Wechsel der Perspektive zu vertrauen, der die Praxis ja nicht schon anders macht.

⁴ Dafür wird folgende Definition vorgeschlagen: „Knowledge is a fluid mix of framed experience, values, contextual information, and expert insight that provides a framework for evaluating and incorporating new experiences and information. It originates and is applied in the minds of knowers. In organizations, it often becomes embedded not only in documents or repositories but also in organizational routines, processes, practices and norms” (Davenport/Prusak 1998, S. 5).

Der Prozess muss materiell werden. Lehrpläne sind zunächst nur in Papierform vorhanden, gerade dann, wenn sie neu sind. Wer die Praxis erreichen will, muss genau wissen, was er vor sich hat. Schulen warten nicht einfach auf neue Lehrpläne, als hätten die erlösende Kraft. Massgebend ist der Arbeitsalltag und der verlangt eine präzise Vorstellung. Ich verwende dafür eine historische Variante der massgeblich von John Dewey begründeten Theorie des Problemlösens.⁵ Die Variante geht davon aus, dass „Problemlösen“ nicht nur auf die Lernenden, sondern auch auf ihre Organisation angewendet werden kann.

- In dieser Perspektive bestehen Schulen nicht aus einer unbegrenzten Kette von *Problemen*,
- sondern aus einer begrenzten Serie von *Problemlösungen*.

Der fragend-entwickelnde Unterricht, heute schamvoll genannt „Unterricht überwiegend erteilt von der Lehrkraft“, ist ebenso eine Problemlösung wie die Unterscheidung von Lehrmitteln „für die Hand des Schülers“ und „Lehrmitteln für die Hand des Lehrers“⁶ oder die Erfindung der Stundentafel, des Notenschemas oder der organisatorischen Zeiteinheit der Schulstunde und nicht zuletzt der Lehrplan als Rahmenbestimmung. Ohne solche erfolgreichen und langfristig stabilen historischen Problemlösungen könnte Schule gar nicht stattfinden.

Grundlegend für den Wandel ist daher die Kontinuität der Schule. Sie hat keinen Aufruf nötig, zur „lernenden Organisation“ erst werden zu müssen - das System lernt und hat immer gelernt, nur eigeninnig. Das Kerngeschäft ist der Unterricht, das Berufswissen der Lehrkräfte orientiert sich an den damit gegebenen Problemzonen und nicht an Theorien. Von „Implementation“ kann nur gesprochen werden, wenn das Berufswissen nicht nur erreicht, sondern auch tatsächlich angereichert wird. Es geht um das Lernen der Lehrkräfte und nicht abstrakt um die „lernende Organisation“. Zum Kerngeschäft lässt sich Folgendes sagen.

3. *Berufswissen und Kerngeschäft*

Zur Bewältigung ihrer Aufgaben verwenden Lehrkräfte 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“ sind nicht allein persönliche Überzeugungen zu verstehen,
- sondern ein komplexes Know-how, wie Lehr- Lernsituationen zu gestalten sind.
- Das Know-how ist reflexiv und in Grenzen fluid,
- es besteht nicht einfach aus Routinen, wie manchmal angenommen wird.

Die Ausbildung des Könnens bezieht sich auf grundlegende Anforderungen des Berufsfeldes, die bewältigt werden müssen. Eine wesentliche Steuerungsgrösse des Unterrichts sind die Lehrmittel, die curriculares Wissen repräsentieren und auf die hin Lehren

⁵ *How We Think* (1910) (Dewey 2002). Das Konzept des Problemlösens ist freilich älter und geht vor allem auf Theorien des Spiels am Ende des 19. Jahrhunderts zurück.

⁶ Schon Mitte des 19. Jahrhunderts wird in den Kompendien der Volksschule festgehalten, dass zwischen Lehrmitteln für die *Lehrkräfte* und Lehrmitteln für die *Schüler* zu unterscheiden sei.

und Lernen ausgerichtet sind. Der intelligente Umgang mit den Lehrmitteln, die auf je neue Lerngruppen hin angepasst werden müssen, ist ein wesentlicher Teil der beruflichen Kompetenz.

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 erheblichen Stresssituationen aufzubauen, wobei die ersten guten Problemlösungen nachhaltig wirksam sind.

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 Fort- und Weiterbildung, Lehrkräfte im Praktikum, Kolleginnen und Kollegen, Beraterinnen und Berater und nicht zuletzt die Schülerinnen und Schüler, die die entscheidenden weiterführenden Einsichten vermitteln. Es ist kaum 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, wie wenig sichtbar das auch immer sein mag.

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 positive Grunderlebnis jeder Lehrkraft, die Erfahrung, erfolgreich handeln zu können im Resonanzraum Klassenzimmer.

Was man zum Handeln braucht, sind stabile persönliche Erfahrungswerte, die sich keine Lehrkraft ausreden lassen darf, wenn sie handlungsfähig bleiben will. Was die vorhandenen Überzeugungen korrigiert, sind bessere Erfahrungen, aus denen sich neue Einsichten ergeben. Was sich bewährt wird verallgemeinert, was nicht, wird verworfen, und das im Umkreis der eigenen Praxis. Das lässt sich auch so sagen:

- Die Überzeugungen der Lehrkräfte oder, wie Charles Sanders Peirce sagte, die *Beliefs*, bilden sich mit der Erfahrung und nicht gegen sie.
- Sie machen den Kern der beruflichen Identität aus.
- Damit verbunden sind nicht nur Haltungen und Einstellungen, sondern auch Blickweisen und Wissensformen.

Neues Wissen, etwa aus der Forschung und umgesetzt in Weiterbildung, kann den Blick verändern, aber immer nur punktuell und nie total. Die Überzeugungen 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 für sie die Erfolgsindikatoren gewesen sind.

Wenn das Ausbildungswissen dabei hilfreich ist, dann wird es verwendet, wenn nicht, überlebt es nur in der Form von ungenutztem Kursmaterial, das Ordner füllt. Zugespitzt und mit einem nicht sehr freundlichen Blick auf die deutsche Lehrerbildung gesagt: Wichtiger als die Frage, was die „bildungstheoretische Didaktik“ bedeutet, ist die erfolgreiche Gestaltung des ersten Elternabends.

Freundlicher gesagt:

- „Professionelle Kompetenz“ ist also nicht einfach die Aufschichtung von Studienleistungen oder Weiterbildungskursen.
- Die Kompetenz 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.
- So bildet sich die professionelle Persönlichkeit.

Der tägliche Unterricht ist tatsächlich der Kern des Geschäfts. Lehrkräfte müssen in der Ausbildung lernen, was professionelles Handeln ausmacht und welches ihre Entwicklungsziele im Beruf sind. Die „Kompetenz“ ist aber nach Abschluss der Ausbildung nicht fertig, sondern entsteht gerade erst, denn sie muss sich bewähren, in und mit der eigenen Praxis, im Unterricht, also im Ernstfall oder, wie auch ganz unmilitärische Lehrkräfte sagen, „an der Front“. Dabei müssen sie wirksame Unterstützung erfahren, die vor allem mit einer gezielten Fort- und Weiterbildung zu tun hat.

Die Rede vom „Kerngeschäft“ bestätigt sich in der Empirie. Vor einem Monat veröffentlichte der Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer die Ergebnisse der schweizweit durchgeführten „Befragung der Mittelschullehrerinnen und Mittelschullehrer 2010“. Die Befragung betraf die, wie es heisst, „nicht-monetären Anreize des Mittelschullehrerberufs“, also im weitesten Sinne die Berufsidealität. Natürlich legen Mittelschullehrerinnen und Mittelschullehrer grössten Wert darauf, nicht mit anderen Kategorien von Lehrberufen gleichgesetzt oder gar verwechselt zu werden. Aber die Ergebnisse in Sachen Berufsidealität lassen sich vermutlich auch auf andere Teile der Lehrerinnen- und Lehrerverberuf übertragen und dies sogar im Ausland.

Das Kernergebnis ist nicht überraschend, wie meistens in diesen Untersuchungen. Und doch ist es aufschlussreich, wenn die mit Abstand grösste Zustimmung dort erzielt wird, wo der eigene Unterricht betroffen ist. Der Grad der Zustimmung bestimmt sich mit der Addition der positiven Antworten auf einer Sechskala, die von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll zu“ reicht. Drei der sechs Antwortmöglichkeiten liegen im positiven Bereich. Ausgewertet und verglichen wurden die Ergebnisse schweizweit (VSG) und für den Kanton Zürich (ZH).

Demnach antworten die Lehrkräfte auf die drei Antworten zur Unterrichtsgestaltung so:

- *Ich kann in Eigenverantwortung inhaltliche Schwerpunkte im Unterricht setzen:* **93% Zustimmung ZH - 89% Zustimmung VSG.**
- *Ich kann selbst entscheiden, welche Methode den jeweiligen Inhalten des Unterrichts angemessen ist:* **94% Zustimmung ZH - 90% Zustimmung VSG.**
- *Ich kann meine Persönlichkeit/meine Ideen in die Unterrichtsgestaltung einfließen lassen:* **94% Zustimmung ZH - 89% Zustimmung VSG (VSG 2010, S. 29).**

Alle anderen Bereiche der Untersuchung hatten tiefere Werte, womit die nicht sehr überraschende These bestätigt wird, dass der Unterricht den Kern des Geschäfts ausmacht und sich hier auch die professionelle Identität bildet. Wichtiger als die Beziehungen zu den Jugendlichen, die Kultur im Kollegium, das Arbeitsklima oder die Weiterbildung ist ganz klar die Gestaltung des Unterrichts und genauer: die freie Gestaltung der eigenen Arbeit (ebd., S. 25).

Von Bedeutung ist auch die Einschätzung der Entwicklungsperspektiven im Beruf, der ja immer wieder so verstanden wird, als gäbe es solche Perspektiven gar nicht und als sei das der Grund für die viel beklagten Abnutzungserscheinungen. Die Lehrkräfte konnten auf acht vorgegebene Entwicklungsperspektiven antworten, die Zustimmung bewegt sich überwiegend im Bereich „stimme eher zu“, also ist knapp positiv, mit einer charakteristischen Ausnahme.

- Führungsaufgaben wie Fachvorstand: **56% ZH - 51% VSG**
- Schul- und Qualitätsentwicklung: **44% ZH - 46% VSG**
- Funktionen interne Weiterbildung: **55% ZH - 50% VSG**
- Verantwortung für Schulveranstaltungen: **60% ZH - 55% VSG**
- Arbeit in Kommissionen und Konventen: **56% ZH - 50% VSG**
- Spezialaufgaben wie ICT: **57% ZH - 53% VSG**
- Klassenlehrperson: **59% ZH - 55% VSG**
- Projekte der Unterrichtsentwicklung: **54% ZH - 55% VSG**
(ebd., S. 43)

Praktizierende Lehrkräfte sind Utilitaristen, sie beziehen jedes Angebot oder jede Entwicklungsperspektive auf den Nutzen, der sich damit für ihren Unterricht verbindet. Und dann sind schnell einmal die Daumen gesenkt. Schulentwicklung hat so aus der Sicht der Lehrkräfte ein ganz hartes Kriterium, nämlich den Nutzen für den Unterricht. Damit sind „Schul- und Qualitätsentwicklung“ und so die Lieblingsdimension der Bildungspolitik tatsächlich herausgefordert.

Natürlich sind Lehrkräfte auch Idealisten und oft ist der dem Beruf inhärente pädagogische Idealismus eine Quelle der Selbstüberforderung.

- In keinem vergleichbaren Beruf sind die Aufgaben so unabschliessbar und zugleich die Ergebnisse so diffus wie bei den Lehrkräften.
- Sie müssen mit ihrer Person unterrichten und werden jeden Tag informell bewertet.
- Allein das verweist auf eine berufliche Identität, die fragil ist, weil sie nicht allzu viele Bestätigungen kennt.
- Dankbarkeit ist eine knappe Grösse und immer ist die Gefahr des Misslingens gegeben, ohne dass pessimistische Haltungen oder gar Zynismus um sich greifen dürfen.
- Der Beruf, anders gesagt, wird moralisch kontrolliert, und das ist nicht etwa die Lösung der Probleme, sondern eher das Problem selbst.

Auch das sind Warnungen: Reformen von oben können offenbar leicht Abwehrhaltungen erzeugen. Aber wie kann man sie mit Aussicht auf Erfolg „umsetzen“? Eine häufig gegebene und oft wie eine Verlegenheit kommunizierte Antwort bezieht sich auf die Schulleitungen. Ihre Aufgabe soll es sein, neue Verfahren der Schulentwicklung wie Bildungsstandards, Leistungstests oder Rückmeldesysteme in ihren Schulen zu implementieren.

Aber Schulleitungen stehen zu ihren Lehrkräften in einer natürlichen Spannung, weil sie nach den Gesetzen der Attribuierung für alles verantwortlich gemacht werden, was in der Schule misslingt, während die Lehrkräfte sich und ihrem Unterricht zuschreiben, was gelingt oder überhaupt nur wichtig ist, nämlich die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Was genau ist dann aber die Rolle der Schulleitung im Prozess der Schulentwicklung?

4. Die Rolle der Schulleitungen

Im Blick auf die Etablierung und das Verhalten von Schulleitungen liegen in der Schweiz verschiedene neuere Studien vor, die ein ebenso differenziertes wie nüchternes Bild ergeben. Eine Studie aus Graubünden war auf die Standortbestimmung, die Effekte und die Handlungsorientierung geleiteter Schulen ausgerichtet. Sie hatte drei zentrale Ergebnisse.

- Rund 50% der befragten Schulen setzten Schulleitungen ein, obwohl sie dazu nicht durch kantonale Vorgaben angehalten wurden. Schulleitungen müssen also nicht verordnet werden.
- Geleitete Schulen verwenden häufiger Qualitätssicherungsinstrumente als die Schulen mit den alten Vorständen.
- Schulleiterinnen und Schulleiter mit eigenen Kompetenzen sind motivierter, bilden sich häufiger weiter und stellen die Entwicklungsarbeit in den Mittelpunkt, auch als Anforderung an das Kollegium (Kerle 2005, S. 355).

Die Studie hebt aber auch hervor, dass „allein durch den flächendeckenden Einsatz von Schulleitungen noch keine bessere Schulqualität erreicht“ wird (ebd., S. 351). Notwendig sind einheitliche Rahmenbedingungen und klare Strukturen, die Ambivalenzen vermeiden und zu präzisen Definitionen der Aufgaben und Kompetenzen aller Beteiligten führen (ebd.). Das deckt sich mit den Ergebnissen verschiedener Studien aus Zürich. Die deutliche

Aufteilung und unmissverständliche Abstimmung der Kompetenzen ist eine zentrale Voraussetzung für die Etablierung erfolgreicher Schulleitungen. Überbelastete Schulleitungen sind ebenso wenig ein Erfolgsfaktor wie unklare Kompetenzregelungen oder ständige Rollenkonflikte (ebd.).

Solange sich die Kolleginnen und Kollegen unterstützt und angenommen fühlen, gibt es keinen Konflikt, während jede Beurteilung durch die Leitung als heikel und gelegentlich auch als bedrohlich wahrgenommen wird. Oft sind diese Konflikte aber nicht wirklich grundsätzlicher Natur, sondern entstehen durch Kommunikationsverhalten in einem sensiblen Bereich.

- Leitung kann als unverbindliche Moderation oder als übertriebene Führung empfunden werden,
- aber auch als genau angemessene Moderation oder tatkräftige Führung, die zur richtigen Zeit zu entscheiden wusste.
- Schulleitungen müssen moderieren können, aber auch führen, in dem Sinne, dass sie ihr Personal entwickeln, mit Kompetenz Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen.
- Schulleitungen werden *dafür* ausgebildet und in ihr Amt gewählt, möglichst für eine begrenzte Zeit und als Karrieresprung.

Eine weitere Studie thematisiert die Differenz zwischen der Rhetorik und der Praxis von Schulleitungen. Das konkrete Wissen von Schulleitungen wird in der bisherigen Forschung kaum thematisiert. Hier setzt eine Forschungsarbeit der Universität Zürich an, sie untersucht „das Know-how von Schulleitungen bezüglich Lösungen der Praxis“ (Reichwein 2006, S. 5). Die besondere Rolle der Schulleitung wird als „gate keeper“ (ebd., S. 9) für die Schulentwicklung bezeichnet. Der Begriff „Entwicklung“ wird nicht von fernen Zielen her betrachtet, sondern von fortlaufenden Problemlösungen. Die Modelle von Schulleitung, die in der Weiterbildung dominieren, müssen auf das gegebene Handlungsfeld hin angepasst werden, wobei mit den Modellannahmen oft Idealisierungen verbunden sind, die im Feld kaum sehr funktional sind.

Ein zentrales Problem von Schulleitungen ist die Egalität des Kollegiums. Anders als in Unternehmen oder grösseren Behörden ist die Leitung hier die einzige Hierarchiestufe. Die Anwendung von Leitungsmacht ist daher besonders heikel, auch weil viele Vorgänge informell ablaufen. Keine der bisher vorliegenden Schweizer Studien fragt, wie die Schulleitungen mit Problemen wie diesem umgehen und welche Lösungen sie finden. Das Arbeitswissen oder das Know-how von Schulleitungen ist bislang nicht untersucht worden. Der empirische Teil der Studie setzt hier an. Mit Hilfe von Interviews wurden die aktuelle Situation, die vorrangigen Probleme der Schule sowie Problemlösungen eruiert, die durch die Schulleitungen initiiert worden sind.⁷

Einige Resultate der Studie sehen so aus: Die Tätigkeitsbereiche der befragten Schulleitungen sind aufgrund der verschiedenen Leitungsstrukturen und Leitungspensen unterschiedlich, die Problemwahrnehmung ist jedoch vergleichbar. Übereinstimmend

⁷ Die Schulleitungen stammen alle aus dem Kanton Zürich. Die Darstellung folgt verschiedenen Themenfeldern und ist im Blick auf diese Felder jeweils bezogen auf die aktuelle Situation von Schule und Schulleitung, die von der Leitung wahrgenommenen Probleme sowie die Problemlösungen.

berichten Schulleitungen mit kleinen und mittleren Pensen von einem zu grossen Organisationsaufwand und ungenügendem Sekretariat.

- Alle Schulleitungen, auch die mit hohen Pensen, berichten von Problemen mit der Personalführung,
- die zugleich als Kernstück der Leitung angenommen wird.
- Heikel sind Unterrichtsbesuche bei den Lehrkräften oder auch leitungsinitiierte Projekte, die oft nur als zusätzliche Belastung wahrgenommen werden.
- Als belastend gilt auch hier die Doppelfunktion Klassenlehrperson und Schulleitung (ebd., S. 74ff.).

Positiv sagen die Daten: Im Blick auf die Kompetenzen der Schulleitung wird eine deutliche Kongruenz der Aufgabe, der tatsächlichen Kompetenz sowie der Verantwortung angestrebt (ebd., S. 91). Die Rollenklärung verlangt die Transparenz der Führung (ebd., S. 100).

- Die Führung selbst muss klar positioniert sein (ebd., S. 108)
- und die Führung muss von einheitlichen Grundsätzen ausgehen, also darf nicht gegensätzliche Prinzipien vertreten oder wankelmütig erscheinen (ebd., S. 111).
- Opportunismus wird eben so wenig belohnt wie Intransparenz, beides beliebte Strategien der Konfliktvermeidung, die sich im Falle von Schulleitungen aber offenbar nicht auszahlen.

Die Personalführung verlangt das Vertrauen des Kollegiums, aber braucht auch wirksame Instrumente und klare Zielsetzungen seitens der Schulleitung (ebd., S. 118ff.). Das Qualitätsmanagement stösst teilweise auf offenen Widerstand im Kollegium und stellt vor allem wegen der Belastungsfolgen vieler Projekte ein besonders delikates Führungsproblem dar (ebd., S. 126).

- Der Kulturwandel von „Ich und meine Klasse“ zu „Ich und meine Schule“ geht langsam vor sich,
- die Widerstände gegen das Qualitätsmanagement müssen aufwändig kommuniziert werden (ebd., S. 129),
- aber selbst im Blick auf die bei den Lehrkräften ungeliebten Mitarbeiterbeurteilungen finden sich neue Lösungsansätze aus der Praxis (ebd., S. 92).

Die Schulleitungen sind zentrale Akteure in jedem Reformprozess. Sie müssen hinter der Reform stehen, die Vorteile deutlich machen, den Sinn des Vorhabens kommunizieren und mit ihrer Schule praktisch unter Beweis stellen. Sie sind, anders gesagt, die erste Instanz der Akzeptanzgewinnung. Aber Unterstützung für Reformen und die Etablierung neuer Formen der Unterrichtsgestaltung haben nicht nur etwas mit der Schulleitung zu tun. Vielmehr müssen Aus- und Weiterbildung darauf ausgerichtet werden, ist ein Wandel der Schulkultur angesagt und stellen sich nicht zuletzt Fragen der künftigen Entwicklung der Lehrmittel. Man kann nicht bezogen auf Kompetenzstufen unterrichten, wenn die Lehrmittel das nicht hergeben.

Diese Fragen werden mich abschliessend beschäftigen. Ich verwende dabei einen weiten Begriff von „Unterstützung“, der nicht einfach kollegiale Aufmunterung meint. Der Ausdruck „Unterstützung“ bezeichnet alle Ressourcen, die bei der Bewältigung der schulischen

Aufgaben aktiv eingesetzt und genutzt werden können. Die Weiterbildung gehört ebenso dazu wie der Austausch im Kollegium, die Optimierung der Lehrmittel oder die Kommunikation mit den Eltern als Ressource der Schule. Akzeptanz für Neues entsteht mit dem Erfolg des Neuen und der verlangt eine Palette von Unterstützungsmassnahmen. Das Problem kann man sich mit einer Frage klar machen: Standards und neue Lehrpläne verlangen Weiterbildung - Aber weiss die Weiterbildung das?

5. Akzeptanz durch Unterstützung

In der Weiterbildung von amtierenden Lehrpersonen ist bislang strukturell nur wenig bewegt worden. Dabei kann mit gezielten Programmen der Weiterbildung am schnellsten auf Reformanforderungen reagiert werden, während es viele Jahre dauert, die komplexe Organisation der Erstausbildung umzustellen. Aber die Weiterbildung wird weder von den Schulleitungen noch von Ministerien und Behörden wirklich strategisch verstanden. Was heute existiert, eine kleinformatische, unsortierte und nicht zielgesteuerte Weiterbildung, ist eine verlorene Ressource, während sich die fortlaufenden Anpassungen des Wissens und der Fähigkeiten der Lehrkräfte am besten mit einer Mischung aus Weiterbildung und Selbstinstruktion erreichen lässt.

Das deckt sich mit den Befunden der Forschung, deren Kernergebnis sich so zusammenfassen lässt: Die herkömmlichen Angebote der Weiterbildung, die in Form von praxisfernen und kurzzeitigen Kursen organisiert sind, gelten als weitgehend unwirksam, unabhängig davon, wie gut ihre Qualität beurteilt wurde (Lipowsky 2004, ausf. Oelkers/Reusser 2008). Zu diesem Schluss kommen nahezu alle vorliegenden Studien. Gegenevidenzen gibt es nur dort, wo standardisierte Verfahren und Techniken gelernt werden, die sich unabhängig von der Beschaffenheit des Ortes einsetzen lassen.

- Die weitaus meisten Studien zeigen, dass bislang die Weiterbildungsangebote separat und kaum koordiniert operieren.
- Fast immer wurden kurze Workshops oder Tageskurse angeboten, die aufgrund ihres Themas wohl nachgefragt worden sind, aber die ohne Einfluss auf die Praxis bleiben.
- Das Transferproblem ist bei dieser Form der Weiterbildung ungelöst.

Mit der Umstellung auf eine Outputsteuerung ist aber auch hier der Effizienzdruck gewachsen. Das erklärt, warum schon Mitte der neunziger Jahre der Fokus der Weiterbildung in die einzelne Schule, also den Ort der Praxis, verlagert wurde. Voraussetzung dabei ist, dass die Schule ihren Bedarf feststellt und die Angebote der Weiterbildung darauf eingestellt werden. Dabei sind vor allem drei Kontexte des Wandels massgeblich gewesen,

- die Steuerung der Schule durch das Ergebnis,
- der politisch erzeugte Reformdruck
- und die Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen.

Verschiedene Studien konstatieren eine Ablösung von bislang fragmentierten Weiterbildungskursen zugunsten von kohärenten Programmen wie etwa das deutsche Netzwerk SINUS, die vom Bedarf der Schulen ausgehen und innovative Kraft entfalten können. „Kompetenzentwicklung“ der Lehrkräfte heisst dann einfach Anreicherung der verlässlichen Lösungen, die die Basis sind für die Handlungssicherheit. Das Können der

Lehrerinnen und Lehrer lässt sich verbessern, aber nur dann, wenn es erreicht wird, was weniger trivial ist, als es klingt.

- Für die Weiterbildung liegt hier die Hauptaufgabe und, wenn ich es richtig sehe, auch die Hauptanstrengung der letzten Jahre, die Wandel hin zum Kunden bewirken soll.
- Was man in der Ökonomie „turn around“ nennt, basiert in der Weiterbildung auf einer selbstkritischen Einsicht:
- Ein Kurssystem mit einem weitgehend ungesteuerten Themenaufkommen bewirkt wenig und war doch jahrzehntelang Praxis.

Die Lehrkräfte sind die „Kunden“, auch wenn die Bezeichnung pädagogisch nicht wohl gelitten ist. Aber sie meint doch eigentlich nur, dass der Bedarf eine Rolle spielen muss und auf reale Nachfragen hin reagiert werden kann. Zudem muss die Sphinx mit Namen „Lehrerin“ oder „Lehrer“ eine theoretisch durchdachte Gestalt annehmen und darf nicht lediglich eine vage Bezeichnung darstellen. Eine Kernfrage ist daher, wie sich die Weiterbildung den Adressaten und seinen Lernweg im Beruf vorstellt, wobei „Kunden“ der Wirklichkeit näher kommen als „Bedürftige“ oder „Enthusiasten“.

Auch hier gibt es eine Faustregel:

- 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,
- was nicht nur für die Berufseingangsphase, sondern auch für die gesamte praktische Ausbildung eine zentrale Gelingensbedingung darstellt.

Bildungsstandards sind elaborierte Aufgabenkulturen, die in ihrer Qualität die meisten Lehrmittel weit übertreffen. Die Lehrkräfte müssen lernen, diesen Vorteil zu nutzen und mit den Standards ihr Handlungsrepertoire zu erweitern. Das verlangt von ihnen auch eine Niveauehebung ihres Unterrichts, was oft an den Umständen scheitert, die vor Ort gegeben sind. Das heisst aber, ohne neue Lehrmittel und gezielte Formen der Weiterbildung wird die Umstellung auf Bildungsstandards nicht gelingen.

Im Kanton Zürich etwa ist bereits heute die Einführung eines verbindlichen neuen Lehrmittels immer mit gezielter Weiterbildung verbunden. Jedes neue Lehrmittel verlangt eine Repertoireanpassung, die Lehrkräfte, wie man damit unterrichtet, und das geschieht am besten in einer gemeinsamen Anstrengung. Das gilt umso mehr für neue Lehrpläne wie den „Lehrplan 21“ in der Schweiz oder die Implementation von Bildungsstandards. Beide Projekte werden in den nächsten Jahren zu klaren Prioritäten in der Weiterbildung der Schweizer Lehrpersonen, was auch heisst, dass andere Dringlichkeiten verschoben oder nicht realisiert werden.

Sonst, würden Schweizer sagen, sollte man die Übung besser lassen, weil sie keinen Erfolg haben kann. Weiterbildung heisst Einführung in die Bewältigung neuer Aufgaben, also Stärkung und nicht Schwächung des Könnensbewusstseins. Der neue Lehrplan etwa darf nicht zu bedrohlich erscheinen, muss herausfordern und zugleich handhabbar sein, muss sich in seiner Lesbarkeit als tauglich erweisen und anschlussfähig sein für den Einsatz der Lehrmittel. Werden diese Kriterien nicht erfüllt, geht die Übung „bachab“, wie die Schweizer verlorene Abstimmungen bezeichnen.

- Die Lehrkräfte werden auf diesem Wege lernen müssen,
- die berufslange Qualifikation nicht einfach als ihre Privatsache zu betrachten,
- sondern von den Zielen ihrer Schule auszugehen,
- die notfalls auch gegen die Pläne einzelner Lehrkräfte realisiert werden müssen.

Mit gezielter Weiterbildung, will ich sagen, kann die Schule von sich aus auf Wandel reagieren und eigene Ziele verfolgen. Über die Professionalisierung der Lehrerschaft ist auf der Linie solcher Postulate einiges bekannt. Dazu zählen wie gesagt die Arbeit in Netzwerken, der regionale Austausch oder das Lernen mit und an herausragenden Beispielen. Ein Beispiel ist die Akademie des deutschen Schulpreises der Bosch-Stiftung, in der Preisträgerschulen drei Jahre lang in Austausch mit anderen Schulen treten.

Gesteuert wird diese Entwicklung durch die Schulleitung, was bei vielen Lehrkräften mit Unbehagen verbunden ist, aber zu den gesicherten Erkenntnissen der Schulforschung zählt.

- Die Schulleitung ermittelt den Bedarf der Weiterbildung 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.

Die Kunst ist, dass das schulintern verträglich sein muss. Im Kern geht es um einen grundlegenden Wandel der Schulkultur, der sich auch beim Aufbau von Feedback-Systemen oder bei vergleichender Leistungsbewertung zeigen muss. Die Lehrkräfte müssen ihr Kerngeschäft, den Unterricht, anders begreifen als bisher, nämlich nicht isoliert bezogen auf „ihre“ Klasse, sondern 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.

Standards aber stellen in struktureller Hinsicht ein Problem dar. Die deutsche Kultusministerkonferenz hat nach einem langen Entwicklungsvorlauf Standards und Kompetenzprofile für die Lehrerbildung vorgelegt. In der Diskussion darüber ist bislang kaum thematisiert worden, dass diese Standards nicht von sich aus kompatibel sind mit den nationalen Bildungsstandards, die für bestimmte Unterrichtsfächer entwickelt werden.

- Standards in der Lehrerbildung sind solche des professionellen Unterrichts und der Inhalte, die bestimmte Fächer an Universitäten und Hochschulen anbieten.

- Diese Kompetenzen und Wissensinhalte sind nicht einfach anschliessbar an das, was in der Schule unter dem Stichwort „Bildungsstandards“ in Zukunft unterrichtet werden soll.

Die Bildungsstandards werden von Konsortien, wie in der Schweiz, oder von eigenen Instituten, wie das IQB in Berlin, entwickelt. Anschlüsse an die Lehrerbildung werden in diesem Bereich bislang nicht gesucht und wären auch schwer herzustellen. Aufgabenkulturen beziehen sich auf testfähige, qualitativ hochstehende Aufgaben in bestimmten Unterrichtsfächern.

- Erfahrungen in der Schweiz zeigen deutlich, dass diese Entwicklung nicht nur die Lehrmittelproduktion signifikant verändern wird, sondern auch Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung hat.
- Es sind neue Lernumgebungen.
- Aufgabenkulturen werden in Zukunft in elektronischer Form angeboten und mit neuen Formen des E-Learnings verbunden.
- Eine Frage der Zukunft wird sein, wo angehende Lehrkräfte den Umgang mit diesen neuen Lehrverfahren lernen können.

Die heutige Lehrerbildung hat auf diese Entwicklung bislang nicht oder nur am Rande reagiert. Die Fachausbildung bezieht sich in Zukunft auf ein Kerncurriculum, das auf die Ansprüche der Universitätswissenschaften zugeschnitten ist. Eine Verknüpfung zu den Standards der schulischen Unterrichtsfächer ist weder material noch formell gegeben. Zwar wird immer wieder davon ausgegangen, dass die wissenschaftliche Ausbildung im Fach Auswirkungen hat auf die Qualität des Unterrichts. Das aber würde bedeuten, in der Ausbildung auch eine Verknüpfung zu den Standards des schulischen Unterrichts herzustellen. Bislang ist das nicht der Fall und als Problem auch kaum sichtbar.

Von den künftigen Lehrkräften werden neue Lehr- und Lernformen abverlangt, die stark auf Individualisierung und Förderung der Schüler ausgerichtet sind. Eine solche professionelle Kompetenz ist in den bildungswissenschaftlichen Standards vorgesehen. Die Frage ist, wie sie sich mit Fachunterricht verknüpfen lassen und wo das gelernt werden soll. Individualisieren und Fördern wird in Zukunft auch den Einsatz elektronischer Lernplattformen voraussetzen.

- Den Umgang mit solchen Systemen des Lernens lernen heutige Lehrkräfte in bestimmten Schulen aus eigenem Antrieb und fast immer ohne Unterstützung durch die Weiterbildung.
- Lehrmittelverlage steigen weit eher auf dieses Geschäft ein als Anbieter der Weiterbildung.
- Es gibt in Deutschland und in der Schweiz inzwischen Schulen, die mit elektronischen Plattformen arbeiten, ohne dass die Ausbildung sich auf diese Entwicklung eingestellt hätte.

Meine starke Betonung der Lehrmittel ist also kein Tick. Konkretisiert wird jedes unterrichtliche Angebot durch die eingesetzten Lehrmittel, die aber Prozesse der Leistungsdifferenzierung bislang nicht oder nur zufällig beeinflussen können, weil sie nicht davon ausgehen, dass die Leistungen und die Zielerreichung unterschiedlich sein müssen, jedoch auf unterschiedlichen Wegen auch gefördert werden können. Die Aufgabenkultur in vielen Lehrmitteln sieht natürlich an bestimmten Punkten Wiederholungen vor, aber reagiert nicht auf verpasste Anschlüsse, die aber regelässig für das Zurückbleiben sorgen. Es geht im

Text eines Lehrmittels voran, auch mal geordnet zurück, aber immer in der Annahme, dass letztlich alle folgen werden.

Das würde bedeuten, Lehrmittel auf Kompetenzstufen einzustellen. Ein erstes Projekt, verbunden mit einem aufwändigen Feldversuch, läuft derzeit im Kanton Zürich. Entwickelt wird ein neuartiges Mathematiklehrmittel für die Sekundarstufe I, das auf den Lehrplan abgestimmt ist. Mathematik ist das Selektionsfach, allein deswegen dürfen keine schlechten Lehrmittel zum Einsatz kommen. Der Feldversuch soll empirische Daten erzeugen, mit denen das Lehrmittel vor der Veröffentlichung seinen Feinschliff erhält. Es ist das erste Lehrmittel in der Schweiz, das erprobt wurde, *bevor* es zum Einsatz kam. Warum aber dieser Aufwand?

- Was den Unterricht wirksam macht, ist nicht das Fach,
- sondern sind die Lehrmittel im Einklang oder Missklang mit dem persönlichen Können der Lehrkräfte,
- und dies bezogen auf eine je spezielle Situation des Unterrichts und eine bestimmte Gruppierung der Schüler.

Wenn diese Analyse zutrifft, dann wären die Lehrmittel das Rückgrat und der Proberstein des Schulerfolgs, mithin das entscheidende System der Unterstützung. Viele der heute gebräuchlichen Lehrmittel genügen den Anforderungen an einen individualisierenden Unterricht, der unterschiedliche Formen des Förderns zulässt, nicht, weil die Lehrmittelautoren als Zielperson den durchschnittlichen oder den idealen Schüler vor Augen hatten. Besonders für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler gibt es kaum brauchbare Lehrmittel, so dass die Lehrkräfte auf sich selbst und ihren didaktischen Erfindungsreichtum angewiesen sind.

Die Entwicklung neuer Lehrmittel ist immer sehr zeitaufwendig und das gilt umso mehr, wenn neue und höhere Anforderungen, etwa im Blick auf Kompetenzstufen, gestellt werden. Auf der anderen Seite kann der Unterricht nicht warten, bis die Lehrmittel auf veränderte Anforderungen hin angepasst sind, was Jahre dauern wird. Aus diesem Grunde hat der Zürcher Bildungsrat⁸ zu Beginn dieses Jahres eine Reihe von Sofortmassnahmen verabschiedet, zu denen auch eine webbasierte Austauschplattform gehört, die im Sommer dieses Jahres vom Zürcher Lehrmittelverlag aufgeschaltet wurde.

Die Idee ist, die Expertise der Lehrkräfte zu nutzen. Auf der Plattform wird ein Grundstock an Übungsmaterialien und Beispielen für „good practice“ angeboten, die allen Lehrpersonen offensteht. Zusätzlich und vielleicht sogar in der Hauptsache können Unterlagen, die die Lehrkräfte selbst entwickelt haben und in ihrem Unterricht einsetzen, ausgetauscht und auch diskutiert werden. Aus der Not kann so eine Tugend werden, denn über das Thema des integrativen Unterrichts hinaus ist das ein Weg zur Neuaufstellung der Lehrmittelproduktion überhaupt, weg von einzelnen Autoren und hin zu einer Vielzahl von Nutzern, die im Rahmen des Lehrplans alle ähnliche Probleme vor sich haben und die Lösungen kollektiv optimieren können.

So entsteht ein System der gegenseitigen Unterstützung, das sich selbst aus der Praxis heraus fortlaufend anreichern und das den Erfolgsfaktor „Bewährung“ im Feld auf neue Art dynamisieren kann. Die Nutzung der Plattform zeigt das bereits heute. Es spricht nichts dagegen, derartige Instrumenten auch bei der Implementation von Bildungsstandards oder

⁸ Beschluss der Sitzung vom 11. Januar 2010.

dem Gebrauch von Lehrplänen einzusetzen, Das Stichwort heisst „Unterstützung durch Erfahrungsaustausch“, vermutlich das beste Mittel zur Akzeptanzgewinnung.

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.
- Davenport, T./Prusak, L.: Working Knowledge: How Organisations Manage What They Know. Boston: Harvard Business School Press 1998.
- Dewey, J.: Wie wir denken. Mit einem Nachwort neu hrsg v. R. Horlacher/J. Oelkers. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2002. (amerik. Orig. 1910)
- Kerle, U.: Geleitete Schulen im Kanton Graubünden. Bestandesaufnahme und Handlungsorientierung. Chur: Südostschweiz Buchverlag 2005.
- Lipowsky, F.: Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: Die deutsche Schule Jg. 96, H. 4 (2004), S. 462-480.
- 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.
- Reichwein, K.: Führung und Personalmanagement in Schulen. Eine empirische Studie zum Working Knowledge von Schulleitungen. Diss. phil. Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2006.
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p. Verlag 2006.
- VSG (Vereinigung Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer): Befragung der Mittelschullehrerinne und -lehrer 2010. Auswertungsbericht für den Kanton Zürich. Bern: empiricon 2010.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.