

Jürgen Oelkers

## *Schulentwicklung, Fortbildung der Lehrkräfte und Bildungsstandards* \*)

### 1. *Sprache und Verständlichkeit*

Die amerikanische Historikerin Diane Ravitch veröffentlichte im Jahre 2007 ein Glossar, das den Jargon der Pädagogik dokumentieren sollte, also die heute üblichen gedrechselten Termini, die eingängigen Phrasen und die unverständlichen Modeworte (buzzwords). Das Glossar nannte sie frei nach Orwell *EdSpeak* (Ravitch 2007). Sie sei, schreibt sie im Vorwort, zuerst während ihres Graduiertenstudiums am Teachers College der Columbia University mit dem konfrontiert worden, was sie „the strange tongue of education“ nennt (ebd., S. 1). Merkwürdige Wörter waren dort zu vernehmen und noch merkwürdiger war, dass alle die Bedeutung dieser Wörter zu verstehen schienen, ausser sie, Diane Ravitch (ebd.).

„*EdSpeak* is my attempt to explain in everyday language the esoteric terms, expressions, and buzzwords used in U.S. education today. Some of these terms are multisyllabic replacements for simple, easily understood words; others describe government programs or the arcane technology of testing“ (ebd., S. 2).

Es ist eine Sprache für Insider, die oft einem Imponiergehabe gleichkommt und bevorzugt von Experten benutzt wird, die nicht zur Verständlichkeit gezwungen sind. Die Praxis spricht und reflektiert anders, während sie unter Druck steht, sich unter *EdSpeak* irgendetwas Konkretes vorstellen zu müssen. Die pädagogische Sprache passt nicht zur Praxis, aber das muss die Sprache nicht stören.<sup>1</sup>

Was unter dem Wort „Standards“ zu verstehen ist, beschreibt Diane Ravitch so:

„An officially sanctioned description of what a student is expected to learn and how well it should be learned in specific subjects taught in school“ (ebd., S. 201).

Die „offizielle Sanktion“ ist wichtig. Standards sind die Leistungserwartungen des Staates, so wie sie sich in Lehrplänen niederschlagen. Vom Lehrplan ausgehend muss man zur Praxis gelangen, wenn das erreicht werden soll, was Diane Ravitch „standards-based education“ nennt. Darunter wird eine Form von Schulbildung verstanden, die mit der Verständigung darüber beginnt, was auf welcher Schulstufe gelernt werden soll, welche Leistungsstufen erwartet und wie die Leistungen beurteilt werden. Für alle drei Bereiche,

---

\*) Vortrag im Institut für Lehrerfortbildung Gars am 13. September 2011.

<sup>1</sup> Entlarvungen unter <http://www.sciencegeek.net/lingoi/html>

Inhalte, Lernleistungen und Bewertung, gibt es Standards, so dass am Ende getestet wird, was zuvor gelernt wurde.

„Standards-based education aims to improve achievement by establishing clear and challenging benchmarks; to ensure that teachers know what to teach and students know what they are expected to learn; and to make learning expectations fair and accessible, so that all students have the same opportunity to learn them” (ebd., S. 202/203).

Idealer kann man die Erwartungen an Schule kaum formulieren. Aber sind diese Erwartungen auch realistisch? Was soll man sich zum Beispiel unter „all students“ vorstellen - alle Schüler einer Schule, alle Schüler in Gars am Inn, alle Schüler Bayerns? Je grösser die Zahl wird, desto schwieriger wird es, auch nur die Leistungserwartungen „fair und erreichbar“ zu kommunizieren, zu schweigen davon, wie die „gleiche Chance“, sie zu erfüllen, realisiert werden soll.

*Edspeak* idealisiert und ignoriert die Wirklichkeit im Masse der Idealisierung. Genauer: Abstrakte Postulate werden frei von Fragen der konkreten Umsetzung kommuniziert und können sich so verselbständigen, um den Preis, dass die Praxis davon unberührt bleibt. Wer aber die Praxis erreichen will, muss sich verständlich machen und etwas Brauchbares anzubieten haben. Schulen sind sehr intelligent darin, Postulate nicht zu erfüllen, die Erlasslage zu umgehen und auch die klarsten Testergebnisse zu ignorieren. Wer nicht mit der List des Systems rechnet, sollte sich mit Fragen der „Umsetzung“ gar nicht erst befassen. Der Alltagsbetrieb hat Vorrang und er wird geschützt.

Wie Schulen auf einen Wechsel der Bildungspolitik reagieren, hat Richard Elmore 2004 in seinem Buch *School-Reform from the Inside Out* beschrieben, also Schulreform, die von innen nach aussen geht, nicht umgekehrt. Elmore untersucht das Verhältnis von dem, was heute gerne „policy“ genannt wird, zur Praxis und genauer gesagt, zu den professionellen Lehrkräften, die der Policy Folge leisten sollen. Das Thema ist der auch in Deutschland viel zitierte „Paradigmenwechsel“ der Bildungspolitik von der „Input-“ zur „Outputsteuerung“, der verknüpft wird mit der Verantwortung für den Lernerfolg oder dem, was die amerikanische Pädagogik „accountability“ nennt.

Über diese Idee hält Elmore lakonisch fest:

„Verantwortung für Resultate hat sich als mächtige und dauerhafte Idee der Bildungspolitik herausgestellt. In der Praxis jedoch hat sie für viele Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr Realitätsgehalt als frühere politische Ideen“ (Elmore 2004, S. 215). Sie kommen und gehen.<sup>2</sup>

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

---

<sup>2</sup> „While accountability for results has proven to be a powerful and durable political idea, it has no more basis in the reality of practice for most educators than previous political ideas” (Elmore 2004, S. 215).

Richard Elmore (2004, S. 217) weist auf etwas hin, das sich auch in Deutschland bemerkbar zu machen scheint, nämlich „the longstanding disconnect between policy and practice“ oder, gut marxistisch gesagt, der Widerspruch zwischen Basis und Überbau. Der „Überbau“ ist die Rhetorik, die hinter jeder Reform steht und Verheissungen aufbaut. Aber nach zehn Jahren Reformfahrung sind in der Schweiz etwa deutliche Belastungsfolgen erkennbar, die klar benannt werden müssen. Die Bruchstellen zeigen sich in verschiedenen Schweizer Belastungsstudien (Albisser et. al. 2006; Nido et. al. 2008; Windling et. al. 2011) deutlich.

Fragt man die Lehrkräfte und nimmt ernst, was sie sagen, dann lassen sich folgende Belastungsfaktoren bestimmen:

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

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

Das Problem entsteht bei der Umsetzung von Reformen oder dort, wo neuerdings immer das Wort „Implementation“ auftaucht und schon durch die Wortwahl technische Erwartungen erweckt werden, als könnte man an den Schulen, wie die Schweizer sagen, herumschrauben und damit Erfolg haben. Sie entnehmen meiner Wortwahl, dass ich dieser Meinung nicht bin. Der Begriff „Implementation“ hat Karriere gemacht, seitdem man einen Algorithmus in ein Computerprogramm umsetzen kann. Auch der Ausdruck „Bildungsstandards“, der in den achtziger Jahren in den Vereinigten Staaten geprägt wurde, unterstellt eine technische Normierung, so wie sie in der Industrie üblich ist.

Schulischer Unterricht ist aber ersichtlich nicht mit einer Industrienorm erfassbar, wenn die so definiert ist, dass ein bestimmtes Format an jedem Ort seiner Anwendung gleich sein muss.

- Unterricht ist Interaktion mit ungleichem Verlauf und Ausgang;
- eine technische Norm wie zum Beispiel das DIN-A-4 Seitenformat kann damit nicht in Verbindung gebracht werden.
- Trotzdem erweckt der Ausdruck „Standard“ den Eindruck einer Normierung,
- die die Widrigkeiten des Unterrichts überspringen und gleichsam direkt für den gewünschten Effekt sorgen könnte.

Ein weiterer Modebegriff ist „Kompetenz“, der inzwischen für alles herhalten muss, was irgendwie innovativ klingt und doch selten das traditionelle Begriffspaar „Wissen und Können“ übersteigt. Niemand musste hier lange nach „Strategien der Implementation“ suchen, es genügte einfach die Ausbreitung der Expertensprache, die heute bis in die Buchtitel der Fachliteratur und die Lehrpläne der Schule vorgedrungen ist. Aber wenn man etwas

anders bezeichnet, ist es nicht schon anders. Praktische Innovation ist weit schwieriger zu bewerkstelligen als semantischer Austausch und der Wandel der Rhetorik von Experten, mit dem oft nur Eindrucksmanagement verbunden ist. Aber was ist damit gewonnen, wenn alles, was als Zielformel gut klingen soll, „Kompetenz“ genannt wird?

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

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Herbartianer Tuiskon Ziller (1884, S. 240),<sup>3</sup> hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.<sup>4</sup>

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),<sup>5</sup> ist bis heute angesagt. Sie kennen alle den „Klippert-Effekt“, das Nachbessern mit Methoden, die eigentlich die Ausbildung hätte vermitteln müssen.

Nun kann man Reformideen auch danach sortieren, wie wirksam sie sind. Nicht alles, was gut klingt, ist auch wirksam; die pädagogische Sprache erlaubt es, jedes Konzept als „modern“ und „innovativ“ hinzustellen, obwohl es entweder gar nicht neu oder nicht erprobt ist. „Selbstorganisiertes Lernen“ und „altersdurchmisches Lernen“ sind heutige Diskursfavoriten, auf die man schwören kann, ohne dadurch schon zu wissen, ob und wie sie wirken. Das Gleiche gilt natürlich auch für den Ruf nach „mehr Disziplin“. Wer ruft, wird nicht schon gehört. Mein zweiter Punkt gilt daher der Frage der Wirksamkeit.

## 2. Die Frage der Wirksamkeit

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

---

<sup>3</sup> Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitiert sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen in Pädagogik, 1861 erfolgte die Gründung des Pädagogischen Seminars, das ein Jahr später mit einer Übungsschule verbunden wurde. Zillers *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* von 1856 ist die Begründungsschrift des Pädagogischen Herbartianismus.

<sup>4</sup> Sperrung im Zitat entfällt.

<sup>5</sup> Sperrung im Zitat entfällt.

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

Hattie unterscheidet:

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

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

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

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

Der letzte Punkt bezieht sich auf die Sichtweisen (views) der Lehrerinnen und Lehrer, etwa ob sie glauben, dass alle Schülerinnen und Schüler Fortschritte machen können und ob die Leistungen sich ändern können oder stabil bleiben. Ein Problem ist auch, wie der Lernfortschritt von den Lehrpersonen verstanden und artikuliert wird, also wem oder was sie den Fortschritt zuschreiben und wie die Lernenden davon in Kenntnis gesetzt werden. Wenn der entscheidende Faktor etwa in der sozialen Herkunft gesehen wird, dann ziehen Lehrkräfte andere Schlüsse, als wenn sie die Begabung im Vordergrund sehen.

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

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

(ebd., S. 34).

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

Deutlich wird gesagt:

Nicht alle Lehrerinnen und Lehrer unterrichten „effektiv“, nicht alle sind „Experten für Lernen“ und nicht alle haben grossen Einfluss auf die Lernenden. Die wichtige Frage ist, in welchem Ausmass sie Einfluss auf die Leistungen haben und was den grössten Unterschied macht“ (ebd.).<sup>6</sup>

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

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

Am anderen Ende der Skala sind Faktoren, deren Effektstärke bezogen auf die Lernleistung so schwach ist, dass sie mit grosser Wahrscheinlichkeit als wirkungslos gelten müssen. Diese Faktoren beziehen sich auf Konzepte, die in der Alternativpädagogik, aber auch in der heutigen Schulreformdiskussion, hoch gehandelt werden, weil sie als besonders „kindgemäss“ gelten. Es handelt sich etwa um:

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

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

---

<sup>6</sup> „Not all teachers are effective, not all teachers are experts, and not all teachers have powerful effects on students. The important consideration is the extent to which they do have an influence on students achievements, and what it is that makes the most difference“ (Hattie 2009, S. 34).

die Qualität des Unterrichts. Dogmen der Didaktik, auf die man zu schwören gelernt hat, wirken nicht.

Neben der Wirksamkeit von Methoden und Programmen lassen sich auch Faktoren bestimmen, die sich auf den letztendlichen Schulerfolg beziehen. Die negativsten Faktoren sind dabei

- Repetitionen von Jahrgängen (**retention**) (ebd., S. 97ff.),
- hoher Fernsehkonsum (**television**) (ebd., S. 67)
- und häufige Umzüge der Familie (**mobility**) (ebd., S. 81/82).

Im ersten Fall verliert man ein Jahr und gewinnt kaum etwas, im zweiten Fall distanziert man sich von schulischen Lernformen, die Anstrengungsbereitschaft verlangen, und im dritten Fall muss Anschluss an ein fremdes System gefunden werden, das den Wechsel nicht belohnt, sondern eher bestraft. Im Übrigen haben auch Sommerferien negative Effekte, weil sie das Vergessen befördern (ebd., S. 81).

- Schulaufsicht und Schulleitungen haben mittlere Effekte im Blick auf die Lehrkräfte (ebd., S. 83ff.)
- und das gilt auch für eine so umstrittene Grösse wie die Klassengrösse (ebd., S. 85ff.).<sup>7</sup>
- Die Programme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben niedrige bis schwache Effekte,
- weil die Studierenden das Angebot nach dem Vorwissen sortieren, das sie mitbringen und sich so im Studium selbst bestätigen (ebd., S. 109ff.).

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

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

Das Programm „Lesen durch Schreiben“ ist von dem 2009 verstorbenen Schweizer Pädagogen Jürgen Reichen entwickelt worden. Es basiert auf einer Anlauttabelle und lässt Kinder individuell und nach eigenem Tempo Schreiben lernen. Mit dem Anlaut sind Bilder verbunden; die Kinder wählen sich von einem Bild aus frei einen Buchstaben und beginnen nach Gehör zu schreiben, ohne auf Orthographie Rücksicht nehmen zu müssen. Mit „Schreiben“ ist eine individuelle Bewegung gemeint, die nicht ergonomisch geübt wird. Die Kinder malen oft eher als dass sie schreiben, und die Freude am Schreiben ist wichtiger als

---

<sup>7</sup> „It appears that the effects of reducing class size *may* be higher on teacher and student work-related conditions, which *may* or *may not* translate into effects on student learning” (Hattie 2009, S. 86).

die Korrektheit. Die Kinder sollen spontan schreiben und dabei nicht gestört werden. Wortschatz und Grammatik werden nicht gefördert, die Schülerinnen und Schüler nehmen fehlerhafte Formen in Kauf, wobei die Annahme ist, dass sie sich später von selbst korrigieren würden. Das Lesen soll sich von selbst ergeben (Dürscheid 2006, S. 251-265).

Ob und wenn ja, wie oft das der Fall ist, wurde nie untersucht. „Lesen durch Schreiben“ ist bislang nicht flächendeckend im Blick auf seine Wirksamkeit evaluiert worden, obwohl das Programm seit mehr als dreissig Jahren in Gebrauch ist,<sup>8</sup> wengleich in den meisten Schulen vermutlich nicht in puristischer Form und oft nur in der ersten Klasse. Soweit Erfahrungen von Lehrkräften und Eltern zugänglich sind, lassen sie den Schluss zu, dass die mit dem Programm verbundenen Effektannahmen durchaus zweifelhaft sind. Insbesondere steht in Frage, ob leistungsschwächere oder fremdsprachige Schülerinnen und Schüler mit diesem Programm vorteilhaft lernen.

In dem hessischen „Modellversuch Schriftsprach-Moderatoren“, der zwischen 2002 und 2005 stattgefunden hat, sind je fünf Klassen, die mit einer Rechtschreibwerkstatt (RSW) nach dem Prinzip „Lesen durch Schreiben“ gearbeitet haben, mit fünf anderen Klassen verglichen worden, die mit dem Leselehrgang „Lollipop“ unterrichtet wurden. Zudem wurde eine Kontrollgruppe in die Untersuchung einbezogen. „Lollipop“ arbeitet mit einer Fibel sowie einem Lese- und einem Sprachbuch. Ziel der Untersuchung war die Vermeidung von Lese- und Rechtschreibschwächen. Schon nach einem halben Jahr waren die Resultate der Lollipop-Klassen besser als die der beiden anderen Gruppen. Nach zwei Jahren wurde deutlich, dass in den RSW-Klassen im Blick auf Lese- und Rechtschreibschwächen fast ein Viertel Risikokinder entstanden waren.

Der Versuch wurde danach um zwei Jahre verlängert. Die Ergebnisse nach zwei Jahren wurden den Beteiligten mitgeteilt, so dass sie darauf reagieren konnten, und die Stichprobe wurde erheblich verändert, von den Lollipop-Klassen schieden zwei leistungsstarke aus, die leistungsschwächste blieb in der Stichprobe; die RSW-Klasse wurde um eine reduziert, die deutlich schwächer war als die Lollipop-Klassen. Nach vier Jahren hatten die RSW-Klassen immer noch 16% leistungsschwache Kinder und so mehr als die beiden anderen Gruppen. Die Annäherung der Werte am Ende der vierten Klasse geht auf das Konto der einen schwachen Lollipop-Gruppe (Modellversuch o.J.).<sup>9</sup>

RSW-Klassen erleben nach der Konfrontation mit der Orthographie im zweiten Schuljahr einen Abfall in der Rechtschreibung, die Fehlertoleranz zahlt sich für viele Schülerinnen und Schüler nicht aus, und wenn sie nach zwei Jahren sicher sind in der „lautgetreuen Verschriftung“, dann ist das im Blick auf Grammatik und Orthographie kein Vorteil. „Lesen durch Schreiben“ basiert einfach auf einem „falschen kognitiven Konzept“ zum Erwerb der Schriftsprache (ebd.). Die Ergebnisse der ersten beiden Jahre des Modellversuchs sind im Oktober 2005 veröffentlicht worden, der Abschlussbericht der Universität Marburg (Deimel/Schulte-Körne 2006) erschien im Dezember 2006 und hatte bis heute keine Auswirkungen auf Aus- und Weiterbildung.

Auch andere deutsche Studien zeigen, dass offene Lerngelegenheiten im Blick auf individuelle Förderung wenn überhaupt, dann eher im affektiven Lernbereich wirksam sind und kognitive Kompetenzen dadurch kaum beeinflusst werden (Klieme/Warwas 2011).

<sup>8</sup> Die erste Fassung des Lehrgangs „Lesen durch Schreiben“ erschien 1982 im Zürcher Sabe-Verlag.

<sup>9</sup> Im Abschlussbericht wird festgehalten, „dass Lollipop deutlich früher als RSW ein gutes Schriftsprachniveau erreicht hat, was durch den sehr deutlichen Gruppenunterschied am Ende der zweiten Klasse dokumentiert wird“ (Deimel/Schulte-Körne 2006, S. 44).

Fördern kann man auf verschiedene Weisen, die aber nie einfach *als Konzept* überlegen sind; auch Formen des Trainings oder adaptiver Unterricht sind im Blick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler nur dann wirksam, wenn sie didaktisch durchdacht und gut strukturiert sind. Das gilt nicht zuletzt für den Projektunterricht, der vielfach in der Realität, also in der Wahrnehmung der Lehrenden und Lernenden, gar nicht dem entspricht, was in der einschlägigen Literatur angenommen wird, nämlich „selbstgesteuertem Lernen“ (Traub 2011). Es heisst so, aber man macht es nicht.

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

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

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

### 3. Die Welt der Lehrpersonen

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

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

In der Schule sagt niemand, „heute habe ich eine motivational anregende ‚Lernumgebung‘ arrangiert“, wenn eine normale Schulstunde mit durchschnittlicher

Aufmerksamkeit und guten Ablenkungschancen bezeichnet werden soll. Wie damit die Schulqualität gesteigert werden soll, ist dann das Rätsel, das niemand lösen kann und das sich im Alltag auch gar nicht stellt.

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

Lehrkräfte sollen in der Ausbildung lernen, was professionelles Handeln ausmacht und welches ihre Entwicklungsziele im Beruf sind. Selbst wenn man John Hatties Einschätzungen der Wirksamkeit nicht teilt, er hat schliesslich keine deutsche Lehrerbildung untersucht - die berufliche „Kompetenz“ ist nach Abschluss der Ausbildung nicht fertig, sondern entsteht gerade erst, denn sie muss sich bewähren, in und mit der eigenen Praxis, im Unterricht, also im Ernstfall oder, wie auch ganz unmilitärische Lehrkräfte sagen, „an der Front“. Dabei müssen sie wirksame Unterstützung erfahren, die vor allem mit einer gezielten Fort- und Weiterbildung zu tun hat.

Praktizierende Lehrkräfte sind Utilitaristen, sie beziehen jedes Angebot oder jede Entwicklungsperspektive auf den Nutzen, der sich damit für ihren Unterricht verbindet. Und dann sind schnell einmal die Daumen gesenkt. Fortbildung hat so aus der Sicht der Lehrkräfte ein ganz hartes Kriterium, nämlich den Nutzen für den Unterricht. Damit sind Programme der „Schul- und Qualitätsentwicklung“ tatsächlich herausgefordert, denn sie werden daran gemessen, ob sie den Unterricht erreichen und zu seiner Verbesserung beitragen. Das gilt auch für alles, was im Umfeld von „Outputsteuerung“ entwickelt worden ist.

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

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

Auf der anderen Seite entsteht mit der Erfahrung des zunehmenden Könnens das Selbstbewusstsein des „Praktikers“ bzw. der „Praktikerin“. Lehrpersonen wissen, dass die Schule von ihnen abhängt und sie nehmen die Ergebnisse der Wirksamkeitsforschung gerne entgegen, soweit sie dieses Bild bestätigen. Mit dem „offenen Unterricht“ dürfte das anders sein, weil das eigenständige und selbstbestimmte Lernen zu den reformpädagogischen Grundüberzeugungen gehört, die sich so schnell nicht durch Empirie erschüttern lassen. Doch

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

In diesem Feld können Reformen, die „von oben“ kommen, offenbar sehr schnell Abwehrhaltungen erzeugen. Keine Reform kann gegen den Widerstand der Basis durchgesetzt werden, so dass man umgekehrt fragen muss, wie die Basis für Reformen gewonnen werden kann. Der Überbau darf sich nicht verselbständigen, aber mit dieser Einsicht ist nicht viel gewonnen. Eine häufig gegebene Antwort bezieht sich auf die Schulleitungen. Ihre Aufgabe soll es sein, neue Verfahren der Schulentwicklung wie Bildungsstandards, Leistungstests oder Rückmeldesysteme in ihren Schulen zu „implementieren“.

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

#### *4. Die Rolle der Schulleitungen*

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

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

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

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

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

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

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

Je belastender die Schulleitung erlebt wird, desto weniger Zeit bleibt für die Vorbereitung des eigenen Unterrichts und desto mehr entstehen im Blick darauf „ungute Gefühle“, gerade im Kerngeschäft nicht genug zu leisten oder den didaktischen Anschluss zu verlieren. Befürchtet wird auch, als Leiter oder Leiterin nicht länger die Bodenhaftung zur Schulrealität zu haben, der eigene Unterricht wird dazu als probates Gegenmittel betrachtet (ebd., S. 259).

Die von den Schulleitenden wahrgenommenen Rollenveränderungen werden so zusammengefasst: Die Schulleitenden beobachten in ihrer Gegenwart bei den Lehrpersonen Veränderungen sowohl in der Kommunikation als auch bezüglich der Körperhaltung. Lehrpersonen versuchen, sich gegenüber der neuen Schulleitungsperson gut darzustellen und zu positionieren. Lehrpersonen stellen an die neue Führungsperson rolleninadäquate Erwartungen, welche die Schulleitenden zurückweisen, und die Lehrpersonen hegen gegenüber Führungspersonen und Führung als solche „verquere“ und „veraltete“ Einstellungen. Die Haltung der Lehrpersonen, „alle Verantwortung für Schule und Unterricht“ der Schulleitung zu überantworten, wird zurückgewiesen (ebd., S. 263)

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

Dieser zentrale Aspekt wird wie folgt erläutert: „Die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen ist in einer „gut geleiteten“ Schule hoch und es besteht eine angenehme und unterstützende Atmosphäre ... Insgesamt sind die Lehrpersonen in einer „gut geleiteten“ Schule im administrativ-organisatorischen Bereich entlastet und von übergreifenden Planungsaufgaben befreit und haben den notwendigen ‚Freiraum für das Kerngeschäft‘“ (ebd., S. 268).

Jede Schulleiterin und jeder Schulleiter entwickelt ein persönliches „Führungscredo“, das die allgemeinen Grundsätze der Führungsphilosophie mit der persönlichen Erfahrung verbindet. Die befragten Schulleitenden geben an, dass sie einem positiven Menschenbild folgen, eine wertschätzende und empathische Einstellung sei die Grundlage ihres Führungscredo. Dieses Credo wird näher in folgende Aspekte spezifiziert:

- Visionen entwickeln und Ziele setzen und dabei das „Ganze“ im Blick haben.
- Transparenz und Kommunikation der eingeschlagenen Entwicklungsrichtung.
- Vertrauen schenken und als Schulleiter oder Schulleiterin Vertrauen bei den Lehrpersonen aufbauen.
- Freiräume und Gestaltungsfreiheit in der pädagogischen Arbeit für Lehrpersonen und Delegation.
- Präsenz im Schulhaus und Nähe zum Kollegium
- Partizipation und Einbezug der Lehrpersonen in die Schulentwicklung (ebd., S. 270-73).

Fragt man die Schulleitungen nach dem von ihnen präferierten Führungsstil, dann wird auf ein „kooperativ-partizipatives“ Führungsverhalten verwiesen (ebd., S. 280). Die Schulleitenden verfügen über hinreichende Erfahrungen, dass autokratisch gefällte Führungsentscheide in der sozialen Organisation Schule kaum sehr wirksam sind; ohne die ernsthafte Mitwirkung des Kollegiums sind inhaltliche und strukturelle Entwicklungen entweder ohnehin ausgeschlossen oder stark erschwert (ebd., S. 281).

Fragt man nach Handlungsfeldern und Führungsthemen im konkret gelebten Alltag einer Schulleitung, dann geben die Befragten folgende Themen an:

- Initiieren und Umsetzen von Schulentwicklungsschritten.
- Zeitgefässe für Schulentwicklung.
- Entscheidungsfindung in der Führertätigkeit.
- Erfahrungsberichte mit Bezugsgruppen der Schulleitungspersonen.
- Strategische und operative Führung in der konkreten Zusammenarbeit (ebd., S. 290-293).

Im Erleben der Schulleitenden gibt es auch mehr oder weniger starke Belastungsfaktoren. Genannt werden von den meisten der Befragten der Arbeitsumfang und

die fehlende Zeit. Man muss ständig mehr tun als möglich ist (ebd., S. 294/95). Als Zweites werden genannt Konflikte und Widerstände im Kollegium, die sich vor allem in den Konferenzen artikulieren und sich gelegentlich als nicht rational lösbar herausgestellt haben. Eine weitere grosse Belastung sind Personalentscheide.

Wenn Lehrpersonen den Qualitätsstandards nicht genügen und gezielte Unterstützung keine positive Entwicklung bewirkt, „ist aus Sicht der Schulleitenden die Personaltrennung anzustreben“ (ebd., S. 295). Ein solcher Fall kommt nicht oft vor, aber wenn er eintritt, hat das enorme Belastungsfolgen. Das Gleiche gilt für den Umgang mit problematischen Schülerinnen und Schülern, die zu „Disziplinarfällen“ werden und so besondere Massnahmen verlangen (ebd., S. 296). Schliesslich sind auch Erwartungen ein Belastungsfaktor, nicht zuletzt die Erwartung an sich selbst als Schulleiterin oder Schulleiter.

Die Schulleitenden sind in aller Regel für die neue Funktion ausgebildet und sie haben auch von „Leadership“ gehört. Worauf sie aber tatsächlich reagieren, ist das eigene Erfahrungsfeld und nicht zuletzt Diskrepanz zwischen den Idealvorstellungen und den tatsächlichen Bedingungen des Alltags (ebd., S. 313). Trotz dieser Diskrepanzerfahrungen plädieren die befragten Schulleitenden dafür, keine Führungspersonen anzustellen, die „artfremd“ sind, nämlich aus der Wirtschaft kommen und vom konkreten Schulehalten keine Vorstellung haben (ebd., S. 325).

Schulleitungen haben nicht nur Umgang mit dem Kollegium, den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern vor Augen, sondern auch mit den lokalen Behörden. Im Blick darauf gilt als Gelingensfaktor eine „gemeinsam erarbeitete Führungsphilosophie“. Ohne klare Regelung der Kompetenzen, der Aufgaben- und Verantwortungsbereiche zwischen strategischer und operativer Führung ist diese Philosophie nicht umsetzbar. Die Schulaufsicht darf weder wankelmütig sein und im Einzelfall gegen die Schule Stellung beziehen noch sich in die operativen Geschäfte der Schulleitung einmischen, wenn ein verträgliches Verhältnis entwickelt werden soll (ebd., S. 329).

Die Faktoren für Gelingen bzw. Scheitern werden so aufgelistet:

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

Die Schulleitungen sind zentrale Akteure in jedem Reformprozess. Sie müssen hinter der Reform stehen, die Vorteile deutlich machen, den Sinn des Vorhabens kommunizieren und mit ihrer Schule praktisch unter Beweis stellen. Sie sind, anders gesagt, die erste Instanz der Akzeptanzgewinnung. Aber Unterstützung für Reformen und die Etablierung neuer Formen der Unterrichtsgestaltung haben nicht nur etwas mit der Schulleitung zu tun.

Vielmehr müssen auch die Aus- und Weiterbildung darauf ausgerichtet werden, ist ein Wandel der Schulkultur angesagt und stellen sich nicht zuletzt Fragen der künftigen Entwicklung der Lehrmittel. Man kann nicht bezogen auf Kompetenzstufen unterrichten, wenn die Lehrmittel das nicht hergeben.

### 5. Die Entwicklung der Fort- und Weiterbildung

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

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

Verschiedene Studien konstatieren eine Ablösung von bislang fragmentierten Fortbildungskursen zugunsten von kohärenten Programmen wie etwa das deutsche Netzwerk SINUS, die vom Bedarf der Schulen ausgehen und innovative Kraft entfalten können. „Kompetenzentwicklung“ der Lehrkräfte heisst dann einfach Anreicherung der verlässlichen Lösungen, die die Basis sind für die Handlungssicherheit. Das Können der Lehrerinnen und Lehrer lässt sich verbessern, aber nur dann, wenn es erreicht wird, was weniger trivial ist, als es klingt.

Hier gibt es eine Faustregel:

- Es ist für die Lehrkräfte sekundär, wo das brauchbare Wissen herkommt.
- Nicht der Ort der Erzeugung ist wichtig, sondern der der Verwendbarkeit.
- Für den Prozess des Kompetenzaufbaus sind Rückmeldungen in unmittelbarer Nähe ausschlaggebend,
- was nicht nur für die Berufseingangsphase, sondern auch für die gesamte praktische Ausbildung eine zentrale Gelingensbedingung darstellt.

Eine zentrale Zukunftsaufgabe sind tatsächlich Bildungsstandards, wenn man sich von der abstrakten Definition löst und die Konkretisierung betrachtet, nämlich Aufgaben und Leistungstests. Es geht um elaborierte Aufgabenkulturen, die im Feld entwickelt wurden und die in ihrer Qualität die meisten Lehrmittel weit übertreffen. Die Lehrkräfte müssen lernen, diesen Vorteil zu nutzen und mit den Aufgabenkulturen ihr Handlungsrepertoire zu erweitern. Das setzt neue Lehrmittel und gezielte Formen der Fort- und Weiterbildung voraus, ohne die die Umstellung auf Bildungsstandards nicht gelingen wird.

Jedes neue Lehrmittel verlangt eine Repertoireanpassung, die Lehrkräfte müssen lernen, wie man damit unterrichtet, und das geschieht am besten in einer gemeinsamen Anstrengung. Das gilt umso mehr für neue Lehrpläne wie den „Lehrplan 21“ in der Schweiz oder eben die Implementation von Bildungsstandards, die niemand einfach anordnen kann. Beide Projekte werden in den nächsten Jahren zu klaren Prioritäten in der Weiterbildung der Schweizer Lehrpersonen, was auch heisst, dass andere Dringlichkeiten verschoben oder nicht realisiert werden.

Sonst sollte man die Übung besser lassen, weil sie keinen Erfolg haben kann. Fort- und Weiterbildung heisst Einführung in die Bewältigung neuer Aufgaben, also Stärkung und nicht Schwächung des Könnensbewusstseins.

- Ein neuer Lehrplan etwa darf nicht zu bedrohlich erscheinen,
- muss herausfordern und zugleich handhabbar sein,
- muss sich in seiner Lesbarkeit als tauglich erweisen
- und anschlussfähig sein für den Einsatz der Lehrmittel.

Werden diese Kriterien nicht erfüllt, geht die Übung, wie man in der Schweiz so schön sagt, „bachab“. Sie sehen den fortgeschrittenen Grad meiner Verschweigerung.

Mit gezielter Fort- und Weiterbildung, will ich sagen, kann die Schule von sich aus auf Wandel reagieren und eigene Ziele verfolgen. Über die Professionalisierung der Lehrerschaft ist auf der Linie solcher Postulate einiges bekannt. Dazu zählen die Arbeit in Netzwerken, der regionale Austausch oder das Lernen mit und an herausragenden Beispielen. Ein Beispiel ist die Akademie des Deutschen Schulpreises der Bosch-Stiftung, in der Preisträgerschulen drei Jahre lang in Austausch mit anderen Schulen treten. Über einen Schulpreis wird auch in der Schweiz nachgedacht. Die Bewerbung in einem solchen Wettbewerb ist im Übrigen stark von den Schulleitungen abhängig, die ihre Schule motivieren, vorbereiten und evaluieren müssen, in einem Feld, das Vergleiche oft gar nicht will.

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

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

Die Kunst ist, wie das schulintern verträglich gemacht werden kann. Im Kern geht es um einen grundlegenden Wandel der Schulkultur, der sich auch beim Aufbau von Feedback-Systemen oder bei vergleichender Leistungsbewertung zeigen muss. Die Lehrkräfte müssen ihr Kerngeschäft, den Unterricht, anders begreifen als bisher, nämlich nicht isoliert bezogen auf „ihre“ Klasse, sondern auf „unsere Schule“, und dies transparent nach innen wie nach aussen.

- „Transparenz“ bezieht sich nicht nur auf die Klarheit der Kriterien, etwa bei der Vergabe der Noten, sondern auch auf die Kommunikation mit den Schülern, den Eltern und der lokalen Öffentlichkeit.
- Die Standards, die jede Schule vertritt, müssen klar und deutlich kommuniziert werden, und das gilt für den Verhaltensbereich ebenso wie für die Leistungserwartungen.
- Und „Standards“ betreffen nicht nur die Schüler, sondern auch die professionellen Anforderungen der Lehrkräfte.

Standards beziehen sich auf testfähige, qualitativ hochstehende Aufgaben in bestimmten Unterrichtsfächern. Erfahrungen in der Schweiz zeigen deutlich, dass diese Entwicklung nicht nur die Lehrmittelproduktion signifikant verändern wird, sondern auch Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung hat.

Ein gravierendes Problem ergibt sich aus dem Druck, den die PISA-Studien erzeugt haben, denn sie legen nahe, zwischen „wichtigen“ und „unwichtigen“ Fächern zu unterscheiden. Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften sind wichtig, der Rest nicht, was zwei Optionen freisetzt, die Standardisierung aller Fächer oder den gezielten Schutz vor Abwertung. Die Hochwertung der PISA-Fächer ergibt sich aus ihrer besonderen Bedeutung in der Wissensgesellschaft. Aber man muss nur nach Finnland schauen, um den Wert dieser Annahme einschätzen zu können. Bestnoten im PISA-Test helfen nicht gegen konstant hohe Jugendarbeitslosigkeit und Mittelschichtprivilegien bei der Vergabe der Studienplätze. Vielleicht haben ja Musik und Literatur den höheren Wert fürs Leben.

Das Thema hat aber noch eine andere Facette. Die deutsche Kultusministerkonferenz hat nach einem langen Entwicklungsvorlauf Standards und Kompetenzprofile für die Lehrerbildung vorgelegt. In der Diskussion darüber ist bislang kaum thematisiert worden, dass diese Standards nicht von sich aus kompatibel sind mit den nationalen Bildungsstandards, die für bestimmte Unterrichtsfächer entwickelt werden.

- Standards in der Lehrerbildung sind solche des professionellen Unterrichts und der Inhalte, die bestimmte Fächer an Universitäten und Hochschulen anbieten.
- Diese Kompetenzen und Wissensinhalte sind nicht einfach anschliessbar an das, was in der Schule unter dem Stichwort „Bildungsstandards“ in Zukunft unterrichtet werden soll.

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

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

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

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

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

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

Die Entwicklung neuer Lehrmittel ist immer sehr zeitaufwendig und das gilt umso mehr, wenn neue und höhere Anforderungen, etwa im Blick auf Kompetenzstufen, gestellt werden. Auf der anderen Seite kann der Unterricht nicht warten, bis die Lehrmittel auf veränderte Anforderungen hin angepasst sind, was Jahre dauern wird. Aus diesem Grunde hat der Zürcher Bildungsrat vor Jahresfrist eine Reihe von Sofortmassnahmen verabschiedet, zu denen auch eine webbasierte Austauschplattform gehört, die im Sommer 2010 vom Zürcher Lehrmittelverlag aufgeschaltet wurde.

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

So entsteht ein System der gegenseitigen Unterstützung, das sich selbst aus der Praxis heraus fortlaufend anreichern und das den Erfolgsfaktor „Bewährung“ im Feld auf neue Art dynamisieren kann. Die Nutzung der Plattform zeigte sich schon nach kurzer Zeit. Es spricht nichts dagegen, derartige Instrumente auch bei der Implementation von Bildungsstandards oder dem Gebrauch von Lehrplänen einzusetzen. Das Stichwort heisst „Unterstützung durch Erfahrungsaustausch“, vermutlich das beste Mittel zur Akzeptanzgewinnung. Eine Schulleitung tut gut daran, ihre Führungsqualität auch in diesem Bereich zu erproben, wo es um konkrete Unterrichtsentwicklung geht und die Schule neue Ideen im Kerngeschäft ausprobieren kann.

### *Literatur*

- Albisser, St./Kirchhoff, E./Meier, A./Grob, A.: Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen. Paper vorgestellt auf der Tagung „Balancieren im Lehrberuf“. Unveröffentlichtes Manuskript. Bern 2006.
- Deimel, W./Schulte-Körne, G.: Modell Schriftsprach-Moderaten (MSM). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung nach vier Jahren. Universität Marburg, Dezember 2006. <http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/MSM-Abschlussbericht.pdf>
- Diesbergen, C.: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik. 2. Aufl. Bern et. al.: Peter Lang Verlag 2000. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 22)
- Dürscheid, Chr.: Einführung in die Schriftlinguistik. 3., überarb. u. ergänzte Aufl. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 2006.
- Elmore, R.: School Reform from the Inside Out. Policy, Practice and Performance. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press 2004.
- Hattie, J.: Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge 2009.
- Klieme, E./Warwas, J.: Konzepte der individuellen Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogik Beiheft (2011).
- Lipowsky, F.: Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: Die deutsche Schule Jg. 96, H. 4 (2004), S. 462-480.
- Modellversuch Schriftsprach-Moderatoren. O.J. <http://www.wilfriedmetze.de/html/hessen.html>
- Nach sechs Jahren Primarschule. Lernstand der Schulanfängerinnen und Schulanfänger von 2003 vor ihrem Übertritt in die Sekundarstufe I. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich 2011.
- Nido, M./Ackermann, K./Ulich, E./Trachlser, E./Brüggen, S.: Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008. Ergebnisse der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS) des Kantons Aargau. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung 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.
- Ravitch, D.: EdSpeak. A Glossary of Education Terms, Phrases, Buzzwords, and Jargon. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development 2007.

Stemmer Obrist, G.: Schulleiterinnen und Schulleiter in der Aargauer Volksschule. Eine qualitative Studie zu Aspekten des beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses von Schulleitenden und zu den Gelingensbedingungen der operativen Führung auf der Mesoebene des Bildungssystems im Paradigmenwechsel von der „egalitär-demokratischen“ hin zur „Geleiteten Schule“. Diss. phil. Universität Zürich/Institut für Erziehungswissenschaft. Ms. Baden 2011.

Traub, S.: Selbstgesteuert lernen im Projekt? Anspruch an Projektunterricht und dessen Bewertung aus Sicht von Lehrenden und Lernenden. In: Zeitschrift für Pädagogik Band 57, Heft 1 (2011), S. 93-113. .

Windlin, B./Kuntsche, E./Delgrande, Jordan, M.: Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz. National repräsentative Ergebnisse demografischer, klassen- und schulbezogener Faktoren. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften Band 33, Nr. 1 (2011), S. 125-144.

Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.