

Jürgen Oelkers

Schulentwicklung durch mehr Selbstständigkeit - und dann?)*

1. Fragestellung

Bei der Vorbereitung dieses Vortrages habe ich gelernt. Damit sage ich auch, dass das nicht immer der Fall ist. Neu war für mich das Kürzel „SBS“. Wenn man Kürzel liest und die Bedeutung nicht kennt, hat man sofort Assoziationen. Bei „SBS“ denkt man unwirklich und in meinem Alter an „SDS“, man denkt vielleicht auch an „SBZ“ und damit unvermeidlich an „SED“, aber wohl nicht an „SES“, das ist der „Senior Expert Service“ der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, bei dem man Ruheständler engagieren kann. Lernen heisst natürlich, nicht bei Assoziationen stehen bleiben und sich kundig machen, was Lernstrategien voraussetzt. Ich war froh, dass ich die zur Verfügung hatte.

In diesem Fall habe ich recherchiert, was das Kürzel alles heissen kann. „SBS“ wird etwa gebraucht zur Bezeichnung von:

- „Scandinavian Broadcasting Systems“,
- „Schweizerische Bodensee Schifffahrt“,
- „Stadtverkehr Böblingen-Sindelfingen“,
- „Schweizerische Bibliothek für Blinde, Seh- und Lesebehinderte“
- „School of Biblical Studies“.
- Und nun auch „Selbstverantwortliche Berufliche Schulen in Hessen“.

Die Reihung basiert auf dem Zufallsprinzip. Ein Kürzel hebt etwas hervor und soll sich wie eine Marke einprägen, die sich leicht kommunizieren lässt. „SBS“ wird dabei hoffentlich die Pädagogensprache bereichern und nicht die Verwirrung steigern.

- Aber was ist an „selbstverantwortlichen Schulen“ so hervorhebenswert?
- Sind Schulen nicht immer schon verantwortlich, für das Lernen der Schüler nämlich, und sind sie nicht genau deswegen viel autonomer, als die Kultusverwaltung annimmt?
- Wenn sie jetzt in die „Selbstverantwortung“ entlassen werden, heisst das nicht einfach nur mehr Verwaltungsaufwand bei weniger Ertrag?

Schweizer Lehrkräfte haben auf diese Fragen nach zehn Jahren Erfahrung mit Selbstverantwortung eine klare Antwort: Niemand ist dagegen, mehr Verantwortung zu übernehmen und im Gegenzug mehr Autonomie zu erhalten, also unabhängiger zu werden von den behördlichen Vorgaben. Aber das muss sich für den eigenen Unterricht rechnen, darf nicht zu Leerlauf führen und nicht die Belastungen steigern, ohne das Ergebnis zu verbessern

*) Vortrag auf der Tagung „Selbstständige berufliche Schule - modern und zukunftsorientiert“ am 23. Februar in Kassel.

(Windlin et. al. 2011). Entsprechend ist die Kritik: Mehr Selbstständigkeit ist gut, aber nicht als verkappte Bürokratie.

Das Projekt „SBS in Hessen“ sieht sechs Handlungsfelder vor, das habe ich wiederum gelernt. Auch in den Berufsschulen des Landes soll es in Zukunft gehen um:

- Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung
- Dezentrale Organisationsentwicklung
- Personalgewinnung und Personalentwicklung
- Finanzierung: „Grosses Schulbudget“
- Regionales Bildungsnetzwerk
- Beratung und Unterstützung durch die Verwaltung
(Information S. 403/404).

Sie sehen, ich habe den nichtamtlichen Teil der „Bekanntmachungen und Mitteilungen des Hess. Kultusministeriums“ gelesen und kann somit als vorbereitet gelten. Die Überschriften verweisen auf das, was heute gemeinhin „neue Steuerung“ genannt wird und mit der Einsicht verbunden ist, dass Gesetze, Verordnungen und Erlasse allein das System wohl verwalten, aber nicht bewegen können. Bewegt werden müssen die Akteure und nicht die Akten.

Diese Einsicht setzt ein Dilemma voraus: Wenn die Akteure nicht erreicht werden, geschieht wenig, und wenn man sie verärgert, machen sie Dienst nach Vorschrift. Das ist das Schlimmste, was dem Bildungswesen passieren kann, mit der Pointe, dass noch die Vorschrift auslegungsbedürftig ist und so Freiheiten lässt.

- Mein Vortrag geht davon aus, dass der Unterricht das Kerngeschäft jeder Schule ist
- und sich die neuen Formen der Steuerung als dafür dienlich erweisen müssen.
- „Dienlich“ meint: die Akteure müssen den Nutzen sehen
- und die Qualitätssicherung muss zu echten Resultaten führen und nicht lediglich zu mehr Papier.

Auf dieser Linie werde ich zunächst auf die Frage eingehen, was geschieht, wenn Ideen wie Schulautonomie oder Selbstverantwortung die Politik bestimmen oder das, was heute gerne „policy“ genannt wird (Busemann/Oelkers/Rosenbusch 2007). Ich werde dann inhaltliche Reformideen auf ihre Wirksamkeit hin untersuchen. Schliesslich gehe ich auf die Welt der Lehrpersonen ein und frage nach der Rolle der Schulleitungen im Reformprozess. Abschliessend thematisiere ich neue Formen der Weiterbildung, die entscheidend sind für das, was heute „change-management“ genannt wird und SBS-Projekt „Transferprozess“ heisst.

Mein Vortrag beschränkt sich auf diese Aspekte, weil Erfahrungen mit ihnen für das Projekt „SBS“ vielleicht nützlich sind und die damit verbundenen Fragen auf jeden Fall von den Kritikern des Projekts gestellt werden. In der Kritik ist oft und abwertend von einer „technokratischen“ Reform die Rede. Viele Kritiker haben eine obskure Verwaltungsmaschinerie vor Augen, ohne zu sehen, wie fragil die Prozesse tatsächlich sind. Wenn eine Reform gelingen soll, müssen die Akteure überzeugt werden, und das ist immer heikel.

Berufsschulen sind für mich Schulen mit einem besonderen Auftrag, einem besonderen Personal und im dualen System einer besonderen Struktur. Sie werden, anders als

allgemeinbildende Schulen, direkt beobachtet und müssen mit Betrieben kooperieren. Das ist ein Vorteil und keine Zumutung. Aber Berufsschulen sind dann auch *Schulen*. Sie organisieren Lernen mit Unterricht, projektbezogen oder nicht; insofern gelten für sie die gleichen Spielregeln wie für jede Schule und das trifft auch auf die Qualitätssicherung zu. SBS ist kein berufspädagogischer Sonderfall.

Der Vortrag konzentriert sich auf die Akteure der Qualitätssicherung. Sie müssen den Prozess voranbringen und die Praxis aushalten. Regionale Bildungsnetzwerke werde ich nur am Rande berühren, vergleichsweise wenig zur dezentralen Organisationsentwicklung sagen und die zentrale Frage der Finanzautonomie ganz weglassen. Das wäre ein anderer Vortrag und sicher ein anderer Referent, auch wenn Pädagogikprofessoren natürlich zu allem etwas sagen können.

2. *Autonomie und Selbstverantwortung als „Policy“*

Schulautonomie stellt eine Herausforderung dar, weil das Anliegen von mehr Eigenverantwortung für die einzelne Schule zwar unmittelbar einleuchtet, aber offenbar nicht leicht zu realisieren ist. Auch hier ist, ähnlich wie bei den „Bildungsstandards“, die Rhetorik der Praxis weit voraus. „Bildungsstandards“ gab es in manchen Bundesländern schon kurz nach dem „Pisa-Schock“, es waren einfach umgeschriebene Lehrpläne mit leicht verschobenen Koordinaten. Was dann „Entrümpelung“ der Lehrpläne genannt wurde, war schlicht eine Reduktion der Spiegelstriche in den opulenten Beispielsammlungen.

Nun sind Lehrpläne für die Schulen kein Hindernis, weil sie wissen, wie sie umgangen werden können. Man tut gut daran, sich Schulen im Blick auf Zumutungen als ebenso robust wie listig vorzustellen, in diesem Sinne sind sie immer schon „autonom“. Das Problem stellt sich dort, wo das Ministerium steuern will oder von Gesetzes wegen auch steuern muss. Man kann sich das Problem klar machen, wenn man näher bestimmt, was unter dem Begriff „Schulautonomie“ idealtypisch gefasst werden kann.

Danach müssten Schulen:

- Über ein Globalbudget verfügen,
- das Personal selbst aussuchen, anstellen und ggf. entlassen,
- die Schulleitung frei wählen,
- sich im Rahmen der staatlichen Vorgaben eigene Ziele und Profile geben,
- besondere Leistungen belohnen,
- den eigenen Status verändern können, etwa in Richtung einer Kommunalisierung der Bildung.

Welcher Wandel in den allgemeinbildenden Schulen nötig wäre, lässt sich an einer gesetzlichen Vorschrift aufzeigen, die in keinem deutschen Schulgesetz fehlt, nämlich die Unterscheidung zwischen „inneren“ und den „äusseren“ Schulangelegenheiten. Nur die äusseren unterliegen der Zuständigkeit der Kommunen, die also die Schulhäuser unterhalten müssen, Sorge tragen, ob die Zugangswege in einem geordneten Zustand sind, wie der Ausfall eines Hausmeisters zu verkraften ist und ob die Heizkosten gesenkt oder angehoben werden müssen.

Damit sind in den Gemeinde- oder Stadträten ganze Kommissionen befasst, die aber nur in diesen „äusseren“ Hinsichten wirklich die Entwicklung der Schulen vor Ort beeinflussen können. Anders als in der Schweiz haben die Gemeinden eine schwache Stellung, sie sind fast immer als Schulträger für den fortlaufenden Unterhalt der Schulen zuständig, aber werden an der Bildungspolitik und den Entscheidungen des Landes kaum beteiligt, einfach weil sie nur über schwache Kompetenzen verfügen.

Die wirklich wichtigen Angelegenheiten der Schule sind die *inneren*, also die Anstellung der Lehrkräfte, die Regelung der Besoldung, die Zulassung der Lehrmittel, die Genehmigung der Schulleiterwahl, die Organisation der Ausbildung, die Kontrolle der Schulqualität oder die Gestaltung der Schulentwicklung in der Fläche, um nur das Wichtigste zu nennen. Die Neuordnung dieser „doppelten Steuerung“ ist inzwischen mehrfach gefordert worden und würde eine deutliche Verschiebung der Kompetenzen und Zuständigkeiten nach unten implizieren, also sowohl die Kommunen als auch die Region stärken (Berkemeyer/Bos/Manitius/Müthing 2008, S. 136f.).

Die Bildungseinrichtungen sind tatsächlich ein zentraler Standortfaktor für die Entwicklung der Kommunen und Landkreise, den der Deutsche Städtetag in den letzten Jahren auch immer wieder deutlich angemahnt hat. Damit soll nicht gesagt werden, dass die inneren Schulangelegenheiten sämtlich zu äusseren werden sollten, sondern lediglich darauf hingewiesen werden, dass auch die öffentlichen Schulen in staatlicher Trägerschaft zum *kommunalen* Angebot gehören und von dort aus entwickelt werden müssen. Auf dieses Angebot stellen sich die Kunden der Bildung, also die Eltern und Schüler, ein und hier liegt vor allem die Chance zur Weiterentwicklung des Systems, die nicht nur den allgemeinbildenden, sondern auch den Berufsschulen neue Möglichkeiten eröffnet. Sie sind in Zukunft Teil von regionalen Netzwerken, insofern liegt SBS auf Kurs.

Das duale System der Berufsbildung ist ein Standortvorteil des deutschen Bildungswesens, entgegen dem, was die OECD meint. Zwar haben viele Berufsschulen inzwischen auch allgemeinbildende Abschlüsse, aber die Qualitätssicherung darf nicht zu Lasten des Kerngeschäfts entwickelt werden und sich in diesem Zusammenhang auch nicht verselbständigen. Gleichzeitig sollte sich die Vorschriftendruckerei zurückhalten. Auch wenn viele Lehrkräfte im Konfliktfalle danach rufen, es muss nicht alles und sollte so wenig wie möglich geregelt werden.

Das Projekt SBS sieht kurze Wege, eigene Ressourcen und einen hohen Entscheidungsspielraum für Teams in einem Schulunternehmen vor. Das sind Schritte auf dem richtigen Weg, die nicht durch hinterrücks eingeführte Vorschriften gefährdet werden dürfen. Auf nichts reagieren Schulen allergischer als auf politische Versprechungen, die durch nachfolgende Erlasse ausgebremst und konterkariert werden, was für Hessen natürlich ausgeschlossen werden muss.

Wie Schulen auf einen Wechsel der Bildungspolitik reagieren, hat Richard Elmore von der Harvard University in seinem Buch *School- Reform from the Inside Out* beschrieben, also Schulreform, die von innen nach aussen geht, nicht umgekehrt. Elmore untersucht das Verhältnis von dem, was heute gerne „policy“ genannt wird, zur Praxis und genauer gesagt: zu den professionellen Lehrkräften, die der Policy Folge leisten sollen. Das Thema ist der auch in Deutschland viel zitierte „Paradigmenwechsel“ der Bildungspolitik von der „Input“- zur „Outputsteuerung“, der verknüpft wird mit der Verantwortung für den Lernerfolg oder dem, was die amerikanische Pädagogik „accountability“ nennt.

Über diese Idee hält Elmore lakonisch fest:

„Verantwortung für Resultate hat sich als mächtige und dauerhafte Idee der Bildungspolitik herausgestellt. In der Praxis jedoch hat sie für viele Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr Realitätsgehalt als frühere politische Ideen“ (Elmore 2004, S. 215). Sie kommen und gehen.¹

Elmore ist nicht dagegen, dass Schulen Verantwortung für die Resultate übernehmen und dass Kompetenzen getestet werden. Er sagt nur, dass seit Beginn der Outputsteuerung die Bildungsreformen in den Vereinigten Staaten nicht *mit* den Lehrkräften, sondern *über* sie gemacht wurden. Und die Lehrkräfte galten als Teil des Problems und nicht der Lösung, oder anders gesagt, sie sollten die Probleme lösen, für die sie selbst verantwortlich gemacht wurden (ebd., S. 215/216).

Elmore weist auf etwas hin, das sich auch in Deutschland bemerkbar zu machen scheint, nämlich „the longstanding disconnect between policy and practice“ (ebd., S. 217) oder, gut marxistisch gesagt, der Widerspruch zwischen Basis und Überbau. Der „Überbau“ ist die Rhetorik, die hinter jeder Reform steht und Verheissungen aufbaut. In der Schweiz sind inzwischen deutliche Belastungsfolgen erkennbar, die klar benannt und ernst genommen werden müssen. Fragt man die Lehrkräfte, dann lassen sich folgende Belastungsfaktoren bestimmen:

- 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 allein damit eine Verbesserung des Ertrages erreicht worden wäre. Das Projekt „SBS“ muss genau das vermeiden, sonst wäre es kein Projekt zur Erhöhung der Selbstverantwortung. Die Schulen werden sich gegen unnötige Belastungen zur Wehr setzen, im Gegenzug eigene Prioritäten ausbilden und Ziele verfolgen, die tatsächlich erreichbar sind und zu erkennbaren Verbesserungen führen. „SBS“ wird ein Erfolg, wenn es diese Art von Selbstständigkeit unterstützt.

Das Problem entsteht bei der Umsetzung von Reformen oder dort, wo neuerdings immer das Wort „Implementation“ auftaucht und schon durch die Wortwahl technische Erwartungen erweckt werden, als könnte man an den Schulen, wie die Schweizer sagen, herumschrauben 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.

¹ „While accountability for results has proven to be a powerful and durable political idea, it has no more basis in the reality of practice for most educators than previous political ideas“ (Elmore 2004, S. 215).

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. Was dabei registriert werden muss, ist die Ausbreitung der Expertensprache, die heute bis in die Buchtitel der Fachliteratur und die Lehrpläne der Schule vorgedrungen ist. Aber wenn man etwas anders bezeichnet, 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),² hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.³

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),⁴ ist bis heute angesagt. Sie kennen alle den „Klippert-Effekt“, das Nachbessern mit Methoden, die eigentlich die Ausbildung hätte vermitteln müssen.

Nun kann man Reformideen auch danach sortieren, wie wirksam sie sind. Nicht alles, was gut klingt, ist auch wirksam; die pädagogische Sprache erlaubt es, jedes Konzept als „modern“ und „innovativ“ hinzustellen, obwohl es entweder gar nicht neu oder nicht erprobt ist. „Selbstorganisiertes Lernen“ und „altersdurchmisches Lernen“ sind heutige Diskursfavoriten, auf die man schwören kann, ohne dadurch schon zu wissen, ob und wie sie

² Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitierte 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.

³ Sperrung im Zitat entfällt.

⁴ Sperrung im Zitat entfällt.

wirken. Das Gleiche gilt natürlich auch für den Ruf nach „mehr Disziplin“. Wer ruft, wird nicht schon gehört. Mein nächster Punkt gilt daher der Frage der Wirksamkeit.

3. Reformideen und ihre Wirksamkeit

John Hattie von der University of Auckland in Neuseeland hat im Jahre 2009 die bislang aufwändigste Metaanalyse von internationalen Wirksamkeitsstudien vorgelegt, die sich auf den Bereich Schule und Unterricht beziehen. Das Buch heisst *Visible Learning* (Hattie 2009) und der Titel ist Programm. Nur die Wirkungen machen sichtbar, was es mit einem pädagogischen Konzept auf sich hat, während man schon in der Ausbildung lernt, der Rhetorik zu folgen und von ihr direkt auf die Praxis zu schliessen. Aber wer auf „offenen Unterricht“ schwört, verfügt damit nicht schon über eine Wirkungsgarantie. Ich formuliere kein hinterhältiges Paradox, auch „offener Unterricht“ soll Wirkungen erzielen.

Hattie untersuchte über 800 Metanalysen der expansiven angelsächsischen Wirksamkeitsforschung und legte so die erste grosse Meta-Metaanalyse der Bildungsforschung vor. Der Begriff „Wirksamkeit“ bezieht sich einzig auf *achievement*, also die messbaren Leistungen von Schülerinnen und Schülern. Die Stärke der Effekte („effect size“) wird nicht umgangssprachlich beschrieben, sondern von 138 einzelnen Faktoren aus errechnet, die zu sechs Gruppen zusammengefasst werden.

Hattie unterscheidet:

- Die Schule als Organisation
 - den Unterricht
 - die Curricula
 - die Lehrerinnen und Lehrer
 - die Schülerinnen und Schüler
 - die Familie und die soziale Herkunft
- (ebd., S. 31).

Vergleicht man diese sechs Gruppen, dann ergibt sich ein klares und unstrittiges Ergebnis: Die grösste Effektstärke kommt den *Lehrpersonen* zu. Von ihnen hängt es primär ab, welche Leistungen die Schülerinnen und Schüler zeigen, allerdings von ihnen nicht einfach als Personen, die Stellen besetzen, sondern unter der Voraussetzung eines elaborierten beruflichen Könnens und so eines Feldes von Faktoren.

Dieses Feld der Qualität der Lehrpersonen umfasst bei Hattie acht Punkte, auf die es ankommt. Die ersten drei werden wie folgt bestimmt:

- Die Qualität des Unterrichts, so wie die *Schüler* sie wahrnehmen.
- Die Erwartungen der Lehrpersonen an sich und die Schüler.
- Die Konzeptionen der Lehrpersonen über Unterricht, Leistungsbeurteilung sowie über die Schülerinnen und Schüler.

Der letzte Punkt bezieht sich auf die Sichtweisen (views) der Lehrerinnen und Lehrer, etwa ob sie glauben, dass alle Schülerinnen und Schüler Fortschritte machen können und ob die Leistungen sich ändern können oder stabil bleiben. Ein Problem ist auch, wie der

Lernfortschritt von den Lehrpersonen verstanden und artikuliert wird, also wem oder was sie den Fortschritt zuschreiben und wie die Lernenden davon in Kenntnis gesetzt werden. Wenn der entscheidende Faktor etwa in der sozialen Herkunft gesehen wird, dann ziehen Lehrkräfte andere Schlüsse, als wenn sie die Begabung im Vordergrund sehen.

Die fünf weiteren Punkte für den Einfluss der Lehrkräfte auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler sehen so aus:

- Die Offenheit der Lehrkräfte oder wie sie darauf eingestellt sind, sich überraschen zu lassen.
- Das sozio-emotionale Klima im Klassenzimmer, wo Fehler und Irrtümer nicht nur toleriert werden, sondern willkommen sind.
- Die Klarheit, mit der die Lehrpersonen Erfolgskriterien und Leistungsanforderungen artikulieren.
- Die Unterstützung der Lernanstrengung.
- Das Engagement aller Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 34).

Wenn heute in der angelsächsischen Diskussion gesagt wird, „teachers make the difference“, dann ist das nur ein Mantra. Der *Unterricht* macht den Unterschied, aber unterrichtet wird verschieden und nicht alle Lehrpersonen sind gleich erfolgreich in der Beförderung des Lernens. Bestimmte Lehrkräfte erfüllen die Aufgaben besser als andere und die kritische Frage ist, bis zu welchem Grad das der Fall ist.

Deutlich wird gesagt:

Nicht alle Lehrerinnen und Lehrer unterrichten „effektiv“, nicht alle sind „Experten für Lernen“ und nicht alle haben grossen Einfluss auf die Lernenden. Die wichtige Frage ist, in welchem Ausmass sie Einfluss auf die Leistungen haben und was den grössten Unterschied macht“ (ebd.).⁵

Geht man nicht von einer Faktorengruppe aus, sondern bezieht sich auf einzelne Faktoren, dann sind die drei Faktoren mit der grössten Effektstärke:

- **Self-reported grades:** Die Einschätzung ihres aktuellen Leistungsstandes durch die Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 43).
- **Piagetian programs:** Die altersgerechte Gestaltung des Unterrichts nach den Stufen von Piaget (ebd.).
- **Providing formative evaluation of programs:** Die ständige Erhebung des Lernfortschritts und die direkte Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 181).

Am anderen Ende der Skala sind Faktoren, deren Effektstärke bezogen auf die Lernleistung so schwach ist, dass sie mit grosser Wahrscheinlichkeit als wirkungslos gelten müssen. Diese Faktoren beziehen sich auf Konzepte, die in der Alternativpädagogik, aber

⁵ „Not all teachers are effective, not all teachers are experts, and not all teachers have powerful effects on students. The important consideration is the extent to which they do have an influence on students achievements, and what it is that makes the most difference“ (Hattie 2009, S. 34).

auch in der heutigen Schulreformdiskussion, hoch gehandelt werden, weil sie als besonders „kindgemäss“ gelten. Es handelt sich etwa um:

- **Multi-grade/multi-age classes:** Jahrgangübergreifender Unterricht und altersdurchmisches Lernen (ebd., S. 91ff.).
- **Student control over learning:** Selbstbestimmtes Lernen (ebd., S. 193/194).
- **Open vs. traditional:** „Offener“ versus „traditioneller“ Unterricht (ebd., S. 88/89).

Vergleicht man die Effekte von offenem und traditionellem Unterricht, dann sind die Unterschiede generell nicht sehr gross. Bezogen auf die Leistungen hat der traditionelle Unterricht leichte Vorteile, offener Unterricht wirkt eher in Bereichen wie Kreativität oder Selbstvertrauen, aber mit beiden lässt sich die Fragen nicht beantworten, was im Blick auf die Wirksamkeit den Unterschied macht (ebd., S. 89). Die Antwort ist nicht das Konzept, sondern die je gegebene Qualität des Unterrichts. Dogmen der Didaktik, auf die man zu schwören gelernt hat, wirken nicht.

- Schulaufsicht und Schulleitungen haben mittlere Effekte im Blick auf die Lehrkräfte (ebd., S. 83ff.)
- und das gilt auch für eine so umstrittene Grösse wie die Klassengrösse (ebd., S. 85ff.).⁶
- Die Programme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben niedrige bis schwache Effekte,
- weil die Studierenden das Angebot nach dem Vorwissen sortieren, das sie mitbringen und sich so im Studium selbst bestätigen (ebd., S. 109ff.).

Ziele und Klarheit der Anforderungen sind Erfolgsfaktoren (ebd., S. 125ff., 163ff.), die direkte Instruktion hat nicht ausgedient (ebd., S. 204ff.) und das „problem-solving teaching“ ist effektiver als das „problem-based learning“ (ebd., S. 210ff.), weil das Problem nicht langwierig herausgefunden werden muss. Schliesslich: Kooperative Lernformen sind wirksamer als kompetitive (ebd., S. 212ff.).

Mit diesen Daten und Rangfolgen der faktoriellen Wirksamkeit lässt sich jedenfalls nicht mehr behaupten, „offene“ Lernformen seien „traditionellen“ grundsätzlich überlegen und es käme darauf an, überall jahrgangübergreifenden Unterricht zu realisieren, der ja nur die Gruppierung der Schülerinnen und Schüler betrifft und nicht dadurch schon deren Leistung. Selbstbestimmtes Lernen, also Formen, in denen die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen selbst organisieren können, hat im Blick auf das Leistungsverhalten gänzlich andere Effekte als die Reformpädagogik annimmt, die in der Lehrerbildung immer noch sehr präsent ist.

Auch deutsche Studien zeigen, dass offene Lerngelegenheiten im Blick auf individuelle Förderung wenn überhaupt, dann eher im affektiven Lernbereich wirksam sind und kognitive Kompetenzen dadurch kaum beeinflusst werden (Klieme/Warwas 2011). Fördern kann man auf verschiedene Weisen, die aber nie einfach *als Konzept* überlegen sind; auch Formen des Trainings oder adaptiver Unterricht sind im Blick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler nur dann wirksam, wenn sie didaktisch durchdacht und gut strukturiert sind. Das gilt nicht zuletzt für den Projektunterricht, der vielfach in der Realität,

⁶ „It appears that the effects of reducing class size *may* be higher on teacher and student work-related conditions, which *may* or *may not* translate into effects on student learning” (Hattie 2009, S. 86).

also in der Wahrnehmung der Lehrenden und Lernenden, gar nicht dem entspricht, was in der einschlägigen Literatur angenommen wird, nämlich „selbstgesteuertem Lernen“ (Traub 2011). Es heisst so, aber man macht es nicht.

- Hattie plädiert für die Normalform eines von der Lehrperson vorbereiteten, strukturierten und realisierten Unterrichts.
- Der Lehrer und die Lehrerin wird nicht in die Rolle eines konstruktivistischen Beobachters versetzt,
- sondern darf und soll agieren,
- wobei für ihn oder für sie als Qualitätsannahme gilt, dass er oder sie „with the eyes of the students“ wahrnehmen kann (ebd., S. 238)
- und mit seinem Unterricht ihrem Lernen dienlich ist.

Auf der anderen Seite müssen sich die Schülerinnen und Schüler als die „Lehrer ihrer selbst“ verstehen und dürfen die Verantwortung für den Lernerfolg nicht abwälzen. Die Psychologie des Konstruktivismus ist für Hattie eine Form des Wissens und nicht des Unterrichtens (ebd., S. 243). Wer sich darauf beruft, kommt nie weiter als bis zur Alternativpädagogik (so schon Diesbergen 2000).

Aus Hatties Untersuchung geht erneut hervor, dass gelenkter und fordernder Unterricht bezogen auf die Leistungen effektiver ist als un gelenkter und unterfordernder. Niveaulosigkeit ist keine gute Qualitätssicherung. Und die Resultate, also die Lernstände der Schülerinnen und Schüler, sind weitaus stärker von den Faktoren des Unterrichts beeinflusst als von denen der Schule oder gar der Schulstruktur. Das deckt sich weitgehend mit einer Längsschnittstudie aus dem Kanton Zürich, als deren Hauptergebnis angesehen werden muss, dass der *Unterricht* und genauer: die *Qualität* des Unterrichts den Unterschied macht (Nach sechs Jahren Primarschule 2011).

4. Die Welt der Lehrkräfte und die Rolle der Schulleitungen

Die primäre Qualitätssicherung geschieht durch Unterricht und hängt ab von der Qualität der Lehrpersonen. Amtierende Lehrkräfte verstehen sich als Experten für Unterricht, damit als fertig und nicht als Objekt ständiger Entwicklungsabsichten. Die Ausbildung liegt hinter ihnen und die Rolle des Schülers spielen andere. Da hilft auch keine semantische Verschiebung vom „Lehrer“ zum „Lerncoach“, ein Ausdruck, den die heutige Ausbildung liebt, ganz so als sei der Geist von Jogi Löw im Klassenzimmer anwesend, der sich in freundlichen „Lernumgebungen“ ausbreiten kann.

- Die Ausbildung idealisiert und kann das ungehemmt tun, weil ihre Wirksamkeit auf Selbstzuschreibungen basiert.
- Die Sprache der Ausbildung durchläuft Konjunktoren und muss keinen Praxistest bestehen.
- Der Praxistest kommt erst mit dem Ernstfall und findet dann eine eigene Sprache, nämlich die der Lehrkräfte.

In der Schule sagt niemand, „heute habe ich eine motivational anregende ‚Lernumgebung‘ arrangiert“, wenn eine normale Schulstunde mit durchschnittlicher Aufmerksamkeit und guten Ablenkungschancen bezeichnet werden soll.

Lehrkräfte müssen die gegebene Situation bewältigen und können sich nicht ständig fragen, ob sie heute „Lerncoach“ genug waren, mit ausreichend Anreizen ein „selbstbestimmtes“ Lernen gefördert zu haben, das „evidenzbasiert“ genügend „Entwicklungsaufgaben“ gelöst und die nächst höhere „Kompetenzstufe“ auf den Weg gebracht hat. So spricht man heute in Didaktikprüfungen, aber nicht in der Praxis, die es gut schafft, die Ausbildungssemantik nicht an sich herankommen zu lassen. Oder die klug genug ist, sie nur zu rhetorischen Zwecken zu verwenden, gut fürs Leitbild, aber ansonsten nicht zu gebrauchen.

Positiv gesagt: Lehrkräfte sollen in der Ausbildung lernen, was professionelles Handeln ausmacht und welches ihre Entwicklungsziele im Beruf sind. Selbst wenn man John Hatties Einschätzungen der Wirksamkeit nicht teilt, er hat schliesslich keine deutsche Lehrerbildung untersucht - die berufliche „Kompetenz“ ist 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.

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. Weiterbildung hat so aus der Sicht der Lehrkräfte ein ganz hartes Kriterium, nämlich den Nutzen für den Unterricht. Damit sind Programme der „Schul- und Qualitätsentwicklung“ tatsächlich herausgefordert, denn sie werden daran gemessen, ob sie den Unterricht erreichen und zu seiner Verbesserung beitragen. Das gilt auch für alles, was im Umfeld von „Outputsteuerung“ entwickelt worden ist.

- Standards müssen handhabbar sein,
- Kompetenzstufen dürfen nicht verkappte Notenstufen darstellen
- und Daten aus Leistungsmessungen oder Schulevaluationen müssen sich im Unterricht verwenden lassen.

Lehrkräfte sind natürlich auch Idealisten und das kann leicht zu einer Quelle der Selbstüberforderung werden. Nicht alle Belastungsfaktoren können dem Hessischen Kultusministerium und in Zukunft „SBS“ angelastet werden. Belastung hat auch damit zu tun, dass die pädagogischen Ideale sich erdigen lassen müssen, ohne dass sie verloren gehen. Beides kann Stress bedeuten, die realistische Sicht und der Kampf mit den Idealen. In keinem vergleichbaren Beruf sind die Aufgaben so unabschliessbar und zugleich so dringlich wie bei den Lehrkräften. Sie müssen mit ihrer Person unterrichten und werden jeden Tag informell bewertet. Das verweist auf eine berufliche Identität, die fragil sein kann, weil sie von Bestätigungen abhängt, die oft ausbleiben. Dankbarkeit ist in Lehrberufen ein knappes Gut.

- Auf der anderen Seite entsteht mit der Erfahrung des zunehmenden Könnens das Selbstbewusstsein des „Praktikers“ bzw. der „Praktikerin“.
- Lehrpersonen wissen, dass die Schule von ihnen abhängt und sie nehmen die Ergebnisse der Wirksamkeitsforschung gerne entgegen, soweit sie dieses Bild bestätigen.

Mit dem „offenen Unterricht“ dürfte das anders sein, weil das eigenständige und selbstbestimmte Lernen zu den reformpädagogischen Grundüberzeugungen gehört, die sich so schnell nicht durch Empirie erschüttern lassen. Doch wie immer das ausgehen mag, die

Bildungspolitik tut gut daran, sich ein Feld von selbstbewussten Praktikerinnen und Praktikern vorzustellen, die bei allem Idealismus genau wissen, was ihnen nützt und was nicht.

In diesem Feld können Reformen, die „von oben“ kommen, offenbar sehr schnell Abwehrhaltungen erzeugen. Keine Reform kann gegen den Widerstand der Basis durchgesetzt werden, so dass man umgekehrt fragen muss, wie die Basis für Reformen gewonnen werden kann. Der Überbau darf sich nicht verselbständigen, aber mit dieser Einsicht ist nicht viel gewonnen. Eine häufig gegebene 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“.

- Doch Schulleitungen stehen zu ihren Lehrkräften in einer natürlichen Spannung,
- weil sie nach dem Gesetz 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 und die Bildungsprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler.
- Was genau ist dann aber die Rolle der Schulleitung im Prozess der Schulentwicklung?

Schule ist nicht gleich Schule und so ist auch Schulleitung nicht gleich Schulleitung. Das lässt sich allein an der unterschiedlichen Grösse klar machen. In einer gerade abgeschlossenen Zürcher Dissertation, in der Schulleitungen aus dem Kanton Aargau befragt wurden, reicht die Spannweite von 70 Kindern in einer Dorfschule bis etwa 1.800 Schülerinnen und Schüler in einem Schulzentrum. Die Aufgaben der Schulleitung unterscheiden sich schon aus diesem Grunde beträchtlich (Stemmer Obrist 2011, S. 217). Auch die Organisation der Leitung kennt unterschiedliche Modelle, die von Gesamtleitungen mit unterstellten Stufenleitenden bis zu „Primus-inter-pares-Modellen“ reichen (ebd., S. 219).

Auf der anderen Seite gibt es so etwas wie eine Normalbiografie von Lehrpersonen, die Schulleitungen übernehmen. Sie weisen überwiegend langjährige Unterrichtserfahrungen auf, sind im Schnitt zwischen 45 und 55 Jahre alt und immer noch mehrheitlich männlich (ebd., S. 223). Jüngere Leitungspersonen sind selten und wenn, dann weiblich. Die Berufsbiografien der Männer weisen ein hohes Mass an Kontinuität auf, der berufliche Werdegang der Frauen kennt Unterbrüche und Berufswechsel und ist daher variantenreicher als der der Männer (ebd., S. 231).

Bei der Wahl von Schulleitungen spielt das Geschlecht entgegen der offiziellen Verlautbarungen sehr wohl eine Rolle. Einzelne der befragten Schulleitenden berichten sogar, dass männliche Lehrkräfte Frauen als Führungspersonen ablehnen. Auf der anderen Seite entscheiden sich die Wahlgremien auch ganz bewusst für Frauen. Und schliesslich: Frauen als Führungspersonen sind insbesondere bei Frauen wenig willkommen (ebd., S. 236ff). Die Wahlen selber setzen erhöhte mikropolitische Aktivitäten in Gang und gleichen oft einem strategischen Spiel, bei dem die Chancen und Hindernisse genau abgeschätzt werden (ebd., S. 239ff). Naiv wird offenbar niemand Schulleiterin oder Schulleiter, wenigstens nicht im Kanton Aargau.

Die Schulleitenden sind auch nach ihren Motivationslagen befragt worden. Wenn man fragt, warum sie sich das antun, dann gibt es eine Reihe von ganz unterschiedlichen Antworten:

- Schulleitende wollen positive Veränderungen bewirken in Schule und Unterricht, mit Erwachsenen arbeiten und „etwas Neues ausprobieren“.
- Sie wollen Führungsverantwortung übernehmen und sehen bei sich einen gewachsenen Führungsanspruch.
- Sie haben Unbehagen entwickelt bei der Vorstellung, die Tätigkeit als Lehrer bis ans Berufsende auszuüben.
- Karrierestreben ist vordergründig nicht der Beweggrund für die Schulleitungstätigkeit.
- Aussagen zur Karriere werden relativiert und heruntergespielt, es gehe nicht primär darum.
- Das Gleiche gelte für die Machtfrage (ebd., S. 243-46).

In den Interviews mit den Schulleiterinnen und Schulleiterin werden so gut wie nie extrinsische Anreize genannt wie Zuwachs an Sozialprestige, erhöhter Lohn, besondere Privilegien sowie der Aufstieg in einer Karriere. Das muss nicht heißen, dass solche Anreize keine Rolle spielen, sie tauchen nur in der Interviewsituation nicht auf (ebd., S. 248).

Die Übernahme der Führungsrolle ist mit dem Erleben starker Veränderungen verbunden. Einerseits wandelt sich das Verhältnis zum Kollegium, aber andererseits verhalten sich die Kolleginnen und Kollegen auch anders. Berichtet wird von Anpassungsverhalten bis hin zu offenen Formen des Widerstands (ebd., S. 253/254). Verschiedene männliche Schulleitende schildern, dass sie inadäquaten Erwartungen der Lehrpersonen ausgesetzt waren, bei den Schulleiterinnen ist davon keine Rede. Es gibt aber auch völlig problemlose Übernahmen der „Chefrolle“. Auf der anderen Seite dauert es manchmal lange, bis die Rolle persönlich angenommen und entwickelt worden ist, gelegentlich fühlen sich Schulleitende auch von der informellen Kommunikation im Kollegium ausgeschlossen (ebd., S. 257).

Männliche wie weibliche Schulleitungen entwickeln auch eine Führungsphilosophie, die die „gut geleitete Schule“ von pädagogischen Werthaltungen her versteht, die alle Akteursgruppen teilen sollen. Im Zentrum dieser Schule stehen die Schülerinnen und Schüler, die Lehrpersonen tragen die gut geleitete Schule als Gesamtes mit, sie geben innovativen Unterricht und leisten professionelle Arbeit (ebd., S. 267). Verschiedentlich wird in den Interviews gesagt: „Jedes Kind hat Anspruch auf einen guten Unterricht“ (ebd.). Wichtig ist eine gute Arbeitsatmosphäre und ausdrücklich die Unterstützung der Lehrpersonen durch die Schulleitung.

Dieser zentrale Aspekt wird wie folgt erläutert:

- „Die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen ist in einer „gut geleiteten“ Schule hoch und es besteht eine angenehme und unterstützende Atmosphäre.
- Insgesamt sind die Lehrpersonen in einer „gut geleiteten“ Schule im administrativ-organisatorischen Bereich entlastet
- und von übergreifenden Planungsaufgaben befreit
- Sie haben den nötigen „Freiraum für das Kerngeschäft“ (ebd., S. 268).

Im Erleben der Schulleitenden gibt es auch mehr oder weniger starke Belastungsfaktoren. Genannt werden von den meisten der Befragten der Arbeitsumfang und die fehlende Zeit. Man muss ständig mehr tun als möglich ist (ebd., S. 294/95). Als Zweites werden genannt Konflikte und Widerstände im Kollegium, die sich vor allem in den Konferenzen artikulieren und sich gelegentlich als nicht rational lösbar herausgestellt haben.

Die Faktoren für Gelingen bzw. Scheitern werden so aufgelistet:

- Unklare Regelungen führen zu einem Führungsvakuum, das die Lehrpersonen zur Interessensdurchsetzung nutzen.
- Mangelhafte fachliche Qualifikationen in der Schulaufsicht behindern den Prozess.
- Beim Bruch zwischen strategischer und operativer Führung steht die Schulleitung auf „verlorenem Posten“.
- Vertrauensvolle Zusammenarbeit und Loyalitäten im Schulleitungsteam sind unbedingt notwendig.
- Akzeptanz oder Widerstand der Lehrpersonen ist der zentrale Faktor für Erfolg oder Misserfolg eines Projekts.
- Aber auch Ressourcen für ein gut funktionierendes Sekretariat können entscheidend sein.
(ebd., S. 331-335)

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 für die Akzeptanzgewinnung.

Aber Unterstützung für Reformen und die Etablierung neuer Formen der Qualitätssicherung haben nicht nur etwas mit der Schulleitung zu tun. Vielmehr müssen auch die 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. Ich schliesse mit einem strategischen Blick auf die Weiterbildung.

5. Die Entwicklung der Weiterbildung

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. Aber die Weiterbildung wird weder von den Schulleitungen noch von den Behörden wirklich strategisch verstanden. Was heute existiert, ein kleinformatisches, unsortiertes und nicht zielgesteuertes Angebot, 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, ausführlich: 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.

Verschiedene Studien konstatieren eine Ablösung von bislang fragmentierten Fortbildungskursen 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.

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 die professionelle Kompetenz sind Rückmeldungen in unmittelbarer Nähe ausschlaggebend,
- was nicht nur für die Berufseingangsphase, sondern auch für die gesamte praktische Ausbildung eine zentrale Gelingensbedingung darstellt.

Jedes neue Lehrmittel verlangt eine Repertoireanpassung, die Lehrkräfte müssen lernen, 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 eben die Implementation von Bildungsstandards, die niemand einfach anordnen kann. 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 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 Lehrpersonen.

- Ein neuer 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, wie man in der Schweiz so schön sagt, „bachab“. Sie sehen den fortgeschrittenen Grad meiner Verschweigerung.

Mit gezielter Fort- und 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 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. Über einen Schulpreis wird auch in der Schweiz nachgedacht. Die Bewerbung in einem solchen Wettbewerb ist im Übrigen stark von den Schulleitungen abhängig, die ihre Schule

motivieren, vorbereiten und evaluieren müssen, in einem Feld, das Vergleiche oft gar nicht will.

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

- Die Schulleitung ermittelt den Bedarf der Fort- und 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 Fort- und Weiterbildung von ihnen ausgehen.

Die Kunst ist, wie das schulintern verträglich gemacht werden kann. 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.

Von den Lehrkräften werden in Zukunft Unterrichtsformen abverlangt, die stark auf Individualisierung und Förderung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind. Das wird in Zukunft auch den Einsatz elektronischer Lernplattformen voraussetzen. Es gibt in Deutschland und in der Schweiz inzwischen Schulen, die mit elektronischen Plattformen arbeiten, vorgebracht vor allem durch die Schulleitungen, die ihr Kollegium von den Vorteilen dieser Lerntechnologie überzeugen konnten. Fortbildung gibt es in Form von Austausch zwischen diesen Schulen. Auffällig ist, dass die Lehrmittelverlage auf dieses Geschäft weit eher einsteigen als die etablierten Anbieter der Fort- und Weiterbildung.

Meine Betonung der Lehrmittel ist 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 Aufgabekultur in vielen Lehrmitteln sieht natürlich an bestimmten Punkten Wiederholungen vor, aber reagiert nicht auf verpasste Anschlüsse, die aber regelmässig 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, die Lehrmittel wie den Unterricht 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 zeitaufwändig 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 Bildungsrat vor Jahresfrist eine Reihe von Sofortmassnahmen verabschiedet, zu denen auch eine webbasierte Austauschplattform gehört, die im Sommer 2010 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 das ist 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 zeigte sich schon nach kurzer Zeit. Es spricht nichts dagegen, derartige Instrumente auch bei der Implementation von Bildungsstandards oder dem Gebrauch von Lehrplänen einzusetzen. Das Stichwort heisst „Unterstützung durch Erfahrungsaustausch“, vermutlich das beste Mittel zur Akzeptanzgewinnung. Eine Schulleitung tut gut daran, ihre Führungsqualität auch in diesem Bereich zu erproben, wo es

um konkrete Unterrichtsentwicklung geht und die Schule neue Ideen im Kerngeschäft ausprobieren kann.

Das Schlüsselwort zur Qualitätssicherung heisst „Evaluation“. Dieses Wort hören die Lehrkräfte vor allem dann nicht gerne, wenn es mit dem Zusatz „extern“ verbunden ist. Das klingt nach Kontrolle und genauer: nach Kontrollverlust. Was deutsche Lehrkräfte am meisten erstaunt, wenn sie Schweizer Volksschulen besuchen, ist der Tatbestand, dass Eltern und Behördenvertreter „unangemeldet“ und so irgendwie ungeordnet den Unterricht besuchen können und das auch tatsächlich machen. Externe Evaluationen sind natürlich immer angemeldet, aber sie basieren auf einem vergleichbaren Transparenzprinzip. Es ist keine Bedrohung, sondern gehört zur Professionalität von Lehrkräften, sich in die Karten schauen zu lassen.

Externe Evaluationen sind datenbasierte Rückmeldungen über die erreichte Qualität und die örtliche Problemsituation, die von der Schule für ihre weitere Entwicklung genutzt werden sollen. Solche Evaluationen stellen eine weitgehende Veränderung der Schulaufsicht dar, die in ihrer Grundform aus dem 19. Jahrhundert stammt und die nicht zufällig „Inspektorat“ hiess. Ein Inspektor⁷ überwacht, aber entwickelt nicht; das neue Problem ist, wie Kontrolle und Entwicklung zusammengebracht werden können. „Kontrolle“ ist nicht wörtlich zu nehmen, es geht nicht um Kommissare, die in die Schule kommen, sondern um Experten, die über einen kritischen Blick verfügen, der der Schule weiterhilft.

Die Erfahrung zeigt, dass besonders die klare Benennung von Schwächen unmittelbar Handlungsbedarf nach sich zieht. Dieser Impuls muss genutzt werden, was heute nicht immer der Fall ist. Ein Transferprozess lässt sich aber anders weder organisieren noch durchhalten. Er kann nicht nur die Stärken betonen, was ohnehin niemand glauben würde. Eine neue Praxis entsteht nur mit einer ehrlichen Bilanz des Erreichten und damit auch des Verfehlten. Anders steigen nur die Illusionen.

Literatur

- Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann 2008.
- Busemann, B./Oelkers, J./Rosenbusch, H. (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule - Ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln: Wolters Kluwer Deutschland 2007.
- Diesbergen, C.: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik. 2. Aufl. Bern et. al.: Peter Lang Verlag 2000. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 22)
- Elmore, R.: School Reform from the Inside Out. Policy, Practice and Performance. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press 2004.
- Hattie, J.: Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge 2009.
- Information zur Teilnahme am Transferprozess „Selbstverantwortliche Schule (SBS) in Hessen“. In: Bekanntmachungen und Mitteilungen des Hess. Kultusministeriums ABl. 8/10, S. 402-405.

⁷ Das lateinische Verb *inspicere* bezieht sich auf „hineinsehen“, „mustern“ oder „untersuchen“, also auf ein Objekt oder eine Situation, die selbst passiv gelassen werden.

- Klieme, E./Warwas, J.: Konzepte der individuellen Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogik Beiheft (2011).
- 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.
- Nach sechs Jahren Primarschule. Lernstand der Schulanfängerinnen und Schulanfänger von 2003 vor ihrem Übertritt in die Sekundarstufe I. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich 2011.
- 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.
- Stemmer Obrist, G.: Schulleiterinnen und Schulleiter in der Aargauer Volksschule. Eine qualitative Studie zu Aspekten des beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses von Schulleitenden und zu den Gelingensbedingungen der operativen Führung auf der Mesoebene des Bildungssystems im Paradigmenwechsel von der „egalitär-demokratischen“ hin zur „Geleiteten Schule“. Diss. phil. Universität Zürich/Institut für Erziehungswissenschaft. Ms. Baden 2011.
- Traub, S.: Selbstgesteuert lernen im Projekt? Anspruch an Projektunterricht und dessen Bewertung aus Sicht von Lehrenden und Lernenden. In: Zeitschrift für Pädagogik Band 57, Heft 1 (2011), S. 93-113.
- Windlin, B./Kuntsche, E./Delgrande, Jordan, M.: Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz. National repräsentative Ergebnisse demografischer, klassen- und schulbezogener Faktoren. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften Band 33, Nr. 1 (2011), S. 125-144.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.