

Jürgen Oelkers

*Defizite und Chancen:
Zur Entwicklung einer zukunftstauglichen Schule^{*)}*

1. Auf der Suche nach dem Thema

Pädagogen denken notorisch in Defiziten, schon weil das Tätigkeitsfeld dies nahelegt. Unterricht in der Schule setzt voraus, dass etwas entsteht oder erreicht wird, das zuvor nicht vorhanden war. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, was sie noch nicht können, auch wenn sie dies nicht wollen oder sich verweigern. Das Traumwort lautet „Motivation“, die oft aber selbst das grösste Defizit darstellt. ‚Wie unterrichtet man gelangweilte Jugendliche‘ sollte das Thema für ein Standardmodul der Ausbildung lauten, die ihrerseits vielfach nur von ihren Defiziten her verstanden wird. Nirgendwo ist die Klagebereitschaft höher als in der deutschen Lehrerbildung und nirgendwo die Chance zum Wandel geringer.

Das Denken in Defiziten scheint also eine Berufskrankheit zu sein. Wenn man zugleich auf Chancen verweist, dann klingt das angesichts der Defizite nicht nur lahm, sondern zugleich auch verharmlosend. Besonders Pädagogikprofessoren pflegen die Wonnen der ständigen Defizite, die ihnen die Nachfrage sichern und dann leicht so gross erscheinen können, dass sich niemand mehr vorstellen kann, wie sie sich je ausgleichen lassen. Angesichts der Schulkritik in meinem Fach kann man nur mutlos werden. Wie soll man Ziele erreichen, die fern sind, dass man nicht einmal den Weg erkennen kann?

Ganztagsschulen zum Beispiel sollen

- das soziale Lernen, die Motivation und das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler fördern,
- zugleich dem Erwerb kognitiver Kompetenzen dienen,
- soziale Benachteiligung abbauen
- und die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund voranbringen.

Die Fallhöhe, die man sich dabei vorstellen muss, kann leicht zu professionellen Depressionen führen, zumal viele dieser Forderungen seit Jahrzehnten erhoben werden und trotz vieler Fortschritte immer neu entstehen. Einen depressiven Referenten sollte man aber besser gleich nach Hause schicken.

Was mich rettet, ist ein klarer Auftrag, für den ich dankbar bin. Demnach soll mein Vortrag den Schwerpunkt auf folgende Aspekte legen:

1. Heterogenität/soziale Ungleichheit (gesteuerte Gentrifizierung/Anreize und politische Steuerung von Schul- und Klassenzusammensetzung: Wahlfreiheit versus Paternalismus).

^{*)} Vortrag auf der Tagung „Schule der Zukunft - Zukunft der Schule“ am 20. April 2012 in Königswinter.

2. Anreize, Besoldung, Aus- und Fortbildung im Lehrerberuf (Besoldung nach Schulform und Seniorität oder nach Leistung? Verbeamtung?)
3. Kommunale Bildungslandschaften (Rollenverständnis/-verteilung zwischen Staat und Akteuren vor Ort, Einbindung der Schule in lokale Verantwortungsgemeinschaften, autonome Schule > Welche bildungspolitischen Rahmenbedingungen müssen hierfür gegeben sein?)

Natürlich kann ich diese Fragen nicht ansatzweise alle beantworten, ja nicht einmal wirklich stellen. Das Raster erlaubt aber eine Sortierung danach, was sich für die weitere Diskussion lohnt und was nicht.

- Soziale Ungleichheit ist gegeben, Chancengleichheit nicht, weil Chancen immer verschieden genutzt werden.
- Die staatliche Schulpflicht ist paternal.
- In vielen Bundesländern herrscht freie Schulwahl, die Wahl beeinflusst die Schulqualität nicht.
- Leistungslöhne sind nicht objektiv und haben einen starken Effekt auf die Berufsunzufriedenheit.
- Die Besoldung hat keine Auswirkung auf die Berufsmotivation.
- Ganztagschulen operieren ohne Qualitätsverlust mit verschiedenen Berufsgruppen und hohen Besoldungsunterschieden.

Aber worüber will ich dann noch reden? Der Wandel im deutschen Bildungswesen kennt drei grosse Parameter: Ganztagschulen und Bildungslandschaften im Sinne von neuartigen Kooperationen vor Ort, Massnahmen zur Qualitätssicherung und die Frage der Wirksamkeit des Unterrichts. Bislang kaum diskutiert wird die Frage, inwieweit das Internet der Treiber der künftigen Entwicklung sein wird.

Im Zentrum der Bildungspolitik und damit auch der kommenden Wahlkämpfe steht das Föderalismusproblem. Am so genannten „Kooperationsverbot“ entscheidet sich die künftige Bildungsfinanzierung. Wenn der Bund nicht nur im Bereich Wissenschaft und Forschung, sondern auch im Bereich der allgemeinbildenden Schulen mehr oder weniger direkt finanziert, ist die Zuständigkeit der Länder berührt und wird die Machtfrage neu gestellt. Damit steht auch die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihrer bisherigen Form auf dem Prüfstand, die ja nicht wirklich Strategien zur Systementwicklung festgelegt oder auch nur koordiniert hat. Aber ein neuer Geldgeber wird das bildungspolitische Nebeneinander der Bundesländer herausfordern.

Über das Kooperationsverbot wird vermutlich erst nach der nächsten Bundestagswahl entschieden, weil die Mehrheit für die dafür erforderliche Grundgesetzänderung vorher nicht zustande kommen wird. Das erlaubt mir eine weitere Reduktion meines Auftrages und darüber bin ich besonders froh, denn die deutsche Bildungsfinanzierung gehört zu den intransparentesten Politikbereichen, die ich kenne. Den Unterschied zur Schweiz kann man sich an dem Tatbestand klar machen, dass einem nicht monatlich die Steuern abgezogen werden, die man dann mühsam und beweispflichtig zurückfordern muss.

Bleiben als Thema Ganztagschulen und Bildungslandschaften, Erfahrungen mit Qualitätssicherung, die Frage der Wirksamkeit und das Internet als Treiber der Zukunft. Auch das wären abendfüllende Themen, die ich in der gebotenen Kürze und Zuspitzung behandeln werde. Mein Blick auf die deutsche Schule ist nicht der von Hartmut von Hentig (2003). Ich sehe nicht die von der Verwaltung gefesselte „Unterrichtsschule“, die pädagogische

Funktionäre an der Autonomie hindern; wer genau hinschaut, sieht lernende Organisationen und so Wandel, der noch vor zehn Jahren für unmöglich gehalten wurde.

2. *Ganztagsschulen und Bildungslandschaften*

Was in der Schweiz erst versucht wird und sich noch nicht mit einer kohärenten Politik verbindet, ist in fast allen europäischen Ländern seit langem Realität, nämlich Ganztagsschulen, die die Mittagsbetreuung einschliessen und in denen unterschiedliches Personal tätig ist. Der Regelfall ist ein täglicher Schulbeginn zwischen 7.30 und 8.00 Uhr und ein Ende des Schultages um 16.00 Uhr in einem Fünftagesbetrieb. Dort arbeiten neben den Lehrkräften zahlreiche andere Personen aus pädagogischen oder psychologischen Berufsfeldern, die nach unterschiedlichen Tarifen bezahlt werden. Das knirscht, aber nur unterschwellig.

Fast die Hälfte aller Schulen in Deutschland arbeitet inzwischen in der einen oder anderen Form mit einem Ganztagsbetrieb. In Skandinavien ist das seit Jahrzehnten in allen Schulen der Fall und auch Frankreich oder England kennen nur Schulen, die in einem Ganztagsbetrieb arbeiten. Frankreich hat bereits im Jahre 1880 Ganztagsschulen eingeführt, die also ganze Generationen als historische Normalität erlebt haben. Seit 1971 ist die traditionelle Halbtagschule auch in Italien zu einem Ganztagsbetrieb ausgebaut worden, allerdings bestehen immer noch grosse regionale Unterschiede, die sich mit dem Wohlstandsgefälle und den unterschiedlichen Ressourcen erklären lassen.

Die Gründe für den Aufbau einer Ganztagsschulbesuchung liegen auf der Hand und können als stabil gelten:

- Der gesellschaftliche Regelfall ist, dass beide Eltern arbeiten.
- Dann wird auch zum Regelfall, dass sie Interesse an ganztägiger Betreuung ihrer Kinder haben.
- Das gilt umso mehr, wenn nur ein Elternteil für die Erziehung zuständig ist
- oder wenn sich ein getrennt lebendes Paar die Erziehungszeit teilen muss.

Die deutschen Bundesländer haben innerhalb kürzester Zeit Ganztagsschulen auf den Weg gebracht, was nur möglich war, weil der Bund das „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) von 2003 bis 2007 mit vier Milliarden Euro gefördert hat (Bundesministerium 2009). Das Programm ist mit gutem Ertrag nochmals um zwei Jahre verlängert worden.

So unterstützt haben viele deutschen Schulen in wenigen Jahren gelernt, Zeit und Zuständigkeit so auszudehnen, dass auf ein gesellschaftliches Bedürfnis angemessen reagiert werden konnte. Das erklärt, warum heute eigentlich alle gesellschaftlichen Gruppen mit einem Ganztagesbetrieb zufrieden sind.

- Die Eltern schätzen verlässliche Blockzeiten,
- die Schülerinnen und Schüler begrüßen die neuen Möglichkeiten des Lernens über das Mittagessen hinaus,
- die Lehrkräfte übernehmen neue Aufgaben jenseits des Kerngeschäfts Unterricht
- und die Schule beschäftigt neue Professionen, die Nachfrage erleben.

Nach allem, was bekannt ist - politische Äusserungen, Umfragen, Evaluationen, Meinungen von Schülern und Eltern - , sind Ganztagschulen auch tatsächlich ein Erfolg, während sie noch vor wenigen Jahren tatsächlich als familienfeindlich bezeichnet und mit einer unerwünschten „Verstaatlichung der Kindheit“ in Verbindung gebracht wurden (Ladenthin/Rekus 2005, S. 301; Leipert 2003, S. 244).

Das waren noch Zeiten, könnte man sagen: Vor weniger als zehn Jahren standen die alten familienpolitischen Fronten noch, die heute buchstäblich zerfallen sind. Der Blick auf Ganztagschulen lässt nur einen Schluss zu: Hohe Akzeptanz gegen anfänglichen Widerstand in kurzer Zeit. Der damit eingeschlagene Weg ist irreversibel, ein Zurück zur Halbtagschule wird es nicht geben was - nebenbei bemerkt - auch heisst, dass die traditionelle deutsche Unterrichtsschule abgeschafft wird. Das zweite grosse Projekt sind die „Bildungslandschaften“, sie dauern an und ihr Erfolg bleibt abzuwarten.

Seit einigen Jahren wird in Deutschland in zahlreichen Gemeinden und Landkreisen ein wiederum vom Bund bezahltes und von den grossen deutschen Stiftungen unterstütztes Programm realisiert, das den Titel „Lernen vor Ort“ trägt. Hinter diesem Programm steht die Idee, dass trotz der Verschiedenheit der Interessen und der bisherigen Ausrichtungen auf kommunaler Ebene gemeinsame Ziele möglich sind und angestrebt werden können.

- **Das übergeordnete Ziel**
- **wäre die qualifizierte Erhöhung der Bildungsbeteiligung**
- **über den Lebenslauf.**

Das Programm „Lernen vor Ort“ bezieht sich auf den Bildungsraum. Wichtig ist nicht einfach nur das Lernen, das bekanntlich überall geschehen kann, sondern tatsächlich der Ort, also die Kommunen und Landkreise, die man in Deutschland oft als die „unterste Ebene“ der Verwaltung bezeichnet, was so klingt, als sei damit etwas Minderwertiges verbunden. Die Hierarchie legt das auch nahe, während sich Bildung gar nicht woanders abspielen kann, als auf der „untersten Ebene“, nämlich vor Ort und gebunden an die dort vorhandenen Ressourcen. In der Schweiz ist das angesichts der Gemeindeautonomie eine Selbstverständlichkeit.

An diese Überlegung schliesst das Bundesprogramm an.

- Wo gelebt und gearbeitet wird, soll auch gelernt werden, wobei natürlich nicht nur Leben, sondern auch Arbeiten immer etwas mit „Lernen“ zu tun hat.
- Die Verortung an der kommunalen Basis sichert ein Lernen ohne grosse Wege und Hindernisse,
- die Schwellen sind niedrig und die Angebote können direkt abgerufen werden.

Gefordert ist ein grundlegend neues Verständnis des lokalen Bildungsraums, der sich abgestimmt und möglichst geschlossen entwickeln muss, ähnlich wie das mit Verkehrsverbänden der Fall ist oder an Projekten zur Regionalförderung gezeigt werden kann. Es geht also nicht länger um einzelne Schulen, Behörden oder Einrichtungen, die immer nur mit ihres gleichen kommunizieren. Bildungsräume sind demgegenüber dauerhafte Vernetzungen, die verschiedene Ebenen kennen und sich über die Kooperation von Akteuren konstituieren.

Die private Musikschule ist in diesem Sinne genauso wichtig wie die Theaterinitiativen, die nächste Ausstellung im städtischen Museum, das Seniorenprogramm der Volkshochschule oder eben das aussercurriculare Angebot in Ganztagschulen, wobei man sich diese Angebote zunehmend vernetzt vorstellen muss. Das Museum kann in die Schule und die Schule ins Theater gehen, das als Lernfeld für den ordentlichen Unterricht entdeckt wird. Schülerinnen und Schüler können sich in der Seniorenarbeit ihrer Gemeinde engagieren und das als schulische Leistung anerkannt bekommen. Es gibt viele Möglichkeiten der Vernetzung.

Ein naheliegendes Beispiel sieht so aus: Kommunal neu organisiert werden könnte die curriculare Verzahnung der Schulen mit den Sportvereinen oder Musikschulen vor Ort. Lernzeit, die im Verein oder in der Musikschule erbracht wird, kann dann in der allgemeinbildenden Schule angerechnet werden, und dies nicht nur, weil auch heute schon die Sportnote davon abhängt, wie viel Trainingseinheiten im Verein absolviert wurden, und die Musiknote davon, wie ausserhalb der Schule musiziert worden ist, sondern weil beide Seiten Nutzen davon hätten.

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. Auch die öffentlichen Schulen in staatlicher Trägerschaft gehören zum *kommunalen* Angebot und können nur von dort aus entwickelt werden. 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 vor Ort neue Möglichkeiten eröffnet.

Auch in Bildungslandschaften werden Leistungen erbracht, darunter solche, die informelles und selbst organisiertes Lernen voraussetzen. Die Voraussetzung ist, dass mehr Zeit als bisher zur Verfügung steht. Aber heisst mehr Zeit zum Lernen auch, dass die Leistungen besser werden? Diese Frage ist in der amerikanischen Forschungsliteratur unter dem Titel „Is More Better?“ diskutiert worden (Robin/Frede/Barnett 2006). Die Ergebnisse langjähriger Untersuchungen sind eindeutig, insbesondere für die Frühförderung und den Primarschulbereich.

- Je länger die Kinder - bezogen auf den Tag und das Jahr - einen Kindergarten besuchen, desto besser schneiden sie in späteren Leistungstests ab, vorausgesetzt ein gehaltvolles Angebot der Frühförderung.
- Entscheidend ist nicht einfach die zeitliche Dauer des Besuchs, sondern der Zusammenhang von Dauer mit der Qualität des Angebots (Stecher/Radisch/Fischer 2008, S. 36).

Die Befunde zeigen, dass die Zeit, die Kinder in pädagogisch hochwertigen Einrichtungen verbringen, insbesondere im Kindergarten- und Primarschulbereich, mit ihrer Leistungsentwicklung in einem positiven Zusammenhang steht. „Duration matters. Extended-day preschool of good quality had dramatic and lasting effects on children’s learning across a broad range of knowledge and skills“ (Robin/Frede/Barnett 2006, S. 2).

Auch über den Vorschulbereich hinaus stehen Qualität und Dauer in einem engen Zusammenhang. Die Quantität des Besuchs einer pädagogischen Einrichtung oder die zeitliche „Dosis“ spielt für den Erfolg des Unterrichts „eine wichtige Rolle“

(Stecher/Radisch/Fischer 2008, S. 36). Aber „mehr“ ist nicht einfach gleich „besser“; die Zeit muss sinnvoll genutzt werden und das setzt die Qualität des Angebots voraus.

Die Wirkungen und Problemlagen von Ganztagschulen sind in der deutschen „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) erhoben worden. Mitte 2007 lagen die Ergebnisse der Ausgangserhebung vor (Holtappels/Klieme/Rauschenbach/Stecher 2007), der zwei weitere Erhebungen gefolgt sind. Die Untersuchung ist an 373 Schulen im gesamten Bundesgebiet durchgeführt worden und kann als die grösste und aussagekräftigste Studie ihrer Art gelten.

Ausgewählte Ergebnisse der ersten Studie sind etwa die folgenden:

- Schülerinnen und Schüler aus allen Schichten nehmen verstärkt am Ganztagsangebot teil.
- Das Angebot ist wohl vielfältig, aber weist in einigen Bereichen „hohe Streuungen“ auf (ebd., S. 206).
- Defizite bestehen bei den fachbezogenen Angeboten und in der Grundschule im Förderbereich.
- Unterricht und nicht unterrichtliche Angebote sind nicht immer gut aufeinander abgestimmt.
- Der Unterricht am Vormittag und die verschiedenen Tätigkeiten am Nachmittag sind oft separiert.

Offenbar war es zunächst wesentlich einfacher, die Kantinen für Ganztagschulen bereitzustellen und den Mittagstisch zu organisieren, als ein kohärentes Angebot zu entwickeln, das Lernen am Vormittag und am Nachmittag sinnvoll aufeinander bezieht. Ein Grund hier dürfte sein, dass zu wenig qualifiziertes Personal für die ausserunterrichtlichen Angebote und Aktivitäten zur Verfügung stand. Die Eltern beteiligen sich nicht an den Kosten und sind aber ehrenamtlich tätig.

Ein zentrales Ergebnis der StEG-Studie lautet so:

„Der Besuch des Ganztags wirkt sich positiv auf die Entwicklung des Sozialverhaltens, der Motivation sowie der schulischen Leistungen aus, wenn er dauerhaft und regelmässig erfolgt und zudem die Qualität der Angebote hoch ist“ (Ganztagschule 2010, S. 14).

Die blossе Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Ganztagsbetrieb hat Auswirkungen auf das Sozialverhalten, wenn der Ganztagsbetrieb wirklich dauerhaft stattfindet, aber auch hier spielt die wahrgenommene Qualität der Angebote eine zentrale Rolle, die speziell das Verhalten im Unterricht beeinflusst. „Wenn die Ganztagsangebote den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entgegenkommen, verringert sich dadurch die Häufigkeit von störendem Verhalten in den Schulstunden. Darüber hinaus fördert eine höhere Qualität der Angebote die aktive, soziale Verantwortungsübernahme, für die sich durch die reine Teilnahme am Ganztag kein Effekt zeigen lässt“ (ebd., S. 15).

Auch bezogen auf Lernmotivation und Schulfreude spielt die blossе Teilnahme am Ganztag längerfristig keine Rolle. Die Qualität des Angebots ist *durchgehend* der hauptsächliche Erfolgsfaktor, und zwar sowohl im Blick auf den Unterricht als auch bezogen auf das Erfahrungsfeld der Schule als ganzes. Je qualitativ gehaltvoller die Schülerinnen und

Schüler das Angebot erleben, desto mehr wirkt sich das auf ihre Lernfreude aus. Das gilt entsprechend auch in umgekehrter Hinsicht (ebd., S. 16).

- Lernmotivation und Schulfreude, das zeigen zahlreiche andere Studien, nehmen nach dem Übergang in die Sekundarstufe grundsätzlich ab,
- doch die Ganztagschule kann diese Entwicklung positiv beeinflussen und abmildern,
- sofern die Qualität stimmt.

Die bloße Teilnahme am Ganztagsschulbetrieb wirkt sich auch im Blick auf die Schulleistungen langfristig nicht aus. Nur weil Kinder und Jugendliche eine Ganztagschule besuchen, haben sie im Bereich der Leistung noch keinen Vorteil. Entscheidend sind die Qualität des Unterrichts und die Intensität der Teilnahme. Die Noten in Deutsch, der ersten Fremdsprache und tendenziell auch in Mathematik entwickeln sich weniger negativ, wenn die Jugendlichen mindestens dreimal in der Woche Ganztagsangebote nutzen und diese Angebote qualitativ gut sind (ebd., S. 17).

Auch der Einsatz individualisierender Lehrformen in der Schule ist mit der Entwicklung der Schulleistung verknüpft. Differenzierte Unterrichtsformen, die auf den unterschiedlichen Leistungsstand Rücksicht nehmen, haben einen vergleichsweise positiven Effekt, von dem alle Jugendlichen profitieren, „in besonderem Mass aber jene, die an Ganztagsangeboten teilnehmen“ (ebd., S. 18). Das gilt aber nur für vollgebundene Ganztagschulen, mit offenen Formen lässt sich der Effekt nicht erzielen. Mit der vollgebundenen Ganztagschule ist noch ein weiterer Effekt verbunden. In der verpflichtenden Form des Ganztags reduziert sich das Risiko, in der Sekundarstufe I eine Klasse wiederholen zu müssen. Für offene und teilgebundene Formen gilt das nur bei regelmässiger Teilnahme an den Angeboten, die ja nicht verpflichtend sind.

Der Trend in Deutschland geht klar in Richtung vollgebundene Ganztagschulen, die inzwischen in allen Bundesländern entstanden sind und sich auch über den Primarbereich hinaus deutlich entwickelt haben. Der Trend umfasst alle Schulformen in allen Regionen, unabhängig davon, ob sie ländlich oder städtisch strukturiert sind. Das zeigt, welche Dynamik entsteht, wenn erst einmal die Entwicklung in Richtung Ganztagsbetrieb eingeschlagen worden ist. Aber das alleine reicht nicht zur Verbesserung der Qualität, die Schulen müssen auch selbst bestimmen können, in welche Richtung sie sich entwickeln wollen. Das bildungspolitische Stichwort lautet: „eigenverantwortliche Schule“ (Busemann/Oelkers/Rosenbusch 2007).

3. *Einige Probleme mit Qualitätssicherung*

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 „Enträmpelung“ 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.

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

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).

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. 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.

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 (Oelkers/Reusser 2008).

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.

Die primäre Qualitätssicherung geschieht durch Unterrichts 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 Konjunkturen 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.

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

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.

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 den Kultusministerien angelastet werden. Belastung hat auch damit zu tun, dass die pädagogischen Ideale sich erden 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.

Die Bildungspolitik tut also 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. 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.

Die zahlreichen Reformideen kann man 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 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.

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

- **Multi-grade/multi-age classes:** Jahrgangsübergreifender 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).

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).

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 in der Ausbildung 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 jahrgangsübergreifenden 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, 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,

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).

- 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).

5. *Das Internet als Treiber der Entwicklung*

Heute kündigt sich ein grundlegender Wandel der schulischen Lernkultur an, bei dem das Internet der Treiber ist. Darauf gehe ich abschliessend ein. Dieser Wandel hat Auswirkungen sowohl auf die Lernzeit als auch auf die Erfassung der Leistungen. Die ganze Diskussion über Tages- oder Ganztagschulen geht davon aus, dass Unterricht in der Form von Lektionen erteilt und dann für den Tagesbetrieb sinnvoll ergänzt werden muss. Aber das selbstorganisierte Lernen mit dem Laptop und gesteuert durch Aufgabenkulturen stellt genau diese Prämisse in Frage.

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.

Es ist sicher kein Zufall, dass der Qualitätssprung mit der Entwicklung der elektronischen Medien zu tun hat. Und es ist auch kein Zufall, dass dabei Leistungstests inzwischen eine zunehmend wichtigere Rolle spielen. Tests sind nicht alles, sie haben auch deutliche Grenzen, aber sie werden für die Beurteilung der Leistungen unverzichtbar und werden ihren Platz nicht zuletzt in der Kommunikation mit den Eltern finden. Tests sind allerdings auch nur eine von verschiedenen Massnahmen zur Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht.

- Die Internetrevolution wird in wenigen Jahren auch die Formen des Lehrens und Lernens in öffentlichen Schulen grundlegend verändern.
- Lernen mit Smart Boards, elektronischen Plattformen und in Laptop-Lernumgebungen sind bereits heute in nicht wenigen Schulen Praxis.
- Die Lehrmittel werden sich in elektronische Aufgabekulturen verwandeln, die mit Rückmeldesystemen verbunden sind.

Die Schülerinnen und Schüler lernen strukturiert nach individuellem Tempo und auch unabhängig von einem schulisch vorgegebenen Zeittakt. Die Lernfortschritte werden dokumentiert und transparent gemacht, das gilt ebenso für die von den Schülerinnen und Schülern angefertigten Produkte.

Dieser Trend hin zum selbstorganisierten Lernen nach eigenem Tempo hat in der Schweiz an Privatschulen begonnen und inzwischen auch die öffentlichen Schulen erreicht. Einige Sekundarschulen etwa im Kanton Thurgau haben ihr Programm schon sehr weitgehend auf elektronische Plattformen umgestellt, weitgehend unbemerkt von der Öffentlichkeit und in der Form von Selbstentwicklung.

- Die Plattformen ermöglichen individuelles Lernen mit Aufgaben oder „Lernjobs“, und eine fortlaufende Rückmeldung des Lernstandes.
- Die Lehrkräfte werden zu „Lerncoaches“, die nicht jeden Tag vor der Klasse stehen und gemäss der Stundentafel Unterricht erteilen.
- Sie begleiten und bewerten Lernprozesse, ohne für jede Lektion den Unterricht geplant zu haben.
- Sie betreuen Aufgabekulturen und bearbeiten den Lernstand.

Im Blick auf das Tempo und den Weg ist das Lernen individuell, die Standards sind gesetzt, ebenso die Art der Leistungsüberprüfung. Von diesem sowohl individualisierten wie standardisierten Lernen profitieren nicht zuletzt die lernschwächeren Schülerinnen und Schüler, die in der festen Leistungshierarchie einer Klasse ihren Rang kaum verbessern können. Mindeststandards sind für sie so eher zu erreichen.

Es gibt Schulen, die die Eltern regelmässig und passwortgeschützt über den Lernstand ihrer Kinder informieren. Die Schulen legen Datenbanken an, in denen alle Lehrkräfte die Noten der schriftlichen Leistungen eintragen. Die Eltern erhalten dann regelmässig einen Auszug, der sie über den Stand informiert und den sie unterschreiben müssen. Sie können dann beizeiten überlegen, welche Strategien sie ergreifen, wenn ein Leistungsniveau erreicht ist, das weder sie noch ihre Kinder zufriedenstellt.

Auch im Blick auf die oft mangelhafte Kenntnis sowohl der Lernziele als auch der genauen Leistungsanforderungen kann man mit einem offenen Zugang Abhilfe schaffen. Die Schulen müssen nur darstellen und den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern zugänglich machen, was sie in welcher Zeit erreichen wollen und nach welchen Kriterien sie bei der Leistungsbewertung vorgehen. Der Verweis auf den Lehrplan genügt nicht, weil jede Schule im Rahmen der staatlichen Vorgaben letztlich den eigenen Lehrplan verwirklichen muss. Das kann in Gestalt von Monats- oder Jahresplänen geschehen, in die die Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler Einblick haben. Bezogen auf den Unterricht sind Transparenz und Zielsteuerung längst ein Thema.

Die Schulen dürfen nicht einfach nur entgegennehmen, was kommt, sondern müssen aktiv den Aufbau der Interessen gestalten, nicht bei jedem Schüler gleich, wohl aber als

deutlicher Auftrag, Leistungen hervorzubringen. Die Leistungen der Schüler sind stark von ihrem Interesse bestimmt, aber auch davon, dass sie erfahren, in ungeliebten Fächern voranzukommen und dort Erfolg zu haben, wo sie es nicht erwarten, etwa in der Deutschschweiz im Französischunterricht. Hier liegt ein wichtiger Testfall für den Schulerfolg und die Probe auf die Anstrengungsbereitschaft. Auch dafür kann viel getan werden, dies mit Nutzung neuer Medien und unter aktiver Einbeziehung der Eltern.

- In manchen Schweizer Sekundarschulen hat jede einzelne Klasse eine eigene Website, auf der sie ihre Leistungen und Produkte präsentieren kann, in Form von Texten, Bildern, Kommentaren und Disputen.
- Man liest dann als Vater oder Mutter die besten Aufsätze, kann Musterlösungen mathematischer Aufgaben studieren und erhält Einblick in den Kunstunterricht, indem die Abbildungen der Produkte ins Netz gestellt werden.

Blogs geben die reflexive Arbeit wieder, die das Lernen begleitet hat. Und für die Schüler ist es sehr anregend, sichtbar zu sein und gar noch zu den Besten zu gehören, vielleicht auch dort, wo es nicht für möglich gehalten wurde. Eltern können auf diese Weise auch Lernfortschritte wahrnehmen, was für sie das Kernkriterium ihrer Beurteilung der Schulqualität ist.

Der Weg zur Leistung ist ebenso transparent wie die Leistung selbst. Am Ende stünde nicht der „gläserne Schüler“, bzw. die „gläserne Schülerin“, sondern ein Glaubwürdigkeitsgewinn für die öffentliche Schule. Nur so kann man mit Bezugsnormen arbeiten, wie sie getestete und fortlaufend weiterentwickelte Aufgabenkulturen darstellen. Die neue Technologie des Lernens wird die Schulen antreiben, sich in diese Richtung zu entwickeln. Ganz abgesehen davon, dass die Kinder und Jugendlichen in Zukunft noch mehr erstaunt sein werden als heute schon, dass sie in der Schule anders lernen sollen als im Alltag.

Damit sage ich nicht, dass künftig Sport, Handarbeitsunterricht oder Musik simulativ im Laptop stattfinden werden. Ich sage nur, dass dieses Thema bildungspolitische Brisanz erhalten und die Schule der Zukunft bestimmen wird. Merkwürdig ist nur, dass ausgerechnet die Bildungspolitik das Thema noch nicht entdeckt hat, aber das ist kein Einwand, eher im Gegenteil.

Literatur

- Busemann, B./Oelkers, J./ Rosenbusch, H. (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule - Ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln: Wolters Kluwer Deutschland 2007.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Gut angelegt. Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung. Berlin: BMBF 2009.
- 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.
- Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) 2005-2010. 2., überarb. Aufl. Frankfurt am Main: DIPF 2010.

- Hattie, J.: Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge 2009.
- Hentig, H. v.: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Erweiterte Neuauflage. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag 2003.
- Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim/München: Juventa-Verlag 2007.
- Klieme, E./Warwas, J.: Konzepte der individuellen Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogik Beiheft (2011).
- Ladentin, V./Rekus, J. (Hrsg.): Die Ganztagschule: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/München: Juventa Verlag 2005. bn
- Leipert, Chr.: Demographie und Wohlstand: Neuer Stellenwert für Familien in Wirtschaft und Gesellschaft. Oplden: Leske&Budrich 2003.
- 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.
- Robin, K.B./Frede, E.C./Barnett, St. W.: Is More Better? The Effects of Full Day vs. Half-Day Preschool on Early School Achievement. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research, Rutgers University 2006.
- Stecher, L./Radisch, F./Fischer, N.: Ganztägige Bildungssettings im Vor- und Grundschulalter. In: Aus Politik und Zeitgeschichte Nr. 23 (2008), S. 33-38.
- 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.