

Jürgen Oelkers

*Ein komplexes Geschäft:
Über die Implementation von Bildungsstandards^{*)}*

Der neu-deutsche Ausdruck „Implementation“ hat das lateinische Verb *implere* im Rücken, das sich wahlweise übersetzen lässt mit anfüllen, sättigen, ergänzen, ausfüllen, vollzählig machen, befruchten oder auch schwängern. Die beiden letzten Bedeutungen sind für das Thema der Tagung wohl eher ein naturalistischer Fehlschluss, obwohl man natürlich auch mit einem Thema „schwanger gehen“ und sogar eine Tagung als „befruchtend“ erleben kann. Allerdings ist das eine Frage der Erwartungshöhe, der Referentenauswahl und der gegebenen Möglichkeit, Neues und Interessantes erfahren zu können. Über Bildungsstandards scheint bereits alles gesagt zu sein, und wie sie „implementiert“ werden können, dürfte nach der semantischen Herkunft des Begriffs ein rein praktisches Geschäft sein und würde so ein Referat gar nicht rechtfertigen.

Der Begriff „Implementation“ hat Karriere gemacht, seitdem man einen Algorithmus in ein Computerprogramm umsetzen kann. Von „Umsetzung“ ist auch in der Bildungspolitik immer wieder die Rede, allerdings verleitet die Assoziation mit Computerprogrammen zu falschen Vorstellungen. Wer Bildungsstandards „implementieren“ will, hat kein Betriebssystem vor sich, unter dem auf einer Prozessorfamilie und in einer bestimmten Programmiersprache eine Software installiert wird. Bildungsstandards haben weder eine dingliche noch eine organische Form und sie lassen sich daher auch nicht irgendwo einpflanzen. Wäre es so leicht wie mit der Installierung einer Software, dann wäre nicht nur das Referat, sondern die gesamte Tagung überflüssig.

Das semantische Unglück beginnt mit dem Ausdruck „Bildungsstandards“, der in den achtziger Jahren in den Vereinigten Staaten geprägt wurde. Er unterstellt eine technische Normierung, so wie sie seit der Gründung des „Deutschen Instituts für Normung“ (DIN) im Jahre 1917¹ in der Industrie üblich ist. Schulischer Unterricht ist ersichtlich nicht mit einer DIN-Norm 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 - 1922 festgelegt - 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.

- Normen wie das DIN-A-4 Seitenformat sind Festlegungen, die von Prozessen nicht berührt sind.
- Man kann sie nur einführen oder abschaffen, aber sie dürfen nicht elastisch sein, wenn sie ihren Zweck erfüllen sollen.

^{*)} Vortrag auf der Tagung der Institutsleiter am 3. Juni 2009 im Schloss Heiligenberg, Bergstrasse.

¹ Ursprünglich „Normenausschuss der Deutschen Industrie“; die Gründung erfolgte am 22. Dezember 1917.

- Zielvorgaben des Unterrichts werden nicht nur verschieden erreicht, sondern sind zugleich einem Wandel durch Erfahrung ausgesetzt, anders wäre das Bildungssystem nicht sehr lernfähig.

Damit will ich nicht sagen, dass in der Schule und im Unterricht keine Normen greifen oder keine Ziele verfolgt werden, im Gegenteil; nur sind das keine „Standards“ im Sinne des Deutschen Instituts für Normung, das nicht zufällig nie mit der Entwicklung von Bildungsstandards beauftragt wurde. Das Institut besteht seit mehr als neunzig Jahren, irgendjemand wäre sicher auf diese Idee gekommen, wenn sie wirklich nahegelegen hätte.

„Bildungsstandards“ sind einfach Ziele oder Erwartungen, die für einen bestimmten Zeitraum gelten und deren Erreichung überprüft wird. Natürlich sind Leistungsziele in der Schule immer überprüft worden, aber im deutschen Sprachraum bislang nicht mit Hilfe von Leistungstests, die auf Kompetenzstufen hin anlegt sind, von der Güte der individuellen Problemlösung ausgehen und deren Ergebnisse an das Systems rückvermittelt werden.

- Die Kernidee dabei ist, dass Ziele nie gleich erreicht werden, sondern dass sich die Leistungen und so der Lernstand immer nur gestuft abbilden lassen.
- Auch das ist mit Einführung der Notenskala 1642 im „Gothaer Schulmethodus“² nichts Neues;
- neu ist, dass gestufte Leistungsbewertungen nicht als reformpädagogische Anomalie angesehen werden, sondern als Normalzustand erscheinen, der sich mit der je erreichten Kompetenz objektivieren lässt.

Auch hier sollte man zunächst historisch sensibel reagieren: „Kompetenz“ ist ein weiterer Modebegriff, der für alles herhalten muss, was irgendwie innovativ klingt und doch selten das traditionelle Dual von „Wissen und Können“ übersteigt. Keine didaktische Theorie seit den Herbartianern 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),³ hatte dafür auch eine plausible Regel: Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.⁴

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),⁵ ist bis heute angesagt. Man kann das auch den „Klippert-Effekt“ nennen, die Nachbesserung mit anwendbaren Methoden, die von der Ausbildung nicht vermittelt wurden, weil sie die Untiefen des Alltags scheut. Aber ich fürchte, dass allein damit nur dem Wunsch der Lehrerschaft nach dem Nutzen einer Fortbildungsmassnahme Genüge geleistet wird. Jedenfalls verweist die Rede der „Implementation von Bildungsstandards“ auf mehr als eine Anreicherung des methodischen Repertoires der Lehrkräfte, so wichtig diese auch sein mag.

² Special- vnd sonderbahrer Bericht/Wie nechst göttlicher Verleyhung/die Knaben und Mägdlein auff den Dorffschaften vnd in den Städten die vnter dem vnterstem Hauffen der Schule Jugend begriffene Kinder im Fürstenthumb Gotha/Kurtz vnd nutzlich vnterrichtet werden können vnd sollen. .. Gotha: Peter Schmieden 1642. Verfasser des Berichts war Andreas Reyher (1601-1673), der im Januar 1641 sein Amt als Rektor des Gymnasiums von Gotha antrat. Die Schule ist 1524 als Lateinschule der Reformation eröffnet worden.

³ Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitiert sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen im 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.

⁴ Sperrung im Zitat entfällt.

⁵ Sperrung im Zitat entfällt.

- Neu sind nicht fachliche und überfachliche „Standards“ des Unterrichts an sich.
- Neu ist, dass sie präziser als bisher beschrieben werden,
- eine höhere Verbindlichkeit erlangen sollen
- und dass die Ergebnisse des Unterrichts die Systementwicklung steuern sollen.
- Dies möglichst auf allen Ebenen.
- Wenn sich ein Problem der „Implementation“ stellt, dann aus diesem Grunde.

Nun lässt sich „Steuerung“ wiederum leicht als eine Art Grössenwahn abtun, denn wie will man wirksam beeinflussen, was die rund 750.000 Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen in Deutschland jeden Tag tun oder unterlassen? „Steuerung“ im Bildungsbereich kann also nicht dasselbe sein, wie das Lenken eines Fahrzeugs, was auch dann gilt, wenn man das Bildungssystem mit einem schwerfälligen Tanker vergleicht. Selbst wenn man die Metapher von Peter Glotz akzeptiert, in Deutschland gäbe es dann 16 solcher Tanker, die bekanntlich nicht im Geleitzug fahren.

Im Folgenden werde ich das Thema meines Vortrag handlich halten und auf drei Fragen beschränken, die für mich Schlüsselprobleme darstellen. Zunächst werde ich etwas über Schweizer Erfahrungen im Umgang mit Leistungstests sagen. Hier scheint der ideologische Kern des Streits um „Bildungsstandards“ zu liegen, den man nur pragmatisch auskühlen kann (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf die Frage ein, wie die Entwicklung des Lernstandes beeinflusst werden kann, wenn der Lehrplan gleiche Ziele für alle vorsieht und aber individuell unterrichtet wird. Diese Frage verursacht bislang erstaunlich wenig Aufregung und wird oft gar nicht als vordringlich angesehen (2). Abschliessend befasse ich mich dann mit Problemen der Qualitätssicherung, die sich beim Thema der Implementation von Bildungsstandards stellen. Am Rande berühre ich dabei auch die Frage, wie Lehrpläne und Lehrmittel sich verändern müssen, wenn kompetenzbasiert unterrichtet werden soll (3).

1. Schweizer Erfahrungen mit Tests

Standards sind verbunden mit Leistungstests. Die Tests sind die eigentliche Innovation, denn curriculare Standards gab es natürlich schon immer, nur nicht in der elaborierten Form von Kompetenzmodellen und so, dass der Lernweg starke Beachtung gefunden hätte. Die Realität in deutschen Schulen ist das nicht. Die Bezugsnorm für die Leistungsbewertung ist nach wie vor die einzelne Klasse, die Bewertung erfolgt punktuell bezogen auf bestimmte Aufgaben und nicht auf Lernprozesse, die Ziele gelten für alle gleich, die Leistungsbeschreibung erfolgt in Form von Noten und das Ergebnis ist ein Notenschnitt nach einer Lernperiode. Einen Vergleich gibt es in aller Regel nicht, weder im Blick auf eine soziale Bezugsnorm ausserhalb der Klasse noch bezogen auf die inhaltlichen Erwartungen oder die individuellen Lernfortschritte.

Leistungstests ziehen Vergleiche - bezogen auf die Erbringer der Leistungen, die inhaltlichen Ziele oder die Veränderungen im Lernstand zwischen zwei oder mehr Zeitpunkten. Lehrkräfte vergleichen sich bislang nicht oder jedenfalls nicht systematisch. Für die Frage der Implementation von Bildungsstandards ist es eine entscheidende Grösse, dass die Lehrkräfte lernen, mit den Tests umzugehen, die Daten für den Unterricht zu nutzen und konkrete Massnahmen damit zu verbinden. Es gibt inzwischen einige Studien, die auf eine aktive Nutzung schliessen lassen, sofern sich damit für die Lehrkräfte sichtbare Vorteile

verbinden, etwa im Blick auf die Verbesserung der Notengebung, die Kommunikation mit den Eltern oder die gezielte Beeinflussung der Leistungsentwicklung. Diese Einschätzung basiert auf Erfahrungen aus der Schweiz. Sie bestätigen die Befürchtung nicht, dass der Unterricht weitgehend nur noch einem „teaching the test“ gleichkommt.

In den Schweizer Volksschulen werden Leistungstests inzwischen breit eingesetzt. Das hat zu tun mit der Entwicklung der elektronischen Medien und so der leichten Zugänglichkeit der Tests, vor allem aber mit den verstärkten Anstrengungen der Qualitätssicherung, besonders auch der Unterrichtsentwicklung, seit Mitte der neunziger Jahre. Der je erreichte Lernstand der Schülerinnen und Schüler wird an bestimmten Zeitpunkten oder zu bestimmten Anlässen getestet. Die Frage des Erfolgs oder Misserfolgs von Unterricht beantworten also nicht mehr die Lehrkräfte allein, aber externe Tests entwerfen auch nicht einfach die Arbeit der Lehrkräfte, wie deutsche Autoren oft vermuten, sondern sind Teil eines Unterstützungssystems.

Die Vorbereitung auf Tests, in dem das Wissen und Können der Schüler geprüft wird, gehört zum normalen Schulalltag. Jede Klassenarbeit oder, wie man in der Schweiz sehr feinsinnig sagt, jede „Probe“ ist ein Test, jede Benotung setzt eine Serie von Tests voraus und kein Urteil der Lehrkräfte kommt ohne die Ergebnisse von Tests zustande. Die soziale Grenze ist gegeben mit der Klasse als Bezugsnorm, die Datengrundlage geht nicht darüber hinaus. Daher kann man die Ergänzung durch externe Leistungstests auch als einen Qualitätsgewinn erwarten. Amerikanische Autoren sagen das so:

„Teaching to the test and teaching the test are two different things. If a teacher is teaching to the test and doing good teaching that enhances learning, what’s wrong with that?“ (Marzano/Mayeski/Dean 2000).

Mein erstes Schweizer Beispiel trägt den Namen *Klassencockpit*,⁶ was nicht auf das „fliegende Klassenzimmer“ anspielen soll. Klassencockpit heisst ein im Kanton St. Gallen entwickeltes Verfahren für die vergleichende Bestimmung des Leistungsstandes einer Klasse, das im Internet zugänglich ist. Der Test gibt Aufgaben vor, die von der Klasse bearbeitet und deren Lösungen mit einem kantonalen Durchschnitt verglichen werden. Die Eingabe ist anonym. Das System verlangt minimale Ausbildung, ist sofort nutzbar und erlaubt intelligente Anwendung. Klassencockpit wird inzwischen in vielen Schulen erfolgreich genutzt und gilt als Vergleichsdatum.

Der Grund für die hohe Akzeptanz ist nicht nur der unkomplizierte Zugang und die Nützlichkeit des Instruments, sondern auch der Einsatz von Testinstrumenten, die *nicht* für die schulische Selektion genutzt werden. Die Tests sollen leistungsfördernd wirken, die Förderung des Leistungsverhaltens setzt voraus, dass der Lernstand einer Klasse eingeschätzt werden kann, ohne dass die Bezugsnorm allein die Normalverteilung der jeweiligen Klasse wäre. Viele Lehrkräfte nutzen inzwischen diese Möglichkeit des Vergleichs mit den Ergebnissen anderer, ohne einen Gedanken daran zu verschwenden, dass sie sich früher gegen jeden Vergleich gewehrt haben.

Das zweite Beispiel bezieht sich auf das Ende der Schulzeit und den Übergang zur Berufsausbildung. Im Kanton Zürich wie überhaupt in der Schweiz sind zahlreiche Firmen dazu übergegangen, Lehrlinge mit eigenen Tests und Assessments auszuwählen. Der Volksschulabschluss ist dadurch systematisch entwertet worden, heute bekommen

⁶ <http://www.klassencockpit.ch>

Schulabgänger in bestimmten Bereichen eine Lehrstelle nicht mehr, weil sie gute Schulnoten nachweisen können, sondern weil sie firmeneigene Aufnahmeprüfungen bestanden haben. Dabei werden Tests eingesetzt, die Schulwissen abfragen und die private Büros entwickelt haben; die Schulen konnten darauf keinen Einfluss nehmen. Dieser Entwertung der allgemeinbildenden Schule soll mit einem Projekt entgegen gearbeitet werden, das *Stellwerk* heisst.⁷

In einem Stellwerk der Bahn werden die Weichen gestellt. Im Sinne 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 in einem Standortgespräch mit Lehrern und Eltern eine objektivierte Rückmeldung, wo sie stehen, und sie können fehlende Kompetenzen aufholen. Fördern in diesem Sinne setzt einen Treffpunkt voraus, an dem die genaue Richtung und der Ressourceneinsatz bestimmt werden. Ohne solche direkten Rückmeldungen ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass sich am Lernverhalten nur wenig verändert. In einer Evaluation von „Stellwerk“ im Kanton Zürich zeigte sich, dass neben dem Test vor allem die Standortgespräche bei den Lehrkräften auf grosse Zustimmung stossen, auch wenn damit zusätzliche Belastungen verbunden waren, die dann aber weniger ins Gewicht fallen (Kammermann/Siegrist/Lempert 2007).

Das Ziel ist, die Anforderungen zu erfüllen, die heute an qualifizierte Berufslehren gestellt werden. Die öffentliche Schule ist dafür das „Stellwerk“. Sie ist verantwortlich, dass die Lücken so gut es geht geschlossen werden und am Ende grundlegende Kompetenzen vorhanden sind. Für diesen Zweck wird im Kanton Zürich auch das neunte Schuljahr verändert. Die Lektionentafel unterscheidet neu zwischen einem minimalen und einem maximalen Angebot, das vor Ort in den Schulen festgelegt wird. Das Angebot der Fächer wird reduziert, die Schüler verfolgen aufgrund ihrer Stärken und Schwächen auch individuelle Ziele. Verbindlich sind drei Lektionen Projektunterricht pro Woche sowie eine grössere, selbständig erstellte Abschlussarbeit, ähnlich wie das in den Gymnasien der Fall ist. In den Projekten lernen die Schüler auch, wie man die im Projekt erstellten Produkte dokumentiert und präsentiert.

Das ist konkrete Förderung am richtigen Ort. Aber man sieht auch, wie vielschichtig Implementationen sind.

- Reformen wie die Ausrichtung des Unterrichts an Bildungsstandards können nicht einfach verordnet werden.
- Man kann sie wie Angebote verstehen, die sich bewähren müssen oder abgestossen werden.
- Und was dann implementiert wird, ist die Erfahrung mit neuen Aufgaben und Instrumenten, nicht das Papier, auf dem sie beschrieben werden.

Die grundlegende Steuertechnik der deutschen Bildungsministerien ist immer noch das Verfassen von Gesetzen und darauf bezogen von Erlassen. Auch aus diesem Grunde ist die Umstellung auf eine Outputsteuerung nur schwer mit dem deutschen System der Schulverwaltung vereinbar. Aber ich spreche ja über die Schweiz und muss diese Bemerkung nicht kommentieren.

⁷ <http://www.stellwerk.ch>

Das dritte Schweizer Projekt aus der Schweiz heisst „Check Five“ (Tresch 2007). So wird ein vergleichender Leistungstest im Kanton Aargau genannt, der im fünften Schuljahr der Primarschule durchgeführt wurde. Der Test betraf vier Dimensionen, nämlich

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

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 abgeschlossen und die Ergebnisse liegen vor. Zentral sind die starken Unterschiede nach fünf Jahren Schulzeit im Lernstand zwischen den Schülerinnen und Schülern, aber auch zwischen den einzelnen Klassen selbst ein- und derselben Schule. Einige der Ergebnisse lauten wie folgt:

- Ein Teil der Schüler konnte nahezu alle Mathematikaufgaben richtig lösen, ein anderer Teil löste nur zwischen 10 und 20 Prozent der Aufgaben richtig.
- Zwischen den Klassen waren die Unterschiede am grössten in den Bereichen Grammatik und Arithmetik, also klar strukturierten Lernfeldern, die offenbar höchst verschieden 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,⁸ sondern sind hausgemacht.

Die Lehrkräfte waren umso mehr aufgefordert zu reagieren und sich zu überlegen, mit welchen Massnahmen sie die Qualität ihres Unterrichts verbessern wollen. So verwendet, haben Leistungstests Potenzial für die Praxis des Förderns.

- 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.

⁸ Die Segregation der Schülerpopulation nach bildungsrelevanten Merkmalen im Kanton Aarau ist weit geringer als etwa im Kanton Zürich (Tresch/Moser 2005).

- Sie ergänzen damit das klasseninterne Bezugssystem und kommen zu objektiveren Bewertungen.
- Hunderte von Massnahmen zur Verbesserung des Unterrichts wurden vorgelegt, von denen mehr als die Hälfte im Berichtszeitraum auch umgesetzt wurden.
- 131 der 140 Lehrpersonen würden ein zweites Mal an einem solchen Test teilnehmen.

Wenn man den Umgang mit Leistungstests implementieren will, muss man einen akzeptablen Zugang schaffen und erfahrbar machen, wo die Vorteile liegen. Ausserdem muss mit Hilfe von klaren Handreichungen für die Lehrkräfte die politische Absicht klar gestellt werden (Department 2005), damit keine Missverständnisse aufkommen können, was mit den Leistungstests bezweckt wird und vor allem, was nicht.

Verfahren wie diese stossen auf hohe Zustimmung bei den Schülern und den Eltern, was auch durch andere Studien bestätigt wird. Das erlaubt einen klaren Schluss: Objektivierte, transparente Verfahren der Leistungsmessung sind für das Schulfeld keine Horrorerfahrungen, wie die Kritik vermutet, sondern wirksame Instrumente, sofern sich die Daten ins Feld rückübersetzen lassen und die Lehrkräfte auch tatsächlich erreichen. Es sind sie, die den Nutzen sehen müssen. Tests, die in dem beschriebenen Sinne eingesetzt werden, sind Teil einer Unterstützungskultur. Sie erschweren nicht das Geschäft, sondern erleichtern es, weil der Vergleich einen klaren Bezugspunkt hat, nämlich gute Aufgaben in einem Leistungstest.

Zu den Unterstützungssystemen zählen inzwischen auch elektronische Plattformen, die von den Schulen etwa zum Zweck der Selbstevaluation eingesetzt werden. Ein Beispiel ist die von der Bertelsmann-Stiftung entwickelte Plattform SEIS, die inzwischen - Bayern ausgenommen - in vielen Bundesländern Verwendung findet. Der Grund ist einfach: Die Plattform nimmt den Schulen die Entwicklung der Instrumente ab, sie ist leicht handhabbar und sorgt für Ergebnisse, mit denen die Schulen etwas anfangen können. Anders würden etwa regelmässige Elternbefragungen kaum stattfinden. Auch hier ist die Erfolgsbedingung, dass die Nützlichkeitsersparungen erfüllt werden, ohne die Ressourcen der Schule über Gebühr zu belasten.

Aber es gibt noch eine andere Bedingung: Die Evaluationsdaten, von welcher Plattform sie auch immer stammen, müssen offen gelegt werden; es nutzt niemandem, wenn sie verschwinden und nicht zur Weiterentwicklung der Schule Verwendung finden. „Schubladisieren“ nennt man das in der Schweiz, „Verschlussache“ in der deutschen Behördensprache. Das Gegenteil ist bei einer evidenzbasierten Schulentwicklung angesagt, nämlich Transparenz und Offenheit. Das gilt auch und ganz besonders für schlechte Daten. Zu guten Daten sich zu bekennen, verlangt nicht viel Mut; schlechte Daten offen zu kommunizieren, verlangt Mut, aber nur dann kann die betreffende Schule vorankommen. Sie muss das, anders gesagt, als Standard akzeptieren.

Schlechte Daten haben immer Ursachen, wer die Ursachen nicht thematisiert, verschenkt die Entwicklung. Das Risiko ist nur dann zu gross, wenn es einen öffentlichen Pranger gibt und persönliche Konsequenzen drohen. Ist das nicht der Fall, gibt es keinen Grund, Qualitätsdaten zu ignorieren. Eine andere Frage ist, wie weit der Unterricht davon berührt ist und wie sich seine Entwicklung beeinflussen lässt. Ein wesentlicher Parameter für Unterricht ist der je erreichte Lernstand. Die Ziele der Lehrpläne gelten für alle Schülerinnen und Schüler gleich, der Lernstand ist in jeder Klasse unterschiedlich; die Frage ist, ob Bildungsstandards daran etwas ändern können.

2. Bildungsstandards und die Praxis des Förderns

Es gibt bislang kaum Langzeitstudien im deutschen Sprachraum über die Entwicklung des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler während der gesamten Schulzeit. Eine solche Studie läuft derzeit in der Schweiz. Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2004 ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet. Die Schüler sind bei Schuleintritt getestet worden und nachfolgend in der dritten Klasse; sie werden dann noch in der sechsten und abschliessend in der neunten Klasse getestet, um so die Entwicklung des Lernstandes in den neun Pflichtjahren der Volksschule erfassen zu können.

Die Ergebnisse der ersten beiden Studien liegen inzwischen vor (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008; Moser/Hollenweger 2008). Einige dieser Ergebnisse lassen sich so fassen:

- Bei Schuleintritt haben etwa vier Fünftel der Kinder den Lernstoff der ersten Klasse in Mathematik teilweise bewältigt und ein knappes Fünftel befindet sich leistungsmässig bereits in der zweiten Klasse.
- Die Lesekompetenzen liegen weiter auseinander. 5 Prozent der Kinder kennen keine Buchstaben, etwa 35 Prozent erfassen die Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten nur im Ansatz, 15 Prozent lesen bereits schwierige Wörter und längere Sätze.
- Noch disparater ist der Wortschatz, also die Fähigkeit, Bilder mit eigenen Wörtern richtig zu bezeichnen.

Nur knapp ein Drittel der Kinder beherrscht die richtigen Bezeichnungen, ein weiteres Drittel überbrückt geschickt die Lücken, das letzte Drittel beherrscht nur ganz elementare Bezeichnungen, also kann sagen, dass auf einem Bild ein Hammer ein „Hammer“ ist, mehr jedoch nicht. Korrekte Bezeichnungen für komplexere Bilder konnten von einem Drittel der Kinder nicht genannt werden.

Nicht alle Kinder kommen überhaupt in die Regelschule. Im Jahre 2005 sind 8.5 Prozent der Kinder in „Kleinklassen“ eingewiesen worden, weil sie als nicht schulreif galten. Kleinklassen werden als Förderklassen geführt, stellen faktisch aber eine soziale Selektion dar. Die Studie zeigt, dass der Leistungsstand in den Kleinklassen tatsächlich deutlich niedriger ist als der in den Regelklassen. Rechnet man die Kleinklassenschüler dazu, dann ist die Lücke zwischen den Leistungsstarken und den Leistungsschwachen in allen Bereichen noch erheblich grösser als bislang angegeben. Die Schüler gewinnen durch die Zuweisung nichts, weil sie nach einem Jahr Kleinklasse mit dem ersten Schuljahr beginnen, bzw. nach zwei Jahren Kleinklasse in die zweite und nicht in die dritte Klasse versetzt werden.

Die zweite Studie nach drei Jahren Schulzeit zeigt, dass Unterricht starke, aber auch ungleiche Effekte hat. Die Schülerinnen und Schüler erreichen die erste Klasse der Volksschule mit grossen Unterschieden im Lernstand. Unterschiede können ausgeglichen werden, ohne dass die Leistungsstärkeren benachteiligt werden, aber nur dann, wenn qualitativ guter Unterricht stattfindet. Er vor allem macht den Unterschied, was primär mit der Kompetenz der Lehrkräfte, der Zusammensetzung der Klasse, den eingesetzten Lehrmitteln und den je erreichten Lernfortschritten zu tun hat. Die Erfahrung von Fortschritten stimuliert das Leistungsverhalten, was auch in umgekehrter Hinsicht gilt. Aber ein auf die gegebene Lerngruppe gut abgestimmter, differenzierter Unterricht zeigt im Blick auf Förderung gute Ergebnisse.

Viele Kinder konnten schlechte Chancen beim Start ausgleichen und haben so vom Unterricht profitiert. Die These, dass allein die soziale Herkunft über den Schulerfolg entscheidet, konnte so nicht bestätigt werden. Der Unterricht kann Rückstände ausgleichen. Allerdings gibt es in der Zürcher Studie deutlich auch Risikogruppen, solche Schülerinnen und Schüler nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Das Problem ist, wie man in diese Entwicklung mit Aussicht auf Erfolg eingreifen kann. Das OECD-Postulat „No Child Left Behind“ ist dabei nicht sehr hilfreich, weil immer Kinder gegenüber anderen „zurück bleiben“; die Frage ist nur, *wie weit* (Meier/Wood 2004).

Die Abstände dürfen nicht so gross werden, dass ganze Gruppen die Lernziele verfehlen und so durch die Schule in ihren Lebenschancen beeinträchtigt werden. Wer am Ende der Schulzeit schlecht lesen kann, Techniken des elaborierten Schreibens nicht beherrscht, mangelhafte Leistungen in Mathematik zeigt oder über eine geringe Allgemeinbildung verfügt, ist in seinen Chancen reduziert und wird kaum einen Anschluss finden. Nicht nur die Zürcher Studie verweist auf die Notwendigkeit einer konsequenten Leistungsentwicklung für alle Schülerinnen und Schüler. Die Orientierung müssen *Mindeststandards* sein, wie sie im Schweizer Projekt HarmoS entwickelt werden.

- Wer diese Standards an bestimmten Messzeitpunkten nicht erreicht, muss gezielt gefördert werden.
- Nur so kann mit der Risikogruppe umgegangen werden und nur so wird sie überhaupt sichtbar, über das hinaus, was im Klassenzimmer geschieht.

Allerdings, die wirklichen Probleme sind deswegen schwer zu bearbeiten, weil sie *in* den Klassen entstehen, trotz erheblichem Einsatz der Lehrkräfte auftreten und oft gar nicht bemerkt werden. Die ungleich entwickelte Förderkultur in den einzelnen Klassen und quer zu den Stufen lässt sich auch in deutschen Studien nachweisen (Kunze/Solzbacher 2008).

- Ein zentrales Problem ist dabei, dass entwickelte Aufgabenkulturen, von denen sowohl die leistungsstärkeren als auch die leistungsschwächeren Schüler profitieren, nicht zur Verfügung stehen.
- Wenn, dann sind sie von einzelnen Lehrkräften für ihre Klasse konzipiert und erprobt worden.
- Die Unterschiede im Förderungserfolg hängen wesentlich von solchen Kulturen ab.

Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern muss im Verlauf der Schulzeit also keinesfalls geringer werden, eher ist anzunehmen, dass er mit den Leistungsanforderungen grösser wird. Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand kaum noch und bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen. Das gilt besonders für die letzten Schuljahre, und dann, wenn lohnende Aufgaben und Lernanlässe fehlen. Dieses Problem der wachsenden Leistungsunterschiede lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den Verlauf der gesamten Schulzeit und über die Schulstufen hinweg, die in dieser Hinsicht bislang noch viel zu wenig kooperieren. Mindeststandards werden über die Schulstufen hinweg konzipiert und lassen sich auch quer zu den Schularten testen.

Allerdings darf bei dieser Idee nicht vergessen werden, wo die Unterschiede entstehen und wie sie erzeugt werden. Die vorliegenden Studien verweisen darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auch in ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein kann. Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung. In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was vor

allem damit zu tun hat, dass sehr verschieden unterrichtet wird. Es gibt für die Lehrkräfte keine verbindlichen Standards für guten Unterricht, die nicht unterschritten werden dürfen. Der Unterricht wird individuell gestaltet, wohl bezogen auf Methoden und Lehrmittel, aber nicht auf eine Mindestqualität, die geprüft wird. Professionelle Normen greifen höchstens indirekt, der Erfolg variiert mit dem persönlichen Können, so dass es leicht zum Schicksal werden kann, welchen Lehrer oder welche Lehrerin ein Kind zugeteilt bekommt. Frei wählen kann man bekanntlich nicht.

Allein das lässt das euphorische Reden über eine möglichst frühe und möglichst umfassende Förderung aller Kinder in einem anderen Licht erscheinen. Verbunden damit ist allerdings auch ein strukturelles Problem, das deutlich benannt werden muss.

- Fortlaufender Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum und ohne zusätzliche Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten, kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen.
- Kinder bleiben auch deswegen zurück, weil erreichbare Ziele für sie gar nicht bestehen.
- Sie werden dann als „leistungsschwach“ bezeichnet und oft aus dem Regelunterricht herausgenommen.

In der Schweiz ist die Zahl derjenigen Schülerinnen und Schüler, die ausserhalb der Regelklassen unterrichtet werden, in den letzten zwanzig Jahren ständig angewachsen (Kronig 2007). Eine Zuweisung in Kleinklassen oder anderen Formen der Auslagerung mindert die Chancen in erheblicher Weise und kann doch als „Fördermassnahme“ bezeichnet werden. Die Zuweisung erfolgt in bester Absicht, nämlich zum Vorteil der Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie Repetitionen als eine zweite Chance gewertet werden, die oft gar nicht gegeben ist. Die Schülerinnen und Schüler werden einfach nur ein Jahr länger in der Schule gehalten. Sie werden eher behindert als gefördert, wenn sie das gleiche Programm zum zweiten Mal absolvieren müssen.

- In heutigen Schulevaluationen wird deutlich, dass viele Lehrkräfte „Fördern“ mit „Individualisieren“ gleichsetzen,
- damit aber oft nicht mehr meinen als die dosierte Zuteilung von Aufgaben gemäss Leistungsstand.
- Leistungsstarke Schüler werden dann einfach dadurch „gefördert“, dass sie in der gleichen Zeit mehr Aufgaben lösen dürfen als die Schwächeren.

Aber dann ist „Fördern“ leicht einmal von „Benachteiligen“ kaum noch zu unterscheiden, weil sich mit mehr Aufgaben kein höherer Lerneffekt verbinden muss, wohl aber mehr Zeit eingesetzt wird, die anders hätte verwendet werden können. Und offen bleibt bei diesem Verfahren, wie die Schwächeren, die bei weniger Aufgaben langsamer vorankommen, gefördert werden sollen.

- Die Grundmaxime des Förderns gilt für alle gleich, also nicht nur für die Leistungsschwachen.
- Das Problem ist, wie der Matthäus-Effekt verringert werden kann, gemäss dem nur diejenigen vom Unterricht profitieren, die bis hin zu den Einstellungen zur Schule bereits privilegiert sind (Jünger 2008).

Dahinter verbirgt sich ein systematisches Problem. „Fördern und Fordern“ wird letztlich immer nur als Appell an die einzelnen Lehrkräfte verstanden, die institutionellen Bedingungen und Ressourcen werden vernachlässigt, obwohl nicht zuletzt sie zur Erklärung von Erfolgen oder Misserfolgen beitragen können. Die heutigen Klassengrössen, das

Stundendeputat oder der Korrekturaufwand sind harte Fakten, die jede weitergehende Form von individueller Förderung zunächst einmal begrenzen. Die gegebenen Umstände erlauben nicht mehr, und wenn die institutionellen Rahmenbedingungen gleich bleiben, dann ist auch kaum ein anderer Schluss möglich.

Wenn nicht mehr geschieht, als an die Lehrkräfte zu appellieren, finden die guten Absichten des Förderns schnell ihre Grenze dort, wo die täglichen Belastungen eine Mehrarbeit ausschliessen. An sich lohnende Vorhaben, die jedoch zusätzliche Anstrengungen erfordern, werden dann nicht realisiert, die Arbeitszeit ist nicht beliebig steigerbar, und wenn es für den Aufbau einer individuellen Förderkultur keine Ressourcen, Orte und Verfahren gibt, dann erscheint sie leicht als nebensächlich oder - schlimmer - als „nicht machbar“. Der Unterricht ist das Kerngeschäft, er hat Vorrang und was im Blick darauf keinen Platz findet, wird vielleicht beachtet, aber nicht bearbeitet.

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

Dann bleibt nur übrig, von den Potenzialen auszugehen und die Leistungsentwicklung zu individualisieren. Aber das würde bedeuten, von allgemeinen Zielen, die für alle gleich gelten, abzurücken. Nun wäre das im Blick auf die Prosa des Unerreichbaren dieser Ziele kaum ein grosser Verlust, allerdings fragt sich, was an deren Stelle treten soll. Die Individualisierung des Lernens kann nicht losgelöst von fachlichen und überfachlichen Standards erfolgen, die aber zulassen, die Zielerreichung gestuft zu beschreiben. Das hätte dann Konsequenzen auch für die Leistungsbeschreibung bis hin zur Abfassung der Zeugnisse. Aber auch die Individualisierung selbst lässt sich weiter entwickeln.

Die deutschen Schulen sind inzwischen alle mehr oder weniger gut mit Computern ausgerüstet, die im Unterricht allerdings höchst unterschiedlich eingesetzt werden. Meistens ergänzen sie nur den normalen Unterricht, der immer noch ziemlich herbartianisch geprägt ist und so den Klassenunterricht voraussetzt. Demgegenüber ist das Individualisieren mit elektronischen Plattformen, anders als im Ausland, noch weitgehend unbekannt. Nur wenige Schulen nutzen bislang diese Technologie und die damit verbundenen Chancen zur Intensivierung der individuellen Förderung (Chen 2008) werden noch kaum gesehen. Als „Unterricht“ gilt nur das von der Lehrkraft angeregte oder gesteuerte Lehren und Lernen, das mit einem bestimmten Unterrichtsdeputat erfasst wird und schon von daher strukturbewahrend wirkt.

Auf der anderen Seite ist der Einsatz von Plattformen eine der wenigen Möglichkeiten, Heterogenität unmittelbar und wirksam zu bearbeiten. Wenn die Schülerinnen und Schüler nach eigenem Lerntempo arbeiten und durch fortgesetzte Rückmeldung den Fortgang ihrer Arbeit kontrollieren können, entsteht eine grundlegend andere Situation als im klassenbezogenen Unterricht. Von dieser Form profitieren auch und gerade die Leistungsschwächeren, die unbehelligt von den Stärkeren Aufgaben bearbeiten und sich Leistungszielen nähern können, die für sie erreichbar sind. Allerdings ist eine solche Umstellung des Schulunterrichts wenigstens in Teilen auf Selbstinstruktion kostenintensiv und von daher nicht leicht realisierbar. Denkbar sind Kooperationen zwischen den Schulen in

Netzwerken, in denen der Austausch von Lernjobs⁹ und neuen Beurteilungsformen organisiert werden kann.

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

Das wirkliche Problem lässt sich allgemein so fassen:

- Kann schulischer Unterricht, der wachsende Heterogenität voraussetzt, im Laufe der Schulzeit die Unterschiede im Lernstand, die bereits mit dem Schuleintritt gegeben sind, beeinflussen und nach oben hin ausgleichen?
- Das wird in Zukunft mit der Frage verbunden sein, nach welchen fachlichen wie überfachlichen Standards unterrichtet wird.
- Wie kann es dann gelingen, soziale Nachteile und andere Handicaps auszugleichen, damit alle Kinder eine faire Chance erhalten, in einem bestimmten Lehrgang Lernniveaus zu erreichen und zu übertreffen?

Die Frage ist, ob die heutigen Formen der Qualitätssicherung dazu etwas beitragen, bei denen ja auch beachtet werden muss, dass sie längst nicht in allen Schulen Realität sind. „Implementation“ erweist sich so als durchaus mühsames Geschäft, das nicht mit *einer* Qualität für alle Schulen endet, falls es überhaupt je abgeschlossen wird. Unter „Qualitätssicherung“ wird heute fast immer nur ein neues Verhältnis von Schulautonomie und Evaluation oder von Standards und Zielüberprüfung verstanden. Ich werde abschliessend zeigen, dass damit eine notwendige, aber nicht hinreichende Aufgabenbestimmung verbunden ist.

3. Einige Fragen im Umkreis der Qualitätssicherung

Oft hören die Lehrkräfte den Ausdruck „Qualitätssicherung“ nicht gerne, weil sie bei „Evaluation“ sofort an unliebsame und für sie möglicherweise nachteilige Kontrollen denken, und tatsächlich erweckt der Ausdruck „Bildungsstandards“ unmittelbar Assoziationen an die Industrienorm. Aber, wie gesagt, Unterricht ist viel zu fragil, um ein DIN-Format sein zu können, Standards im Sinne von Leistungserwartungen hat jede Schule und Evaluationen - interne wie externe - werden von den Schulen in aller Regel als Bereicherung erfahren. Es gibt keine Schockstarre. Die immer noch ziemlich aufgeregte Diskussion steht in keinem Verhältnis zu den tatsächlichen Erfahrungen, die Schulen machen. Anders gesagt, die Aufregung legt sich, wenn die Vorteile sichtbar werden.

Die Qualität der einzelnen Schule im Blick auf Ziele oder Standards muss fortlaufend überprüft werden, und zwar so, dass die klassischen Abwehrformeln nicht länger greifen.

⁹ Der Ausdruck wie das ganze Konzept der Selbstinstruktion geht wesentlich auf Helen Parkhurst's *Daltonplan* (1922) zurück.

Externe Evaluationen zwingen keineswegs zur „Einförmigkeit“ des Unterrichts und der Blick von aussen behindert nicht die Freiheiten der Lehrkräfte.

- Im Gegenteil, Evaluationen vor Ort, die nach klaren und transparenten Kriterien von im Feld anerkannten Experten durchgeführt werden, sind eine der wenigen unmittelbar wirksamen Massnahmen, die es überhaupt gibt.
- Das gilt gerade dann, wenn nicht nur Stärken, sondern auch Schwächen in den Blick genommen werden.
- Wenn sie mit ihren Schwächen konfrontiert werden, wollen alle sozialen Organisationen unmittelbar handeln.
- Die zentrale Frage ist dann, welche Möglichkeiten zur Verfügung stehen.

Das spielt auf die Umstellung der Weiterbildung an, ich komme darauf gleich zurück. Zuvor gehe ich auf einen ganz anderen Aspekt der Qualitätssicherung ein, der bislang in der Diskussion kaum beachtet worden ist, nämlich die Entwicklung der Lehrmittel in Richtung Kompetenzstufen. Auch ohne Kompetenzstufen sind Lehrmittel das Rückgrat der Schule. Eigentlich weiss man das, ohne dass den Lehrmitteln in der Qualitätssicherung jemals die gleiche Bedeutung zuerkannt worden wäre wie den Lehrpersonen, der Schulleitung oder dem Leitbild. Aber wer sich mit Hingabe der Prosa von Leitbildern widmet, hat noch keinen besseren Unterricht. Und es sind die Lehrmittel,

- die den Unterricht übersichtlich halten,
- die Komplexität und Vielfalt von Themen reduzieren,
- das zeitliche Nacheinander festlegen,
- die inhaltlichen Stationen des Lernens herstellen
- sowie die Struktur von Aufgaben und Leistungen bestimmen.

Das ist mehr, als jede Lehrkraft für sich je bewirken könnte, genauer: Jeder Lehrer und jede Lehrerin setzt voraus, dass das thematische und methodische Feld des Unterrichts nicht je neu kreiert werden muss. Ohne die Strukturierungsleistung von Lehrmitteln, in welcher Form sie auch immer eingesetzt werden, könnte Schule kaum stattfinden oder wäre unbezahlbar. Man stelle sich den Aufwand vor, wenn jeder Lehrer und jede Lehrerin ernsthaft ihre „methodische Freiheit“ nutzen und die eigenen Lehrmittel erfinden würde. Die praktische Bedeutung der Lehrmittel ist auch durch die wachsende Einsicht aufgewertet worden, dass Lehrpläne generell als im Alltag wenig wirksam angenommen werden müssen.

Das ist freundlich gesagt. Aber die drei starken Faktoren im Unterricht sind die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrmittel. Im didaktischen Dreieck sind daher nicht einfach Sachgegenstände oder Begriffe relevant, die sich auf ein Fach beziehen, sondern kodifizierte Lehrmittel, zumeist solche, die lange in Gebrauch sind und die als bewährt gelten. Ihre Weiterentwicklung in Richtung Kompetenzstufen mindestens in bestimmten Fächern ist in der Schweiz inzwischen ein vorrangiges Ziel der kantonalen Bildungspolitik. Neue Lehrmittel dieser Art ziehen einen hohen Entwicklungsbedarf nach sich, für den es Ressourcen geben muss.

Der Einsatz zahlt sich aus:

- Unterrichtsqualität hat vorrangig mit exzellenten Lehrmitteln und hoher professioneller Kompetenz der Lehrkräfte zu tun.
- In der Folge muss man vor allem hier ansetzen, bei der Verbesserung der Lehrmittel und der fortlaufenden Schulung der Lehrkräfte.

Meistens existieren die Lehrmittel immer noch in Form von Schulbüchern, die sich mehr oder weniger auf die Lehrpläne beziehen, meistens weniger, wie man weiss. Genaue

Passungen zwischen den Lehrplänen eines Landes und den zugelassenen Lehrmittel sind aufwändig und teuer, wie etwa die Entwicklung des Deutschschweizer Lehrplans zeigt, die bereits Jahre dauert und nicht vor 2012 abgeschlossen sein wird. Der Unterricht aber wird nicht durch Lehrpläne gesteuert, sondern durch die zum Einsatz kommenden Lehrmittel, die die meisten Bundesländer mit einem formalen Akt zulassen, ohne sie inhaltlich wirklich zu prüfen, abgesehen von sprachlichen Anpassungen. Die Qualität der Lehrmittel ist bislang auch in der Forschung ein kaum beachtetes Problem, während der Erfolg des Unterrichts wie auch der Förderpraxis stark von den Lehrmitteln abhängt.

Ehrgeizige Projekte gehen dahin, kompetenzbasierte Lehrmittel zu entwickeln. Ein Beispiel ist das Lehrmittel Mathematik für die Sekundarstufe I des Kantons Zürich, das der kantonale Lehrmittelverlag in Auftrag gegeben hat und mit dem die Förderpraxis gerade im Mathematikunterricht auf eine neue Grundlage gestellt werden soll. Die Entwicklung dieses Lehrmittels wird erstmalig im Feld erprobt, die Entwicklungszeit beträgt bis zu vier Jahre und der Kostenaufwand beträgt rund eine Million Franken. Übertragbar auf Deutschland ist dieses Beispiel dann, wenn sich verschiedene Verlage zusammenschliessen und staatliche Mittel für die Qualitätssicherung in diesem Bereich eingesetzt werden. Aber ein solcher Effort, wie die Schweizer sagen, lohnt sich, auch weil hier in einem Projekt gezielt gehandelt werden kann, ohne einfach nur die Entwicklung abzuwarten.

Die tatsächlichen Handlungsfelder für die Politik der Implementation von Bildungsstandards sind begrenzt. Die Reform der Lehrerbildung in Richtung Standards wird Jahre dauern und hat unsichere Erfolgsaussichten, wenn sie überhaupt stattfindet. Man darf gespannt sein, wie die deutschen Universitäten auf die Forderung nach mehr Praxisbezug in der Lehrerbildung reagieren, die bekanntlich nicht erst seit gestern gestellt wird. Und dann sind nur die Standards der Lehrerbildung verbessert, die Bildungsstandards der Schule und genauer der Unterrichtsfächer sind davon noch gar nicht berührt. Vielleicht würde hier eine Exzellenzinitiative speziell für die Lehrerbildung helfen, von der aber interessanterweise nie die Rede ist.

- Wesentlich schneller und effizienter ist die Neuausrichtung der Weiterbildung zu bewerkstelligen.
- „Neuausrichtung“ meint Umstellung der Weiterbildung weg vom Bedürfnis der Lehrkräfte hin zum Bedarf der Schule.
- Der Bedarf bemisst sich an den Zielen der Schule und so an den Standards des Unterrichts.

Die Lehrkräfte werden dann lernen müssen, die berufslange Qualifikation nicht einfach als ihre Privatsache zu betrachten, sondern von den Zielen ihrer Schule auszugehen, die notfalls auch gegen die Pläne einzelner Lehrkräfte realisiert werden müssen. Mit gezielter Weiterbildung, will ich sagen, kann die Schule von sich aus auf Wandel reagieren und eigene Ziele verfolgen.

Allerdings wird der Bereich der Weiterbildung bis heute nicht wirklich strategisch verstanden. Eine kleinformative, unsortierte und nicht zielgesteuerte Weiterbildung ist eine verlorene Ressource, während sich die fortlaufende Weiterentwicklung des Wissens und der Fähigkeiten der Lehrkräfte am besten mit einer Mischung aus Weiterbildung und kollegialem Austausch erreichen lässt. Die Weiterbildung der Lehrkräfte muss sich daher strukturell auf den Bedarf der Schulen einstellen, und dies immer dort, wo ein Problem besteht, das mit Ausbildung bearbeitet werden kann, was, auch das sei klar gesagt, nicht jedes Problem ist, das auftritt.

Gesteuert wird diese Entwicklung durch die die Schulleitung, obwohl auch das die Lehrkräfte nicht gerne hören.

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

Wenn also von „gezielter“ Weiterbildung die Rede ist, dann in diesem pragmatischen Verständnis. Der Bedarf an Weiterbildung kann nicht nur von Defiziten ausgehen, sondern muss die Potentiale der Lehrkräfte sowie deren Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung in Rechnung stellen. Der Individualismus der Lehrkräfte sollte sich in diesem Rahmen positiv anregen lassen, um es nochmals freundlich zu sagen. Der Nutzen von Massnahmen der Weiterbildung muss vom Transfereffekt her bestimmt werden. In der internationalen Forschungsliteratur sind daher singuläre Kurse, die sich die Lehrkräfte nach eigenem Bedürfnis aussuchen, eher in Misskredit geraten, weil keine Gewähr besteht, dass die Schule davon profitiert.

- 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.

In der Fort- und Weiterbildung muss man auch inhaltlich neue Wege gehen, nämlich nicht einfach in Kursen Theorien oder Forschungswissen anbieten, sondern das Know-how der Praxis transferieren und damit verbinden. Dieses „learning from the field“ (Ferrini-Mundy 1998) ist ein neuer Trend in der internationalen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Ein Prinzip ist das Lernen von der besten erreichbaren Praxis, zugeordnet eine dazu passende Forschung. „Evidenzbasiert“ ist der dazu passende Ausdruck. In diese Richtung wird es dann gehen, wenn tatsächlich Resultate die Entwicklung steuern sollen. Wenn also ernsthaft die Weiterbildung auf das Berufsfeld bezogen sein soll und nicht auf sich selbst, dann müssen die Anforderungen des Feldes konkret erfahren und nicht lediglich antizipiert werden.

Das ist nicht so zu verstehen, dass einfach die Meinung amtierender Lehrkräfte übernommen wird, dann hätte die Weiterbildung nicht mehr viel zu tun. Vielmehr müssen konkrete Probleme erkannt und mit wirksamen Mitteln bearbeitet werden.

- Über die Professionalisierung der Lehrerschaft ist auf der Linie solcher Postulate einiges bekannt.
- Dazu zählen die Arbeit in Netzwerken, der regionale Austausch oder das Lernen mit und an herausragenden Beispielen.
- Ein Beispiel ist die Akademie des deutschen Schulpreises der Bosch-Stiftung, in der Preisträgerschulen drei Jahre lang in Austausch mit anderen Schulen treten.

Demgegenüber ist kaum die Rede von einer Professionalisierung der Schülerschaft. Schon der Ausdruck erregt Stirnrunzeln. Dabei gelten doch die ganzen Reformanstrengungen den Schülerinnen und Schülern, die aber auffallend oft nur in den Leitbildern vorkommen, aber nicht in der Qualitätssicherung. Das Aufgabenspektrum und Anforderungsprofil einer Schülerschaft, die zu dem passen, was eine selbst verantwortliche Schule erreichen soll, ist - auch in der internationalen Literatur - so gut wie gar nicht entwickelt worden.

Es gibt so kaum Hinweise auf eine sinnvoll veränderte Schülerrolle, die sich auf die erwartbaren Entwicklungen von Schulorganisation und Unterricht beziehen würden. Das aber ist dringlich und kostet nichts.

- Die Schülerinnen und Schüler müssen auf veränderte Leistungserwartungen und standardbezogenen Unterricht vorbereitet werden.
- Sie erhalten eigene Funktionen in den Lernprogrammen, tragen Verantwortung für ihren Lernerfolg und sind an der Qualitätssicherung beteiligt.
- Wofür die Schüler zuständig sind und was ihre Verantwortung für sich selbst ausmacht, muss explizit gemacht werden.
- Ihre Erfahrungen stellen für die Schule eine unverzichtbare Ressource dar.

Hier kommen schliesslich auch die Eltern ins Spiel, heute ebenfalls eine eher nur nominelle Grösse der Schulentwicklung. Die Eltern werden nicht als Ressource betrachtet, sondern eher nur als Partner mit Belästigungspotential. Ich übertreibe nur wenig. Wenn aber die Schule von ihren Ressourcen ausgehen soll und darunter nicht lediglich das Budget verstanden wird, dann sind erhebliche Anstrengungen nötig, diese Ressourcen auch tatsächlich zu nutzen.

Wenn der Unterricht sich auf Bildungsstandards beziehen soll, der Lernstand auf Kompetenzstufen abgebildet wird und die klassischen Schulnoten mit Testergebnissen je nachdem ergänzt oder herausgefordert werden, dann ist das ohne die Eltern nicht zu machen. Sie werden nach dem Gegenwert der Leistung in Noten fragen, bei jeder vergleichenden Schulevaluation den Platz im Ranking erfragen, als Problem ansehen, warum sie nicht für ihr Kind die beste Schule wählen konnten und sie werden Leistungsdaten nutzen, um ihre Vorstellung der schulischen Selektion durchzusetzen. Es sei denn, sie werden in die Entwicklung eingebunden und bilden ein eigenes Verständnis heraus, was mit der Implementation von Bildungsstandards angestrebt wird, nämlich einen verlässlichen Massstab für die Leistung zu gewinnen, der ein objektiveres Urteil zulässt. Genau das muss im Interesse der Eltern und der Schüler liegen.

Zum Schluss noch ein Wort zu den Erfolgsaussichten: Die zahlreichen internationalen Studien zur Implementation von Bildungsreformen ergeben ein klares Bild.

- Reformen, die die verschiedenen Ebenen der Implementation nicht beachten, sind wirkungslos.
- Die zentrale Ebene ist die der Akteure; was hier nicht ankommt, geht verloren.

- Das entscheidende Problem ist die Abstimmung zwischen den Ebenen, Reformen werden nicht einfach „umgesetzt“, sondern müssen aufwändig kommuniziert werden und Akzeptanz finden.
- Mit der Reform müssen sich für die Akteure Vorteile verbinden, die zusätzlichen Belastungen müssen Sinn machen und nach einer Weile müssen sich auch Erfolge einstellen.

Was diese Bedingungen *nicht* erfüllt, wird Makulatur. „Sense-making“ im Blick auf die Akteure ist die primäre Aufgabe, die Steuerung durch Erlasse ist deutlich nachgeordnet, auch weil sich damit keine Erfahrungen kommunizieren lassen. Austausch aber ist gerade bezogen auf die Grenzen, auf das, was nicht geht, unerlässlich.

Erfahrungen aus so unterschiedlichen Ländern wie Schweden und England zeigen darüber hinaus, dass die Bildungspolitik über die Legislatur- und Parteigrenzen hinweg konsistent sein muss, wenn der langwierige Prozess der Bildungsreform Fortschritte machen soll (Oelkers/Reusser 2008). Die Administration Blair hat fortgesetzt, was unter der Administration Thatcher begonnen wurde, obwohl Thatchers marktwirtschaftliche Bildungsreform die frühere Labourpolitik auf den Kopf stellte. Auch die Regierung Brown ist nicht dahin zurückgekehrt. Damit plädiere ich nicht für ein Nachahmen des englischen Weges, sondern verweise nur darauf, dass keine Bildungspolitik Erfolg haben kann, die ihre Prämissen ständig ändert und keinen langen Atem hat. Wie schwierig es aber ist, eine konsistente Politik zu gestalten, zeigt sich in den deutschen Bundesländern bei der Umsetzung der Bildungsstandards.

Aber das ist nicht mein letztes Wort. Qualitätssicherung mit Standards ist eine nicht nur anspruchsvolle, sondern durchaus auch widerständige Aufgabe, die von den Schulen nicht einfach tel-quel - deutsch: wie sich das die Behörden wünschen - akzeptiert und umgesetzt wird. Je mehr die neuen Ansprüche über das hinausgehen, was den Kernbestand der bisherigen Arbeit ausmacht, desto weniger Bewegung ist zu erwarten, sofern keine zusätzlichen Mittel und vor allem Know-how zur Verfügung stehen, die neuen Aufgaben auch bewältigen zu können. Im Kanton Zürich werden alle Schulen alle vier Jahre extern evaluiert. Die Evaluationen werden von der unabhängigen Fachstelle für Schulbeurteilung durchgeführt. Ihr Bericht über das Schuljahr 2007/2008 zeigt das Kernproblem der Implementation von Schulreformen in aller Deutlichkeit. Mit diesem nüchternen Blick schliesse ich dann definitiv (Fachstelle 2009).

Der Bericht der Fachstelle beschreibt Qualitätsansprüche in neun verschiedenen Bereichen (ausf. dargestellt in: Handbuch 2005). Die Evaluationen beziehen sich auf rund ein Viertel der Zürcher Schulen, ausgenommen die Gymnasien und Berufsschulen. Die Ergebnisse sind dort gut bis sehr gut, wo das normale Geschäft der Schulen betroffen ist, also die Pflege der Schulgemeinschaft, die Entwicklung und Sicherstellung von Verhaltensregeln, die Strukturierung des Unterrichts oder die Herstellung eines lern- und leistungsfördernden Klassenklimas. Aber auch in diesen Bereichen sind die Unterschiede zwischen den Lehrkräften und den Klassen gross. Das gilt nicht zuletzt für die Individualisierung und Differenzierung im Unterricht. Gefördert und gefordert wird individuell.

Qualitätsansprüche, die sich auf Schulentwicklung, Management und Führung beziehen, werden dagegen wesentlich schwächer beurteilt. Gesetzlich müssen alle Schulen über eine Leitung verfügen. Deren Leistung wird wie folgt beurteilt:

- Die Organisation des Schulalltags durch die Leitung wird in den meisten Schulen positiv bewertet.
- Die strategische und operative Führung des Personals ist noch wenig ausgeprägt.

- Am wenigsten entwickelt in vielen Schulen ist die pädagogische Führung, Vorrang hat die Kollegialität.

Ein weiteres Ergebnis betrifft die Praxis der Evaluation von Schule und Unterricht, ein bildungspolitisches Thema seit mindestens zehn Jahren und eigentlich auch gesetzlich vorgeschrieben. Hier liegen folgende Befunde vor:

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

Die Unterschiede im Entwicklungsstand erklären sich mit den Verhältnissen vor Ort. Mit Annahme des neuen Volksschulgesetzes von 2005 mussten alle Schulen Leitungen einführen. Die Schulen, die sich nicht an dem vorgängigen Versuch beteiligt hatten, waren auf diesen Schritt nicht vorbereitet. Sie reagierten teilweise wie auf einen Kulturschock, weil plötzlich Leitung vorhanden war und die Daten offen gelegt werden mussten. Auch Zielvereinbarungen waren für viele der unvorbereiteten Schulen Neuland, das manche lieber nicht betreten hätten. Und externe Evaluationen stiessen zum Teil auf heftigen Widerstand. Interessant ist, dass sich Abwarten offenbar nicht auszahlt, wenn erst einmal eine Entwicklungsdynamik in Gang gesetzt ist.

Literatur

- Chen, C.M.: Intelligent Web-Based Learning System with Personalized Learning Path Guidance. In: Computers&Education (September 2008), S. 787-814.
- Department Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (BKS) (Hrsg.): Leistungen messen und beurteilen. Handreichungen zum Umgang mit Ergebnissen von Leistungstests. Aarau: BKS 2005.
- Fachstelle für Schulbeurteilung: Jahresbericht 2007/2008. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2009.
- Ferrini-Mundy, J.: Making Change in Mathematics Education: Learning From the Field. Reston, VA: National Council of Teachers Mathematics 1998.
- Handbuch Schulqualität. Qualitätsansprüche an die Volksschule des Kantons Zürich. Zürich: Kantonale Drucksachen und Materialzentrale kdmz 2005.
- Jünger, R.: Gleiche Bildung für alle? Eine Untersuchung von privilegierten und nicht privilegierten Kindern in der Primarschule. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Pädagogik. Ms. Zürich 2008.
- Kammermann, M./Siegrist, M./Sempert, W.: Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Schlussbericht zur zweiten Erhebung (April-Juni 2007). Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2007.
- Kronig, W.: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2007.
- Kunze I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008.

- Marzano, R.J./Mayeski, F./Dean, C.B.: Research into Practice Series: Implementing Standards in the Classroom. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning (McREL) 2000.
- Meier, D./Wood, G. (Eds.): Many Children Left Behind: How the No Child Left Behind Education Act Is Damaging Our Children and Our Schools. Boston MA: Beacon Press 2004.
- Moser, U./Stamm, M./Hollenweger, J. (Hrsg.): Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer 2005.
- Moser, U./Keller, F./ Tresch, S.: Schullaufbahn und Leistung. Bildungserfolg und Lernverlauf von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Volksschulklasse. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Moser, U./Hollenweger, J. (Hrsg.): Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse. Oberentfelden: Sauerländer 2008.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- Tresch, S.: Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnisrückmeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: h.e.p. Verlag 2007.
- Tresch, S./Moser U.: Check 5. Schlussbericht 2005 zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Vervielf. Ms. Zürich: KBL 2005.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.