

Jürgen Oelkers

Fördern und Fordern? Leistungsanforderungen an Lehrkräfte^{)}*

„Fördern und Fordern“ ist eine Formel für die Anregung und Steuerung der Leistungen von Schülern. Die Formel ist eine Art Formelkompromiss. Sie besagt, dass im Unterricht sowohl *Fördern* als auch *Fordern* angesagt sind, ohne das Verhältnis näher beleuchten oder gar quantifizieren zu müssen. Wie viel Fördern notwendig ist und ab wann Fordern einsetzen muss, wird nicht gesagt. Die Formel bringt einfach zum Ausdruck, dass beides wichtig ist, wobei die Vagheit der Formel impliziert, dass der eine mehr an „Fordern“ und der andere mehr an „Fördern“ denken kann, ohne den Formelkompromiss zu verletzen. Er vereinigt gegensätzliche Positionen und ist daher gut auch als bildungspolitischer Slogan verwendbar. Man nickt zustimmend, wenn man hört, „Fördern“ *und* „Fordern.“

Das gilt für die Schüler. Lässt sich die Formel auch auf die Leistungsanforderungen der Lehrkräfte übertragen? Kann man Lehrkräfte, die im Beruf stehen, *fördern* und *fordern*? Deutsche Lehrerinnen und Lehrer verstehen sich in einem professionellen Feld als hochgradig individuell tätige Personen, niemand als sie selbst kann sie „fördern“ oder „fordern.“ Die Formel wäre so eine Art Selbstkompromiss, der nicht kontrolliert werden kann. Oft wird zur Bezeichnung der Tätigkeit von Lehrkräften der Ausdruck „Einzelkämpfer“ verwendet, der darauf hindeuten soll, dass die Lehrkräfte allein sind, wenn die Tür zu ihrem Klassenzimmer geschlossen wird. Das ist in gewisser Hinsicht eine Karikatur, weil kollegiale Beziehungen den Erfahrungsraum Schule mitbestimmen und niemand den Beruf lernt, ohne den Rat Anderer zu suchen. Aber die Karikatur enthält durchaus auch eine Wahrheit: Die Grundeinheit der Schule ist die einzelne Klasse mit ihrer Lehrperson, die für den Erfolg verantwortlich ist, ohne diese Verantwortung zu teilen.

Die Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer ist freilich eine sehr abstrakte oder wenigstens nicht sehr genau gefasste Grösse. Konkret und verbindlich besteht eigentlich nur eine Notenverantwortung. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden in Form von Noten beschrieben und mit Hilfe von Zeugnissen über den Klassenverband hinaus mitgeteilt. Die Eltern erfahren auf diesem Wege den Leistungsstand ihrer Kinder, die Zeugnisse sind aktenkundig und sie stellen ein staatliches Dokument dar, für das die Lehrerinnen und Lehrer verantwortlich sind. Die Schulleitungen würden sofort eingreifen und auch das Kollegialitätsgebot nicht beachten, wenn Lehrkräfte versäumen, Zeugnisse zu schreiben oder auch nur, wenn sie sie nicht pünktlich vorlegen.

Wie die Noten zustande kommen, nach welchen Kriterien sie vergeben werden und was genau sie beschreiben sollen, ist dagegen in aller Regel nicht festgelegt. Die meisten Schulen verfügen nicht über transparente Notenskalen, die angeben, mit welchen Leistungen welche Stufen erreicht werden können und welcher Aufwand dafür erforderlich ist. Die Schüler werden von den Noten eher überrascht, als dass sie ihre Leistungen auf klare Anforderungen einstellen können, und oft werden die Kriterien erst hinterher, nach Vollzug

^{*)} Vortrag auf der Expertentagung „Leistung und Leitungsmoral an unseren Schulen: Wie kann man sie verbessern?“ am 9. Februar 2006 im Konferenzzentrum München der Hanns-Seidel-Stiftung.

der Leistung, angelegt. Der Anteil der Lehrkräfte an guten Leistungen der Schüler wird stillschweigend als hoch angenommen, wobei externe Effekte immer will kommen sind. Schlechte Leistungen sind selbstverschuldet.

Im Jargon der Pädagogik wird Verantwortung für den Lernerfolg heute als *accountability* bezeichnet, ohne dadurch schon konkreter zu werden. Auch die inzwischen leidenschaftlich geführte Debatte um „Bildungsstandards“ verdunkelt eher den Horizont der Verantwortung, weil vor allem die Grundsatzfrage des Testens im Mittelpunkt steht und nicht die Frage, wie mit Testergebnissen verantwortungsvoll umgegangen werden kann. Noch aber haben regelmässige Tests den professionellen Raum deutscher Lehrkräfte nicht ansatzweise erreicht. Dieser Raum ist gekennzeichnet nicht nur durch unklare Zuschreibungen von Verantwortung, sondern auch durch diffuse Leistungserwartungen. Irgendwie sind die Lehrkräfte zugleich für die Übel der Gesellschaft und deren Behebung zuständig, während sie jeden Tag vor allem eins tun, nämlich unterrichten.

Die ebenso grossflächigen wie löchrigen Erwartungen an die Lehrkräfte haben zu tun mit einer traditionellen Semantik, die - obwohl ganz paradox - fest im Erziehungsdiskurs verankert ist. Die Lehrkräfte sollen „erziehen“ *und* „unterrichten“, sie sollen gesellschaftliche Ziele erfüllen *und* die Persönlichkeit bilden, sie sollen allen Begabungen gerecht werden *und* die Richtigen auslesen - Allein mit „Erziehung“ werden gewaltige Ideale verknüpft, die sich nie einlösen lassen und die gleichwohl den öffentlichen Diskurs bestimmen. Konkret ist eigentlich nur der Unterricht und das pädagogische Umfeld, in dem er stattfindet, die einzelne Schule. Schon die Ziele des Lehrplans sind abstrakt, und auch die Ideale der Lehrkräfte selbst sind kaum handlungsleitend. Wenn also Leistungsanforderungen der Lehrkräfte bestimmt werden sollen, müssen sie sich auf den Unterricht und die Schule beziehen, in der der Unterricht stattfindet.

Im Folgenden werde ich zunächst versuchen, meine realistische Sicht der Dinge näher begründen. Dazu dient eine pragmatische Theorie der Schulentwicklung (1). In einem zweiten Teil stelle ich Erfahrungen mit Leistungsevaluationen dar, die sich auf die Schulen und Lehrkräfte beziehen (2). Abschliessend biete ich im Blick auf mein Thema „Fördern oder Fordern“ einige Generalisierungen an, die mit Personalentwicklung und neuen Formen von Tests zu tun haben (3). Der Fokus meiner Erfahrungen ist die Schweiz und speziell der Kanton Zürich. Meine allgemeine Theorie ist übertragbar, bei meinen Beispielen sind spezielle Bedingungen in Rechnung zu stellen. Trotzdem hoffe ich, mit den Beispielen das tiefer liegende Problem veranschaulichen zu können. Die Leistungen der Lehrerinnen und Lehrer setzen ein Umfeld voraus, das ebenso gestaltet werden kann wie die Kompetenz der Lehrkräfte selbst.

1. Eine pragmatische Theorie der Schulentwicklung

Wie soll man sich Schulen allgemein vorstellen? Verallgemeinerungen beruhen immer auf Bildern, die mehr oder weniger zutreffen können. Der verlässlichste Blick ist der zurück in die Geschichte. Schulen in der modernen Form haben sich seit Beginn des 19. Jahrhunderts entwickelt, ihre historische Struktur ist die Voraussetzung für jede Form von Generalisierung. Schulen werden nicht neu erfunden. Sie können nur entwickelt werden, und auch dies nur begrenzt und unter Wahrung der Struktur. Schulen folgen nicht einer „Idee“ der Bildung, sondern ihrer eigenen Praxis, die sich nicht in eine *tabula rasa* der Reform verwandeln kann.

Reformen unterstellen oft einen Neubeginn, an dem möglichst viel anders werden soll und mit dem sich oft nur wenig auch tatsächlich verändert.

Die Schulen sind sehr geschickt darin, bestimmte Postulate zu unterlaufen und bei Reformen, die unumgänglich sind, so viel wie möglich vom alten System zu bewahren. Gross angelegte Schulreformen waren oft Flops, wenn man die Ergebnisse mit den Zielen vergleicht. Oft übersehen Reformen die Struktur der Schule und haben keinen wirklichen Adressaten. Schulen bewegen sich eigensinnig, sie können jedes bildungspolitische Anliegen unterlaufen, nicht nur weil sie listig sind, sondern auch weil sie bislang niemand wirklich kontrollieren kann. Sie sind intransparent in dem Sinne, dass der Unterricht abgeschirmt wird und die Lehrkräfte kein Interesse daran haben, ständig überprüft zu werden. Sie übersehen Parolen, die von Aussen kommen, ihr Alltag ist Unterricht, also ein enger zeitlicher Rahmen in einem individualisierten Berufsfeld, das als anstrengend erlebt wird.

Fragt man Lehrkräfte über bestimmte Reformen, dann interessieren sie nicht die allgemeinen Ziele, sondern nur der Ausschnitt, der ihren Unterricht berührt. In vielen Reformpapieren gibt es einen solchen Ausschnitt gar nicht oder aber er wird neu erfunden, was beides wenig aussichtsreiche Strategien sind, Veränderungen einzuleiten. Vielfach werden Bildungsreformen ohne wirkliche Verfahren der Implementation angeboten, auch aus diesem Grunde bleiben Schulen davon oft unbehelligt. Eine zentrale Frage der Schulentwicklung ist daher, wann und unter welchen Umständen Lehrkräfte *neue* Probleme akzeptieren. Wer diese Frage beantworten will, muss die Lernprozesse *in* den Schulen kennen.

Schulen reagieren nicht einfach auf Postulate der Reform und seien sie noch so dringlich, etwa wenn die Wirtschaftsverbände sich melden oder wenn neue Lehrpläne erscheinen. Alle Innovationen müssen in der bestehenden Organisation untergebracht werden. Daher ist ein vorrangiges Problem, wie sich Schulen fortlaufend konstituieren und was sie veranlasst, sich in neue Richtungen zu entwickeln, wenn sie mehr davon haben, das *nicht* zu tun. Schulen sind aus guten Gründen beharrende und langsame Institutionen, die nicht jeder pädagogischen Mode nachjagen, sondern die vom Bewährten ausgehen. Das kann nicht einfach „träge“ genannt werden, sondern ist die Folge von *bislang nicht überbotenen* Problemlösungen.

Das ist meine zentrale Formel. Sie ist der Test für die Reformer. Postulate der Schulentwicklung werden oft als die *besseren* Problemlösungen hingestellt, aber oft sind es Postulate fernab der Praxis. Sollen sie implementiert werden, müssen sie als brauchbare Lösungen akzeptiert sein und im Repertoire der Lehrkräfte Mehrwert erzeugen, also bisherige Strategien wirksam ergänzen oder ersetzen. Lehrkräfte auf allen Stufen verwenden bestimmte Varianten eines tradierten Berufswissens, das sich als geeignet für die Bearbeitung zentraler Problems des Handlungsfeldes herausgestellt hat und in diesem Sinne als bewährt gilt. Das Wissen verlangt persönliche Akzeptanz, Lehrkräfte unterrichten nicht nach Schablonen (CALDERHEAD 1996, MUNBY/RUSSELL/MARTIN 2001).

Unter „Berufswissen“ ist aber nicht nur das persönliche Know How der Lehrkräfte zu verstehen. Eine wesentliche Steuerungsgrösse des Unterrichts sind die Lehrmittel, die curriculares Berufswissen repräsentieren und mit denen die Lehrkräfte sozusagen interagieren müssen. Lehrmittel sind so angelegt, dass ihre didaktischen und methodischen Konzepte auf Plausibilität im Wissenshorizont der Lehrkräfte hin abgestimmt sind. Das Lehrbuch „diktiert“ nicht den Unterricht, vielmehr stimmen die Lehrkräfte die Gehalte auf ihre Klasse hin ab, legen die Sequenzen des Unterrichts fest und sind im Umgang mit dem Gehalten mehr oder

weniger souverän (FREEMAN/PORTER 1989). Der alte Verdacht, dass vor allem der Primarschulunterricht aufgrund der Lehrmittel trivial sei (CRONBACH 1955), lässt sich aufgrund konkreter Unterrichtsbeobachtungen nicht erhärten.

Die Lehrmittel sind pragmatischer Teil des Berufswissens, sie werden verwendet, soweit sie zur fortlaufenden Unterrichtsgestaltung nützlich sind und in der gegebenen Situation brauchbare Problemlösungen darstellen. Auch die Schüler sind Teil des Berufswissens. Die Lehrkräfte bilden Überzeugungen aus und gewinnen mehr oder weniger verlässliche Hypothesen, wie bestimmte Gruppen von Schülern erfolgreich unterrichtet werden können. Schliesslich müssen die Lehrkräfte lernen, mit den disparaten Voraussetzungen ihrer Schüler umzugehen und je neu mittlere Linien der Passung herauszufinden, was nur dann gelingt, wenn stabile Erfahrungswerte vorhanden sind, die wohl angereichert, aber nicht ständig neu erzeugt werden können.

Erfahrungswerte nehmen die Qualität persönlicher Theorien an, die mit dem Umfeld abgestimmt sind. Dabei wird in den Situationen des Alltags berufliche Kompetenz aufgebaut. Für diesen Prozess sind Rückmeldungen in unmittelbarer Nähe ausschlaggebend, auf die das Selbstbewusstsein als „erfolgreicher Praktiker“ aufbaut. Die Theorien der Lehrkräfte werden dem ständigen Test der Erfahrung ausgesetzt, mit dem sie aber eher bestätigt als verändert werden. Die Theorien stellen Schlüsse aus Handlungen dar, sie generalisieren die erfolgreichen Erfahrungen und bauen Sensibilität für Fehler auf. So entsteht allmählich ein Repertoire, mit dem alle Lehrkräfte ihre Kompetenz bestimmen. Professionalität ist keine Ableitung aus Lehrbüchern, sondern das immer vorläufige Ergebnis der Erfahrung.

Das einmal aufgebaute Repertoire der Lehrkräfte, ihr Know How im Alltag, ist zumeist verbunden mit starken Überzeugungen des eigenen Könnens. Wie immer offen für neue Anforderungen sie sein mögen, Lehrerinnen und Lehrer handeln nicht gegen ihre Erfahrung, die angereichert, aber nicht ein zweites Mal neu aufgebaut werden kann. Das Know How ist auch auf den zeitlichen Rahmen des professionellen Handelns hin abgestimmt. Gute Lehrkräfte können im Rahmen des Lektionentaktes der Schulen erfolgreich Unterricht geben, was eine spezifische Kompetenz darstellt, die die Voraussetzung ist für jegliche Form von Wandel. Sie lernen mit der vorhandenen Zeit auszukommen, während in den Lehrplänen nie von knappen Zeiten die Rede ist. Der produktive Umgang mit *zu wenig* Zeit ist eine zentrale Berufskompetenz.

Diese Linie des Problems wird in den vorhandenen Theorien oft übersehen, die nicht von Akteuren und deren Lernprozessen ausgehen, also deren Ebene dann auch nicht erreichen. Die heutigen Ansätze einer Theorie der Schule lassen sich grob in zwei Klassen einteilen. *Funktionale* Theorien beziehen sich auf die Stellung der Schule in der Gesellschaft, *normative* Theorien gehen von pädagogischen Erwartungen aus, denen Schulen nachkommen sollen. Beiden Ansätzen ist gemeinsam, dass sie von Aussen angelegt sind und nicht erfassen oder einfach voraussetzen, was in den Schulen selbst geschieht. Die rein funktionale Fassung der Theorie ist in dieser Hinsicht ebenso wenig überzeugend wie die bloss normativen Ansätze. Die Schule ist nicht einfach nur eine Funktion der Gesellschaft, aber sie lässt sich auch nicht aus der normativen Theorie der Bildung ableiten. Beide Theorien erfassen nicht konkrete Lernprozesse und deren Folgen in einem bestimmten Erfahrungsfeld.

Meine Alternative verwendet eine historische Variante der massgeblich von JOHN DEWEY begründeten Theorie des Problemlösens.¹ Die Variante geht davon aus, dass

¹ *How We Think* (1910) (DEWEY 2002). Das Konzept des Problemlösens ist freilich älter und geht vor allem auf Theorien des Spiels am Ende des 19. Jahrhunderts zurück (OELKERS 2005).

„Problemlösen“ nicht nur auf die Lernenden, sondern auch auf ihre Institution hin angewendet werden kann. Diese Übertragung geht auf GEORGE HERBERT MEAD (1936, S. 360ff.) zurück, der gesellschaftliche Institutionen und deren Entwicklung als „organized intelligence“ (ebd., S. 366) beschrieben hat. Grundlegend sind dabei die internen Reaktionen auf neue Probleme und der Umgang mit den vorhandenen Lösungen. Institutionen beginnen nie neu, sie haben immer einen Kranz von Lösungen in sich, auf die sie sich verlassen, ohne deswegen das Lernen einzustellen. In diesem Sinne sind soziale Organisationen evolutionäre Prozesse (ebd., S. 372), die von der Intelligenz und Kompetenz ihres Personals abhängen.

In dieser pragmatischen Perspektive bestehen Schulen

- nicht aus einer unbegrenzten Kette von *Problemen*,
- sondern aus einer begrenzten Serie von *Problemlösungen*.

Der fragend-entwickelnde Unterricht, heute schamvoll genannt „Unterricht überwiegend erteilt von der Lehrkraft,“ ist ebenso eine Problemlösung wie die Unterscheidung von Lehrmitteln „für die Hand des Schülers“ und Lehrmitteln „für die Hand des Lehrers“² oder die Erfindung der Studententafel, des Notenschemas³ und der organisatorischen Zeiteinheit der Schulstunde. Gehaltsklassen sind wirksame Problemlösungen, aber auch die räumliche Ordnung des Klassenzimmers oder die Platzierung des Laptops und die Art und Weise, wie die Handy-Nutzung geregelt wird. Ohne solche erfolgreichen und historisch oft langfristig stabilen Problemlösungen könnte Schule gar nicht stattfinden. Etablierte Problemlösungen, anders gesagt, sind die Standards des Alltags.

Schulen organisieren Lernprozesse im Blick auf curriculare Angebote, diese Angebote sind mindestens auf Lehrmittelebene sehr stabil und sie werden gestützt durch eine Struktur, die nicht ständigen Wandel, sondern eher Beharrung belohnt. Das Können der Lehrkräfte ist nicht einfach eine abgeschlossene „Kompetenz,“ die das Ergebnis der Ausbildung wäre, sondern eine fortlaufende Lern- und Anpassungsleistung, die auf das gegebene Umfeld reagiert. Im Sinne dieser Analyse kann von *working knowledge* gesprochen werden, von Arbeitswissen, das in der Organisation Schule ständig verwendet wird und das nicht deswegen unintelligent ist, weil es über Jahre in Gebrauch ist (DAVENPORT/PRUSAK 1998).⁴

² Schon Mitte des 19. Jahrhunderts wird in den Kompendien der Volksschule festgehalten, dass zwischen Lehrmitteln für die *Lehrkräfte* und Lehrmitteln für die *Schüler* zu unterscheiden sei.

³ Der heutige Schema der Schulnoten geht wesentlich auf den von ANDRES REYHER (1601-1673) verfassten Gothaer *Schulmethodus*. REYHER war von 1639 an Rektor des Gymnasiums in Gotha. Er studierte in Leipzig, machte dort seinen Magister und lehrte an der Philosophischen Fakultät, bevor er eine Karriere als Gymnasialrektor machte. Der Herzog von Gotha, ERNST der Fromme (1601-1675), berief REYHER von Lüneburg nach Gotha, um die Reform der Volksschule voran zu bringen. „Schulmethodus“ wurde der „spezial- und sonderbare Bericht“ zur neuen Volksschulordnung genannt, der 1642 erlassen wurde. Diese Ordnung führte in Gotha die Schulpflicht vom fünften bis zum zwölften Lebensjahr ein, regelte die Rangfolge der Elementarfächer sowie die Einteilung der Schüler nach Klassen, schrieb die Lehrbücher vor, verfügte Regeln der Unterrichtsmethode und der Schuldisziplin, sah Realien vor und fasste schliesslich das Schema der Notengebung. In diesem Sinne handelte es sich um die erste moderne Standardisierung des Volksschulunterrichts in Deutschland.

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

Wie man unterrichtet und Schule hält, ist das Ergebnis von Problemlösungen, die die Lehrkräfte bis zur Möglichkeit ihrer Verbesserung überzeugen. Man kann nur dann erfolgreich handeln, wenn die gegebene Problemlösung als tragend empfunden wird. Ich sage das, weil ich nicht davon ausgehe, dass sich die Qualität einer Schule mit ständigen Defizitzuschreibungen verbessern lässt. „Bildungskrisen“ sind für Lehrkräfte nicht sehr anregend, und wer ständig Notstände erzeugt, macht nichts wirklich besser. Die Kernfrage der Reform wäre dann, wie das Arbeitswissen von Bildungsinstitutionen verbessert werden kann, ohne einfach nur, wie etwa bei der Rede von „Bildungsstandards,“ auf den Wechsel der Perspektive zu vertrauen, der die Praxis ja nicht schon anders macht.

Das erkennt man nur dann, wenn die Optik auf das Feld eingestellt ist und die Wirklichkeit nicht aus der Theorie abgeleitet wird. Hochgestochene Theoriediskussionen enden oft in einem Massnahmenkatalog, der unbesehen auf die historische Reformpädagogik zurückkommt und als neue Einsicht ausgibt, was mit wechselndem Erfolg hundert Jahre lang immer mal wieder ausprobiert worden ist. Die reale Entwicklung ist unspektakulär und eben deswegen erfolgreich; und sie betrifft oft andere Elemente der Schule als die, die in der Modernisierungsdiskussion genannt werden. Entscheidend ist dabei der Nutzen für die Handelnden und ihre Institution. Was sich nicht als nützlich erweist, bleibt Rhetorik oder verlagert seine Funktion. Lehrpläne bestimmen nicht den Unterricht, wohl aber das Krisenmanagement bei Elternnachfragen.

Diese Analyse erlaubt folgende Schlussfolgerung: Schulen *sind* „lernende Systeme,“ aber solche, die sich auf sich selbst beziehen und ihre relevanten Umwelten wesentlich unter *diesem* Gesichtspunkt wahrnehmen. Das System lernt mit den eigenen Vorgaben, und die sind keineswegs beliebig veränderbar. Schulen, wenn meine historische Theorie zutrifft, bestehen aus *gelösten* Problemen, die Lösungen werden für den Alltag genutzt, ohne sie ständig in Frage zu stellen, und sie sind nicht einfach stupid. Wer die Absicht hat, etwas zu verbessern, muss die Stelle im System bestimmen, wo das geschehen soll. Appelle sind oft auch deswegen folgenlos, weil der Adressat unbestimmt bleibt. Wenn etwas wirken soll, dann hängt das massgeblich von der Stelle ab, wo es eingesetzt und entwickelt wird. Das ist auch die Botschaft der neueren Implementationsforschung im Schulbereich (ODDEN 1991 und diverse Andere).

Was bewirkt dann aber Wandel? Und wie kann der Wandel von Schule und Unterricht zu einem wirksamen Leistungsauftrag der Lehrkräfte beitragen? Wandel auf Systemebene, etwa in der Bildungspolitik, bewirkt noch keinen Wandel auf Schulebene, und selbst wenn der Wandel hier ankommt, hat er noch immer nicht den Unterricht erreicht oder gar das Leitungsverhalten der Lehrkräfte beeinflusst. Wandel auf dieser Ebene interessiert mich in einem zweiten Schritt. Ich werde zu diesem Zweck über die Etablierung von Schulleitungen berichten, über erhöhte Schulautonomie, neue Formen von Verantwortung und über externe Evaluationen.

2. Erfahrungen mit gesteuertem Wandel

In den Schulen geschieht sehr viel ungesteuert und auf informellem Wege. Auf der anderen Seite sind Erlasse, die steuern sollen, oft wenig wirksam. Umso wichtiger ist dann die Frage, unter welchen Umständen Entwicklungen über die einzelne Schule hinaus beeinflusst werden können. Schulen sind immer *individuelle* Grössen, also nie zweifach vorhanden. Jede Schule nimmt von sich an, sie habe eigene Identität, die interessanterweise oft mit der

Herkunft begründet wird. Wie also kann dann aber von „Steuerung“ die Rede sein? Ich werde mich zur Beantwortung auf zwei Beispiele beziehen, an denen sich die Schulentwicklung im Schweizer Kanton Zürich darstellen lässt.

Der Kanton Zürich hat seit jeher eine gewisse Führungsposition im Schweizer Bildungswesen inne gehabt, mindestens in dem Sinne, dass hier Entwicklungsarbeit betrieben wird, von der auch andere Kantone profitieren. Die Reform in Zürich reicht von der Lehrerbildung bis zur Grundstufe,⁵ viele Vorhaben wurden aufwändig evaluiert, und die meisten Projekte sind durch Volksabstimmungen auch legitimiert worden. Die verschiedenen Projekte in Zürich haben allgemeine Prämissen und Zielsetzungen für Veränderungen, die als grundlegend angesehen werden für die Qualitätsentwicklung im Bildungssystem. Ein komplexes System kann nur mit dem Zusammenspiel von Einzelprojekten verändert werden, nie in toto, und es kann auch immer nur das vorhandene eigene System verändert und nicht ein fremdes kopiert werden.

Insofern spielt die finnische Gesamtschule in der Schweiz eher eine untergeordnete Rolle. Wenn Vergleiche gezogen werden, dann mit den anderen Kantonen, nicht mit einem vermeintlichen Idealsystem. Nicht der Abstand zum Ideal ist entscheidend, sondern die Kohärenz der einzelnen Projekte, was schwierig genug ist. Am Anfang standen kein Masterplan, sondern verschiedene Skizzen, die sich erst allmählich zu einer Projektserie verdichteten. Pläne aus einem Guss, die von Anfang alles unter Kontrolle haben, sind Behördenphantasien; die Wirklichkeit muss sich korrigieren können.

In Zürich stehen hinter den Projekten sieben grundlegende Maximen:

1. Mehr Autonomie für die einzelne Schule bei grundlegend veränderter Schulaufsicht.
2. Aufbau von kompetenten und weisungsbefugten Schulleitungen.
3. Regelmässige Überprüfung der Leistungen der Lehrkräfte.
4. Besondere Massnahmen für Problemsituationen wie hohe Anteile fremdsprachiger Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern.
5. Veränderung der Unterrichtsschule: Integration sozialpädagogischer und schulpsychologischer Dienste.
6. Neuausrichtung der Lehrerbildung in Richtung fachliche und überfachliche Standards.
7. Nutzung der Bildungsforschung für die Systemsteuerung und Entwicklung neuer Instrumente.

Im Folgenden werde ich mich im Wesentlichen auf drei Projekte beziehen, die zusammenhängen, nämlich die Entwicklung autonomer Schulen, den Aufbau kompetenter Schulleitungen sowie externe Evaluationen. Diese Projekte sind ausgereift genug sind, um Schlussfolgerungen zuzulassen. Und sie sind vielleicht auch für ein deutsches Publikum von Interesse.

Neuartige Formen der Schulleitung sind im Rahmen des Zürcher Reformprojekts „Teilautonome Volksschulen“, abgekürzt „TaV“, entwickelt worden. Dieses Projekt ist im Zuge der kantonalen Verwaltungsreform entstanden, die nach Grundsätzen des *New Public*

⁵ Es handelt sich um die Integration des zweijährigen Kindergartens mit der ersten Volksschulklasse. In anderen Kantonen ist von „Basisstufe“ die Rede, wobei auch andere Relationen vorkommen, etwa die Integration eines einjährigen Kindergartens mit den ersten beiden Schulklassen.

Management konzipiert wurde.⁶ Im Blick auf die Schulverhältnisse in Zürich müssen nochmals einige Besonderheiten beachtet werden: Mit „Volksschule“ wird in Zürich die gesamte obligatorische Schulzeit bezeichnet, die sich in die ungegliederte Primarschule (erste bis sechste Klasse) und die gegliederte Oberstufe (siebte bis neuen Klasse) aufteilt. Die Gliederung der Oberstufe umfasst drei und nicht wie in anderen Kantonen zwei Niveaus. Der Übertritt in das Gymnasium erfolgt entweder nach der sechsten⁷ oder nach der achten, bzw. neunten Klasse. Daher gibt es sechsjährige Lang- und vierjährige Kurzgymnasien, die weniger Zeit als die deutschen Gymnasien zur Verfügung haben und vermutlich keine schlechtere Qualität hervorbringen.⁸

Die weitaus meisten Kinder besuchen aber die Volksschule. Der Anteil der Schüler auf Privatschulen liegt unter fünf Prozent, in der Primarschule bei knapp zwei Prozent. Die durchschnittliche Klassengrösse beträgt durchgehend etwa 20 Schüler, die Abiturientenquote liegt bei 18 Prozent, der Ausländeranteil beträgt durchschnittlich etwa 25% pro Jahrgangsstufe, ausgenommen, ähnlich wie in Deutschland, die Sonderklassen.⁹ Dabei können je nach örtlicher Situation starke Unterschiede auftreten. Es gibt im Kanton Zürich keine einheitlichen Schulverhältnisse. Die Finanzkraft der Gemeinden ist unterschiedlich, also sind auch die Schulhaushalte unterschiedlich.¹⁰ Gleichwohl ist Entwicklung möglich, wie sich zunächst an der Etablierung neuartiger Formen der Schulleitung zeigen lässt.

„Teilautonome Volksschulen“ und so neue Schulleitungen sind nicht qua Dekret eingeführt, sondern mit erheblichem Aufwand entwickelt worden. Das zu erwähnen ist wichtig, weil Qualitätssicherung vor allem von der Entwicklungsarbeit abhängt. Die Teilnahme an dem Versuch war freiwillig, die Projektzeit betrug drei Jahre, die ersten Schulen haben im Jahre 2000 die Arbeit abgeschlossen. Bis Mitte des Jahres 2004 nahmen 70 Gemeinden sowie die Städte Zürich und Winterthur am Versuch teil, insgesamt mit rund 200 eigenständigen Schuleinheiten aus dem Bereich Volksschule und Kindergarten.¹¹ Das Projekt ist Ende des Jahres 2004 abgeschlossen worden und stellte die Basis eines neuen Volksschulgesetzes dar, über das im Juni 2005 abgestimmt wurde. Das Gesetz ist mit über 70% Ja-Stimmen angenommen worden, nachdem die erste Vorlage vor knapp drei Jahren gescheitert war. Es lohnt sich also, wenn die Politik sich selbst korrigieren kann.

Was sind die Ergebnisse des Projekts im Blick auf die Schulleitungen? Die Zürcher „teilautonomen Volksschulen“ basieren auf der Idee der Flexibilisierung und der Verlagerung

⁶ Das Kürzel dieser Reform heisst *wif!* und steht für „Wirkungsorientierte Führung der Verwaltung des Kantons Zürich.“ Die Grundsätze und Verfahren dieser Reform sind in einem Gesetz geregelt, das vom Zürcher Souverän am 1. Dezember 1996 angenommen wurde. Den Leitlinien und Regelungen dieser Reform sind auch die Schulen und Hochschulen des Kantons unterworfen, entschieden qua Volksabstimmung durch den Souverän, der zuvor schon das Berufsbeamtentum abgeschafft hatte. Die weitgehende Verwaltungsreform, die auf Flexibilisierung, Zielsteuerung, Leistungsbeurteilung und fortlaufende Evaluation der Qualität setzt, war die Voraussetzung dafür, die Schulorganisation ähnlich weitgehend zu verändern.

⁷ Der Übertritt erfolgt dann in das so genannte „Untergymnasium“, das zwei Schuljahre dauert. Daran schliesst sich das vierjährige Gymnasium an, das zur Maturität führt. Nicht alle Gymnasien führen auch Untergymnasien, im Kanton Zürich sind es 11 von 21. Achtjährige Gymnasien nach deutschem Muster gibt es in der ganzen Schweiz nicht.

⁸ Vergleichsstudien liegen nicht vor.

⁹ Hier liegt der Ausländeranteil bei 58% (Daten nach: Die Schulen im Kanton Zürich 2002).

¹⁰ Die Unterschiede werden durch den kantonalen Finanzausgleich nicht aufgehoben.

¹¹ 1997 nahmen 22 Schulen am Versuch teil, 1998 29 weitere, 1999 39 weitere, 2000 23 weitere, 2001 40 weitere und 2002 45 weitere. Bis 2004 waren ein Drittel aller Schulklassen des Kantons Zürich am Versuch beteiligt.

der Verantwortung in die Handlungseinheit vor Ort, deren Leitung besondere Kompetenzen erhält. Dabei hat sich gezeigt, dass „Flexibilisierung“ keineswegs als neo-liberale Schimäre abgetan werden kann, auf die sich Schulen nur zu ihrem Nachteil einlassen können. Im Verlaufe der Entwicklung „teilautonomer Volksschulen“ sind zum Teil sehr weitgehende Veränderungen erreicht worden, mit denen die Schulleitungen vor Ort gestärkt wurden. Sie erhalten Macht und Kompetenz, also sind nicht länger lediglich ein besonders belastetes Mitglied des Kollegiums, das Anderen nichts zu sagen hat.

Mit Fortgang des Projekts sind die neuen Leitungen zunehmend mehr als zentrales Element der Schulentwicklung etabliert worden. Sie lösen die alten „Hausvorstände“ der Volksschulen ab, die ohne besondere Befugnisse auskommen mussten und wesentlich nur mit Verwaltungsarbeit belastet waren. Die Akzeptanz des neuen Systems bei der Lehrerschaft ist insgesamt positiv, die Anfangschwierigkeiten konnten überwunden werden, keine der mehr 200 Versuchsschulen ist aus dem Projekt ausgeschieden und keine ist nach dem Versuch zum alten System zurückgekehrt, was möglich gewesen wäre. Die Effekte des Versuchs zeigen sich in den einzelnen Schulen. Man erkennt daran auch, dass nichts wirklich verordnet werden kann und die Reform die Zustimmung der Lehrkräfte finden muss. Sie müssen Nutzen in dem sehen, was sich ändert.

Im Unterschied zu den alten Hausvorständen erfahren die neuen Schulleitungen einen, wie es in einer Evaluationsstudie heisst, „enormen Zuständigkeitszuwachs“ (RHYN/WIDMER/ROOS/NIDERÖST 2002, S.79). Das wird entgolten: Die meisten der alten Hausvorstände haben keine Unterrichtsentlastung, während die Hälfte der Schulleitungen in den Projektschulen¹² über mehr als sieben Lektionen Unterrichtsentlastung verfügt (ebd., S. 98). Die grösste Belastung erfahren Schulleitungen „durch das Hin und Her zwischen Unterricht und Schulleitungstätigkeit,“ die viele administrative Arbeit und den darauf bezogen hohen zeitlichen Aufwand (ebd., S. 127). Aber: Je früher eine Schule in das Reformprojekt eingestiegen ist, desto mehr Aufgaben haben die Schulleitungen heute, für die sie - und *nur* sie - zuständig sind. Sie etablieren also ihren Einfluss und bauen ihn aus, und dies offenbar irreversibel (ebd., S. 132).

Es gibt noch andere Effekte: Die Basisideen der Schulautonomie, ursprünglich in der Lehrerschaft stark umstritten, haben *mit* der Projektarbeit bei den verschiedenen Akteursgruppen eine inzwischen „ausgeprägte Akzeptanz“ (ebd., S. 94) erhalten, auch aus Gründen der Belastungsverteilung. Im Bereich „Schulentwicklung“ nähern sich die Lehrkräfte und die Leitungen der Versuchsschulen sogar ihrer Optimalvorstellung der Zuständigkeitsverteilung an (ebd., S. 90). Das bestätigt den Befund einer früheren Studie, wonach die Tätigkeit der Schulleitungen positiv beurteilt wird, weil für eine sinnvolle Arbeitsteilung gesorgt ist (ebd., S. 102). Generell stehen die Lehrkräfte umso mehr auch ideell hinter dem Projekt, je nachhaltiger sie den Prozess an ihrer Schule erlebt haben. Sie sind nicht abstrakt zu überzeugen, aber sie erhöhen ihre Belastungen, wenn sie eine sinnvolle und für sie ertragreiche Reform vor sich sehen. In den Projektschulen gibt es keinen Abfall schulischer Leistungen, die Eltern beurteilen diese Schulen positiver als Eltern von Schulen, die am Projekt nicht teilnehmen (MAAG-MERKI 2000).

Das Kerngeschäft der Lehrkräfte ist nach wie vor der Unterricht. Die Schulleitungen sind aber für die Entwicklung des Personals ihrer Schule zuständig, etwa für die die Ausschreibung der Stellen, die Besetzung der Stellvertretungen und nicht zuletzt die Koordination der Weiterbildung. Das kommt letztlich einer Umsteuerung von Bedürfnis auf

¹² Die Projektschulen sind unterschiedlich gross und verfügen auch über eine unterschiedliche Ausstattung.

Bedarf gleich. Die Weiterbildung der Lehrkräfte muss auf den Bedarf der Schulen eingestellt sein und das verlangt kompetente Schulleitungen.

- Ihnen obliegt im weiteren Sinne die Organisationsentwicklung sowie die Öffentlichkeitsarbeit, und die Schulleitungen sind auch bei der Besetzung der Stellen beteiligt.
- Im Blick auf den Unterricht der Lehrkräfte sind Veränderungen der Zuständigkeit eingeleitet worden.
- Schulleitungen können Konventionen ausarbeiten und durchsetzen, etwa im Blick auf schulintern einheitliche Regeln und Formate der Notengebung,
- sie nehmen Unterrichtsbesuche wahr, führen Mitarbeitergespräche und gehen Zielvereinbarungen ein
(RHYN/WIDMER/ROOS/NIDERÖST 2002, S. 141).

Das Kerngeschäft Unterricht erhält so einen neuen Rahmen.¹³ Die Leistungen und die Qualität der Lehrkräfte sind kein Tabuthema mehr, wenngleich den Schulleitungen nicht die ganz Macht gehört, die Kollegialität als hohes Gut bleibt durchaus gewahrt, allerdings erhöht sich der Abstand. Schulleitungen sind für die Entwicklung ihres Personals verantwortlich und sind also mehr als ein *primus inter pares*. Sie müssen ihre Politik mit dem Kollegium abstimmen, Konflikte austragen und den Unterricht erreichen. Allein das ist eine komplexe Führungsaufgabe. Nicht alle Massnahmen werden unmittelbar Erfolg haben, schon gar nicht gleichzeitig. Die Entwicklung von Schulqualität muss immer von verschiedenen Perspektiven ausgehen und unterschiedliche Interessen in Rechnung stellen. Für die Lehrkräfte hat das Tagesgeschäft Vorrang, und die Reformen werden sich daran messen lassen müssen, was sie zur Verbesserung des Tagesgeschäfts beitragen.

Aus den bisherigen Erfahrungen mit „teilautonomen Volksschulen“ lassen sich im Blick auf Erfahrungen mit neuen Schulleitungen einige Verallgemeinerungen ableiten, die auch über den Kanton Zürich hinaus von Interesse sein dürften. Neue Organisationsformen verbessern die Unterrichtsqualität nicht automatisch, aber Unterricht ist abhängig von einer qualitativ guten Schulorganisation. Ohne Schulleitungen, die über Kompetenz und Weisungsbefugnis verfügen, ist Qualitätssicherung nur zufällig oder individuell möglich. Genereller gesagt: Die Schulentwicklung vor Ort muss mit dem Umfeld abgestimmt sein und Akzeptanz finden, die Lehrkräfte müssen hinter der Reform stehen und auch die Schüler und die Eltern wollen überzeugt sein. Die Entwicklung muss als Anreiz verstanden werden und die Akteure neugierig machen.

Dazu benötigt eine Schule eine kompetente Leitung, die für ihre Funktion geschult ist. Die Schule muss Ziele vertreten, die für alle Akteure verpflichtend sind, und der Unterricht muss inhaltlichen Standards verpflichtet sein, die nicht beliebig individualisiert werden dürfen. „Fördern und Fordern“ ist nur so mehr als eine Floskel. Lehrmittel reichen zur Steuerung nicht aus, die Ziele und Standards des Unterrichts müssen abgestimmt sein, transparent dargestellt werden und sich überprüfen lassen. Gemeinsame Richtlinien für die

¹³ Zu den neuen Aufgaben und Kompetenzen der Schulleitungen zählen im Einzelnen: Entscheid über Beginn und Ende des Unterrichts, über Lektionen- und Fächerverteilung innerhalb der Woche und des Schuljahres, über Blockzeiten, Pausen, Projekte und Werkstattunterricht, Minimalisierung der Lektionen für bestimmte Fächer zugunsten fächerübergreifender Aktivitäten, Verteilung der Schüler auf altersdurchmischte Gruppen und mehrklassige Abteilungen, Einteilung der Lerngruppen nach Leistung, Geschlecht oder Neigung auf der Primarstufe für einzelne Projekte und kürzere Zeitspannen, flexiblerer Einsatz der Lehrkräfte, Fächerabtausch und vermehrte Erteilung kleinerer Teilpensen.

Notengebung - für fast alle Schulen heute *keine* Praxis und eine mittlere Revolution - sind dabei nur der Anfang. In Zukunft müssen auch Rückmeldungen verarbeitet werden, die Schulen werden lernen, mit Resultaten umzugehen, die Resultate müssen mit sich Massnahmen verbinden, alles das verlangt kompetente Schulleitungen.

Wenn man die Erfahrungen in einem Grundsatz zusammenfassen will, so lautet dieser:

- Mehr Autonomie für die einzelne Schule ist eine zentrale Voraussetzung für die weitere Entwicklung,
- aber mehr Autonomie verlangt im Gegenzug mehr Leitung und andere Formen von Kontrolle.

Das Wort „Kontrolle“ hören Lehrkräfte nicht gerne. Gemeint sind Rückmeldungen über den Stand der Entwicklung und die örtliche Problemsituation, die von der Schule genutzt werden können. Dazu gehören in Zukunft Tests, aber auch externe Evaluationen. Auch dieser Ausdruck löst bei deutschen Lehrkräften Stirnrunzeln und Abwehr aus, während in der Schweiz wiederum Entwicklungsarbeit vorliegt, über die ich im Folgenden kurz berichten werde.

Evaluation von Aussen stellen eine weitgehende Veränderung der Schulaufsicht dar, die in ihrer Grundform aus dem 19. Jahrhundert stammt und die nicht zufällig „Inspektorat“ hiess. Ein Inspektor¹⁴ überwacht, aber entwickelt nicht; das neue Problem ist, wie Kontrolle und Entwicklung zusammen gebracht 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 Entwicklung in manchen deutschen Ländern, die alten Inspektorate neu zu beleben, wird sich an diesem Kriterium messen lassen. In meinem Beispiel sind die Experten nicht Teil der Verwaltung. Sie sind speziell geschult und können thematisieren, was ihnen auffällt, ohne damit Sanktionen zu verbinden. Das Verfahren ist ähnlich den Peer Reviews, wie sie im Universitätsbereich üblich sind.

Das zweite Zürcher Projekt, über das ich berichte, heisst „Neue Schulaufsicht.“ Es ist wie gesagt kein Inspektorat. Das neue Verfahren versteht *Schulaufsicht* als Teil der *Schulentwicklung*. Gemeint ist Folgendes: Alle Schulen werden in Zukunft im Abstand von vier Jahren extern evaluiert. Die Daten beschreiben Stärken und Schwächen, sie dienen der weiteren Entwicklung der Schulen und werden in Zielvereinbarungen umgesetzt. Dieses Konzept verlangt drei hauptsächliche Akteure, nämlich Evaluationsteams, die Schulpflege in den Gemeinden und die Schulleitung. Mit „Hausvorständen“ alter Art wäre das Konzept nicht durchsetzbar. Nur mit Schulleitungen neuer Art lässt sich eine längerfristige Entwicklung auf der Basis von Zielsteuerungen erreichen, die verantwortlich umgesetzt werden müssen, also nicht lediglich einen stillschweigenden kollegialen Konsens voraussetzen.

Das Modell der „neuen Schulaufsicht“ im Kanton Zürich ist seit 1999 mit über sechzig Schulen ausprobiert worden, die sich wiederum sämtlich freiwillig beteiligt haben. Die entsprechende Fachstelle führt standardisierte Evaluationen durch, die von den Schulen nach Abstimmung mit den Schulpflegern in Auftrag gegeben werden. Die externe Evaluation setzt eine Selbstevaluation der Schule voraus und wird von den Teams der „Neuen Schulaufsicht“

¹⁴ Das lateinische Verb *inspicere* bezieht sich auf „hineinsehen“, „mustern“ oder „untersuchen“, also auf ein Objekt oder eine Situation, die selbst passiv gelassen werden.

durchgeführt. Das Verfahren und seine Rahmenbedingungen lassen sich allgemein so beschreiben:

- Die Teams der „neuen Schulaufsicht“ sind unabhängig, sie arbeiten im Auftrag der Behörde, aber folgen keinen Weisungen.
- Die Evaluationen werden mit höchstmöglicher Transparenz der Kriterien und Verfahren durchgeführt, die vorher offen gelegt werden.¹⁵
- Die Schulen erstellen Selbstevaluationsberichte, die Evaluationsteams besuchen die Schulen, erheben Daten und legen ihrerseits Berichte vor, die die Grundlage sind für das weitere Vorgehen.
- Die Evaluationsberichte werden im Kollegium sowie mit den Eltern und Schülern ziel- und entwicklungsbezogen diskutiert.
- Schulleitung und Schulpflege vereinbaren auf dieser Basis die Entwicklungsziele und besondere Massnahmen für den nächsten Berichtszeitraum.

Die „Neue Schulaufsicht“ ist ihrerseits evaluiert worden. Die Daten zeigen, dass ein solches Verfahren vor allem auf Zustimmung bei den *Schulen* stösst, die sich ernst genommen fühlen und die erfahren, dass und wie sie von den ursprünglich gefürchteten externen Evaluationen profitieren. Die Schulen befürworten das Projekt und stufen es als Qualitätsgewinn ein. Die Verfahren der Datenerhebung werden als zweckmässig eingeschätzt und die Ergebnisse erhalten hohe Glaubwürdigkeit. Schwierigkeiten bereitet noch die genaue Festlegung der Folgen, die Evaluationsberichte sind nicht in jedem Falle Grundlage für wirksame Zielvereinbarungen und so für eine gezielte Entwicklungspolitik der einzelnen Schule. Ein Manko ist auch, dass der Unterricht vor allem aus Zeitgründen zu wenig berücksichtigt wird (BINDER/TRACHSLER 2002).

In diesem Sinne sind auch Projekte der externen Evaluation abhängig von ihrer eigenen Entwicklung. Sie lernen mit Aufbau und Fortgang der Praxis. Zum Beispiel muss eine Sprache entwickelt werden, die deutlich genug ist, auch Schwächen zu thematisieren, ohne die evaluierte Schule vor den Kopf zu stossen. Oder es müssen Wege gefunden werden, wie Schulen auf Schwächen reagieren können. Wenn der Bericht einfach stehen bleibt oder, wie man in der Schweiz sagt, „schubladiert“ wird, hat niemand etwas davon. Auf der anderen müssen Schulen nach der Evaluation handeln können, was etwa die Fort- und Weiterbildung auf eine neue Basis stellen würde. Sie muss „on demand“ Angebote bereitstellen, die die Schulen abrufen können. Damit würde die externe Evaluation auch Ausbildungsfolgen oder Konsequenzen für die Personalentwicklung haben.

Die entscheidende Referenzlinie für Schulentwicklung sind die Lehrpersonen, ihre Schüler und das Klassenzimmer. Alles andere sind Rahmenbedingungen, die aber für Entwicklungsvorhaben günstiger oder weniger günstig sein können. Wesentlich für die Veränderung der Rahmenbedingungen vor Ort sind tatsächlich neue Formen der Organisation wie kompetente Schulleitungen oder die Steuerung der Entwicklung durch externe Evaluationen. Allerdings müssen die Vorteile der stärkeren Leitung und der externen Überprüfung erkennbar sein. Es macht keinen Sinn, lediglich den Kontrollvorgang zu ritualisieren.

Wichtig ist aber auch, dass brauchbare Instrumente zur Verfügung stehen, die den Unterricht erreichen und von der Lehrerschaft akzeptiert werden. Diese Dimension ist in der

¹⁵ Inzwischen liegt für diesen Zweck ein eigenes Handbuch vor (Verfahrensschritte 2001).

deutschen Pädagogik immer nachhaltig unterschätzt worden, inzwischen gibt es aber eine Dynamik, die imstande ist, die Praxis nachhaltig zu verändern. Das Thema „Fördern und Fordern“ hat hier eine sehr konkrete Dimension. Gemeint ist nicht eine blosser Praxis des Appells. Goodwill ist eine knappe Grösse, wenn die Formel des „Förderns und Forderns“ auf die Lehrkräfte angewendet werden soll, müssen die Lösungen überzeugen. Sie müssen Aufforderungs- und Anreizcharakter zeigen, aber zugleich auch das Repertoire pragmatisch erweitern.

Wenn meine Analyse zutrifft, dann lassen Lehrkräfte sich nicht abstrakt überzeugen, schon gar nicht von Konzepten, die ihren Widerwillen erregen, statt sie neugierig zu machen. Mein nachfolgendes Beispiel erregt hohen Widerwillen und macht Lehrkräfte wenig neugierig, nämlich *Leistungstests* und deren Handhabung in formalisierten *Rückmeldesystemen*. In der Diskussion über „Bildungsstandards“ wird diese Frage eine Schlüsselrolle spielen. Wie können Tests und deren Ergebnisse so genutzt werden, dass die Lehrkräfte sich veranlasst sehen, ihren Unterricht zu verbessern?

Mitarbeitgespräche und Zielvereinbarungen allein werden das kaum bewirken, es müssen auch konkrete Daten vorliegen, auf die sich Lehrkräfte beziehen können. Was aber kann getan werden, den Widerwillen abzubauen und die Lehrkräfte vom Wert solcher Rückmeldesysteme zu überzeugen? Auf dem Verordnungswege wird das kaum gelingen, in der Ausbildung heutiger Lehrkräfte dieses Thema noch gar nicht präsent und wenn nur die Bürokratie tätig wird, lassen sich Abwehrreflexe kaum vermeiden. Wie gesagt, das System ist gut im Ausbremsen, aber es lernt auch vom guten Beispiel.

3. Fördern und Fordern von Lehrkräften

Ein konkretes Schweizer Projekt betrifft den Übergang am Ende der Primarstufe und heisst „Check Five.“ Das Projekt ist im Schweizer Kanton Aargau durchgeführt worden.¹⁶ Der Kanton Aargau ist einer der letzten Kantone der Schweiz, in dem der Übergang zu den Sekundarschulen nach der fünften und nicht nach der sechsten Klasse erfolgt. „Check Five“ ist ein vergleichender Leistungstest, der im Verlaufe des fünften Schuljahres durchgeführt wurde. Verglichen wurde jeweils das Resultat einer bestimmten Klasse mit dem kantonalen Gesamtergebnis.

Das Projekt ist vom kantonalen Parlament in Auftrag gegeben worden und hatte nicht nur den Zweck, Leistungen zu messen. Vielmehr stand im Mittelpunkt, wie ein Instrument entwickelt werden kann, mit dem sich die Ergebnisse von Evaluationsstudien an die Lehrkräfte rückvermitteln lassen. Wenn derartig aufwändige Studien wie die PISA-Tests auch einen praktischen und nicht bloss einen politischen oder wissenschaftlichen Wert haben sollen, dann ist die Frage unausweichlich, was die Lehrkräfte mit solchen Daten anfangen können. Wenn tatsächlich im grösseren Umfang Leistungstests eingesetzt werden sollen, dann ist die Verwendung der Daten ein zentrales Problem, das nicht dadurch zu lösen ist, dass Schulleitungen formalisierte Rückmeldungen erhalten, die irgendwie den Rang der einzelnen Schule beschreiben, aber die Lehrkräfte und deren Unterricht gar nicht tangieren..

¹⁶ Es handelt sich um Dissertationsprojekt von SARAH TRESCH am Pädagogischen Institut der Universität Zürich (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ich beziehe mich auf einen Vortrag von Frau TRESCH im Kolloquium des Fachbereichs Allgemeine Pädagogik des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich am 12. Januar 2005.

Der Test im Projekt „Check Five“ wurde im Herbst 2004 durchgeführt und betraf vier Lernbereiche, nämlich

- Mathematik,
- Deutsch,
- kooperatives Problemlösen
- und selbst reguliertes Lernen.

Weil hinter dem Test eine politische Absicht steht, rechnete das Projektteam mit erheblichen Widerständen in der Lehrerschaft und wäre zufrieden gewesen, wenn sich 40 Klassen gefunden hätten. Von den 370 Lehrpersonen, die im Kanton Aargau in der fünften Klasse unterrichten, meldeten sich 262, der Test wurde schliesslich mit 140 Klassen und 2.531 Schülern durchgeführt. Die Akzeptanz solcher Verfahren ist grundsätzlich offenbar vorhanden. Die Lehrkräfte wurden vor Durchführung des Tests befragt, mit welchen Einstellungen und Erwartungen sie an das Projekt herangehen, für das sie sich freiwillig gemeldet haben.

Jede einzelne Lehrkraft erhielt zwei Monate nach dem Test eine Rückmeldung, die zeigt, wie ihre Klasse im Vergleich zum Gesamtergebnis abgeschnitten hat. Die Ergebnisse mussten mit den Schülern in einer frei gewählten Form kommuniziert werden. Dabei konnten die Lehrkräfte auch die Eltern einbeziehen. Nach der Rückmeldung der Ergebnisse erfolgten noch zwei weitere Befragungen, die die Umsetzung erhoben. Sie hatten vier hauptsächliche Ziele:

- Wie gehen die Lehrkräfte mit den Daten ihrer Klasse um, zumal dann, wenn sie nicht gut sind?
- Wie analysieren sie die Ursachen?
- Wie reflektieren sie die Qualität ihres Unterrichts im Lichte der Daten?
- Und welche Massnahmen ergreifen sie zur Verbesserung der Qualität?

Das Projekt ist inzwischen abgeschlossen und die Ergebnisse liegen vor. Zentral sind die grossen Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern, aber auch zwischen den einzelnen Klassen. Ein Teil der Schüler konnte nahezu alle Mathematikaufgaben richtig lösen, ein anderer Teil löste nach fünf Jahren Unterricht nur zwischen 10 und 20 Prozent der Aufgaben richtig. Diese Schüler sind in ihrer fachlichen Entwicklung stehen geblieben. Zwischen den Klassen waren die Unterschiede am grössten in den Bereichen Grammatik und Arithmetik, also klar strukturierten Lernfeldern, die offenbar höchst verschiedenen unterrichtet werden. Weitaus geringer waren die Unterschiede im Textverständnis, auch weil das nicht nur im Deutschunterricht abverlangt wird. Die Unterschiede lassen sich nicht mit der sozialen Herkunft erklären,¹⁷ sondern sind hausgemacht.

Die Lehrkräfte sind umso mehr aufgefordert zu reagieren. Die Studie zeigt, dass die Testergebnisse mit den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern zum Teil aufwändig kommuniziert wurden. Die Lehrkräfte geben an, mit den Ergebnissen die fachlichen Leistungen ihrer Schüler besser einschätzen zu können. Sie ergänzen damit das klasseninterne Bezugssystem und kommen zu objektiveren Bewertungen, die auch den Übergang verbessern können. Hunderte von Massnahmen zur Sicherung der Unterrichtsqualität wurden vorgelegt,

¹⁷ Die Segregation der Schülerpopulation nach bildungsrelevanten Merkmalen im Kanton Aarau ist weit geringer als etwa im Kanton Zürich (TRESCH/MOSER 2005, S. 68).

von denen mehr als die Hälfte auch umgesetzt wurde. 131 der 140 Lehrpersonen würden ein zweites Mal an einem solchen Test teilnehmen. Die Akzeptanz von Leistungstests steigt mit der positiven Erfahrung der Verwendbarkeit der Resultate. Akademische Vorbehalte teilen die Lehrkräfte nicht (TRESCH/MOSER 2005). Sie nutzen die Ergebnisse, und dies umso mehr, wenn man ihnen auch eine Handreichung zum Umgang mit Leistungstests anbietet (Departement Bildung, Kultur und Sport 2005).

Das Verfahren stösst auf hohe Zustimmung auch bei den Schülern, was durch andere Studien bestätigt wird. Objektiviert, transparente Verfahren der Leistungsmessung sind offenbar keine Horrorerfahrungen, sondern wirksame Instrumente, sofern sich die Daten ins Feld rückübersetzen lassen und die Lehrkräfte erreichen. So gesehen liegt der primäre Gewinn der Studien nicht in der Anreicherung der Publikationslisten der Forscher, sondern in der Verbesserung des Arbeitswissens der Praxis. Die Forschung dient der Praxis und besteht nicht aus Belehrungen. Die Akteure werden ernst genommen und die Theorie behauptet nicht, mehr zu wissen als die Praxis. Die Probleme werden aufbereitet und in Form von verständlichen Beschreibungen zurückgespielt. Die Lösungen vor Ort werden durch eine bessere Sicht auf die Probleme angereizt und nicht etwa abgestossen.

Ein Projekt, das auf die Situation am Ende der obligatorischen Schulzeit reagieren soll, heisst „Stellwerk“. In einem Stellwerk werden Weichen gestellt. Analog dieser Metapher werden alle Schülerinnen und Schüler Mitte der 8. Klasse getestet, über welche Kompetenzen in zentralen Fächern sie tatsächlich verfügen. Der Test ist die Grundlage für gezielte Nachbesserungen während der verbleibenden Schulzeit. Die Schüler erhalten eine objektiviert Rückmeldung, wie ihr Lernstand beschaffen ist und wo sie stehen. Sie können fehlende Kompetenzen aufholen, ohne dass der Unterricht auf den Lehrplan Rücksicht nehmen muss. Das Ziel ist, die Anforderungen zu erfüllen, die heute an qualifizierte Lehrberufe gestellt werden. Die öffentliche Schule ist dafür das Stellwerk. Sie ist verantwortlich, dass Lücken geschlossen werden und am Ende grundlegende Kompetenzen vorhanden sind.

Je nach Resultat entscheiden die Lehrkräfte zusammen mit den Schülern und den Eltern, wie und in welchen Bereichen die Förderung ansetzen soll. Dieses individuelle, auf den tatsächlichen Bedarf hin zugeschnittene Lernprogramm ersetzt in Teilen den Lehrplan, der zugunsten von gezielten Nachbesserungen in bestimmten Kompetenzbereichen gelockert oder suspendiert wird. Ein solches Verfahren, bei dem die Schüler sehen, wo sie stehen und wo ihre Lücken sind, die nicht verhandelt werden können, ist weit wirksamer als Ermahnungen der Lehrkräfte. Oft glauben die Jugendlichen nicht, was nach der Schule auf sie zukommt, oft überschätzen sie sich auch oder sehen nicht, wie sie sich verbessern können. Dazu brauchen sie eine glaubwürdige, unzweideutige Rückmeldung sowie ein auf sie zugeschnittenes Lernprogramm, das in der gegebenen Zeit bewältigt werden kann.

Es ist illusorisch zu erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler bis Mitte der 8. Klasse einen angeglichenen Leistungsstand erreichen werden, dagegen spricht die Leistungshierarchie; aber die Schule kann mit gezielten Förderprogrammen die Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern und so wirksam auf die Erwartungen der Abnehmer eingehen. Es ist gleichermassen illusorisch, dass die Firmen nachbessern, was bei Beginn der Berufsausbildung fehlt. Die tatsächlich erreichte Kompetenz in den allgemeinbildenden Fächern am Ende der Schulzeit ist der Schlüssel zum Lehrvertrag und zur Chancennutzung.

Im Kanton Zürich wie überhaupt in der Schweiz sind vor allem grössere Firmen dazu übergegangen, Lehrlinge mit eigenen Tests und Assessments auszuwählen (MOSER 2004).

Der Volksschulabschluss ist dadurch systematisch entwertet worden, heute bekommen Schulabgänger eine Lehrstelle in bestimmten Bereichen nicht mehr nur, weil sie gute Schulnoten nachweisen können, sondern weil sie firmeneigenen Aufnahmeprüfungen bestanden haben. Dabei werden Tests verwendet, die private Büros entwickelt haben und auf die die Schulen keinerlei Einfluss nehmen können. Das Projekt „Stellwerk“ soll dieser Entwertung der allgemeinbildenden Schule entgegenarbeiten, indem die für den Bewerbungsmarathon und die Berufslehren selbst erforderlichen Kompetenzen nachgebessert werden. Das Projekt dient vor allem den leistungsschwächeren Schülern.

Tests dieser Art sind für deutsche Lehrkräfte noch sehr ungewöhnlich. Ich habe die Beispiele erwähnt, weil sich Schweizer Lehrkräfte über diese Art von Förderung sehr positiv äussern (MOSER 2003). Sie fühlen sich herausgefordert und können sich im eigenen Feld verbessern, ohne sich drangsaliert zu sehen. Auf Inspektorate und formale Überprüfung durch die Behörden reagieren sie weit weniger positiv, vor allem, weil sie den Förderaspekt vermissen. Auch dafür habe ich ein Beispiel: Im Kanton Zürich werden alle Lehrkräfte regelmässig durch die Schulkommissionen ihrer Gemeinden überprüft und beurteilt. Sie legen eine persönliche Selbstevaluation vor, beschreiben dann ihre Entwicklung im Berichtszeitraum und werden dann von externer Seite mit Hilfe einer Checkliste eingeschätzt.

Diese Einschätzung ist in gewisser Hinsicht lohnwirksam, aber nicht das ist der Streitpunkt, sondern die Laienaufsicht und die oft nicht erkennbare Förderabsicht hinter den Beurteilungen. Zudem ist die Praxis der Individualbeurteilung in den Gemeinden ganz unterschiedlich. Allerdings sind die Behörden mehrheitlich für die Beibehaltung und Verbesserung des Verfahrens, weil sie nur so Einfluss auf die Personalentwicklung nehmen können. Schulleitungen und Schulbehörden haben hier eine gemeinsame Aufgabe die oft noch ziemlich diffus wahrgenommen wird. Auch hier werden sich die Kompetenzen neu einspielen müssen, was sich wiederum nur vor Ort entscheiden kann (WEHNER/LEGLER/SIGRIST 2003).

Damit bin ich fast am Ende. Ich könnte jetzt noch über neue Formate der Zeugnisse sprechen, über erweiterte Lehr- und Lernformen, über Versuche, im Team zu unterrichten, über statistische Kennzahlen der Schulen¹⁸ oder über Flexibilisierung der Unterrichtszeit. Alles das hat Einfluss auf das Leistungsverhalten der Lehrkräfte und auf ihre professionelle Kompetenz, die herausgefordert und fortlaufend entwickelt werden muss. Die andere Seite des Problems ist die Übernahme von Verantwortung, die zwischen Schulleitung und Lehrkräften justiert werden muss, aber die auch die Schüler betrifft. Sie werden, wie die Lehrkräfte, nicht nur „gefördert“ und „gefordert“, sondern übernehmen für ihren Lernerfolg zunehmend auch Verantwortung.

Das ist die nächste Entwicklungsaufgabe und mindestens der nächste Vortrag. Ich wollte nicht den Anschein erwecken, dass in der Schweiz alles besser sei, sondern nur, dass ernsthaft und durchaus mit Sinn für Risiken Schule entwickelt wird. Nicht alle Versuche waren erfolgreich, aber verglichen mit der Situation vor zehn Jahren hat sich vieles verändert, und dies in einem ganz unschweizerischen Tempo.

¹⁸ Jedes einzelne Schulhaus erhält fortlaufend angepasste Kennzahlen, zum einen über die Schulorganisation (etwa geleitete/nicht-geleitete Schulen), zum anderen zur demografischen Zusammensetzung (Angaben über die Verteilung nach dem Geschlecht, nach Ausländern oder Fremdsprachigen) sowie drittens über die Bildungsverläufe (Sonderstatus, Anzahl der Schüler, die eine Klasse überspringen oder eine Klasse wiederholen, Übertritte in Gymnasien). Diese Daten sind frei zugänglich: BISTA-Newsletter November 2005: <http://www.bista.zh.ch>

Literatur

- BINDER, H.-M./TRACHSLER, E.: *wif!*–Projekt “Neue Schulaufsicht an der Volksschule. Externe Evaluation. Luzern: Interface 2002.
- CALDERHEAD, J.: Teachers: Beliefs and Knowledge. In: D. C. BERLINER/R. C. CALFEE (Eds.): *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan 1996, S. 709-725.
- CRONBACH, L.J. (Ed.): *Text Materials in Modern Education*. Urbana/Ill.: University of Illinois Press 1955.
- DAVENPORT, T./PRUSAK, L.: *Working Knowledge: How Organisations Manage What They Know*. Boston: Harvard Business School Press 1998.
- Department Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (BKS) (Hrsg.): *Leistungen messen und beurteilen. Handreichungen zum Umgang mit Ergebnissen von Leistungstests*. Aarau: BKS 2005.
- DEWEY, J.: *Wie wir denken. Mit einem Nachwort neu hrsg. v. R. HORLACHER/J. OELKERS*. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2002. (amerik. Orig. 1910)
- Die Schulen im Kanton Zürich. Herausgegeben von der Abteilung Bildungsplanung/Bildungsstatistik der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Ausgabe 2002. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2002.
- FREEMAN, D.J./PORTER, A.C.: Do Textbooks Dictate the Content of Mathematics Instruction in Elementary Schools? In: *American Educational Research Journal* Vol. 26, No. 3 (Fall 1989), S. 403-421.
- MAAG-MERKI, K.: *Teilautonome Volksschulen aus der Sicht der Eltern. Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche. Bericht zuhanden der Bildungsdirektion*. Zürich 2000.
- MEAD, G.H.: *Movements of Thought in the Nineteenth Century*. Ed. by M. H. MOORE. Chicago/London: University of Chicago Press 1936.
- MOSER, U.: *Klassenscockpit im Kanton Zürich. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern der 6.Klassen über ihre Erfahrungen im Rahmen der Erprobung von Klassenscockpit im Schuljahr 2002/2003. Bericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Vervielf. Ms. Zürich: KBL 2003*.
- MOSER, U.: *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA*. Bern: h.e.p.Verlag 2004.
- MUNBY, H./RUSSELL, T. /MARTIN, A. K.: Teachers’ Knowledge and How it Develops. In V. RICHARDSON (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. 4th Edition. Washington, D.C.: American Educational Research Association 2001, S. 877-904.
- ODDEN, A.R: (Ed.): *Education Policy Implementation*. Albany N.Y.: The State University of New York Press 1991.
- OELKERS, J.. *Die Kindheit ein Spiel. Hundert Jahre Nachdenken über Kreation und Imagination*. In: *Spielen. Zwischen Rausch und Regel*. Herausgegeben vom Deutschen Hygiene-Museum. Begleitbuch zur Ausstellung „Spielen. Die Ausstellung“ 22. Januar - 31. Oktober 2005. Ostfildern-Ruit: Hatje Cranz Verlag 2005, S. 60-72.
- RHYN, H./WIDMER, T./ROOS, M./NIDERÖST, B.: *Evaluation Volksschule im Kanton Zürich*. Ms. Zürich 2002.
- TRESCH, S./MOSER, U.: *Check 5. Schlussbericht 2005 zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aarau. Verf. Ms. Zürich: KBL 2005. Verfahrensschritte der Externen Schulevaluation*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2001.
- WEHNER, TH./LEGLER, A./SIGRIST, M.: *Wissenschaftliche Evaluation der Mitarbeiterbeurteilung für Lehrkräfte der Zürcher Volksschule (EvaMAR)*. Bericht im

Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Vervielf. Typoskript. Zürich: ETH
Institut für Arbeitspsychologie 2003.