

Jürgen Oelkers

## *Evaluation, Umsetzung und Schulentwicklung* <sup>\*)</sup>

Es gibt gute Reformideen, die nie verwirklicht werden, und es gibt schlechte, die die Praxis sehr schnell erreichen. Schlechte Reformideen treten meistens gebündelt auf und haben Belastungsfolgen, nicht für die, die die Idee in die Welt gesetzt haben, sondern für die, die sie umsetzen müssen. Genauer sollte ich sagen, dass es eigentlich gar keine schlechten Bildungsreformen gibt, weil ja jede eine grosse Verheissung ist und im besten Licht dargestellt wird. Das Problem entsteht bei der Umsetzung 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 man in der Schweiz sagt – „herumschrauben“ und damit Erfolg haben. Sie entnehmen meiner Wortwahl, dass ich dieser Meinung nicht bin.

Der Wandel ist zunächst einmal semantischer Art, wir gewöhnen uns an eine neue Reformrhetorik, wie das häufiger vorkommt. 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. Ein weiterer Modebegriff ist „Kompetenz“, der für alles herhalten muss, was irgendwie innovativ klingt und doch selten das traditionelle Begriffspaar „Wissen und Können“ übersteigt. Aber neu ist das Problem in keinem Falle.

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>1</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>2</sup>

Wie oft das der Fall war, ist interessanterweise nie untersucht worden, 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“

---

<sup>\*)</sup> Vortrag in der Europäischen Akademie Sankelmark am 1. April 2011.

<sup>1</sup> Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitierte sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen im Fach 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>2</sup> Sperrung im Zitat entfällt.

(ebd., S. 243),<sup>3</sup> ist bis heute angesagt. Aber ich fürchte, dass allein damit nur dem Wunsch der Lehrerschaft nach dem Nutzen einer Fortbildungsmassnahme Genüge geleistet wird. Jedenfalls verweist die neue Sprache der Qualitätssicherung auf mehr als nur eine Anreicherung des methodischen Repertoires der Lehrkräfte, so wichtig diese auch sein mag.

- 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,
- dass die Ergebnisse des Unterrichts die Systementwicklung „steuern“ sollen,
- und dies möglichst auf allen Ebenen.

Nun lässt sich „Steuerung“ leicht als eine Art Grössenwahn abtun, denn wie will man wirksam beeinflussen, was die mehr als 700.000 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. Auf der anderen Seite sind Strategien der Qualitätssicherung in heutigen Schulen Alltag, was auch für die Schweizer Gymnasien gesagt werden kann. Die Frage ist, wie die Lehrkräfte darauf reagieren.

Vor gut einem Jahr veröffentlichte der Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer die Ergebnisse der schweizweit durchgeführten „Befragung der Mittelschullehrerinnen und Mittelschullehrer 2010“. Die Befragung betraf die, wie es heisst, „nicht-monetären Anreize des Mittelschullehrerberufs“, also im weitesten Sinne die Berufsidentität. Natürlich legen die Schweizer Mittelschullehrerinnen und Mittelschullehrer grössten Wert darauf, nicht mit anderen Kategorien von Lehrberufen gleichgesetzt oder gar verwechselt zu werden. Aber die Ergebnisse in Sachen Berufsidentität lassen sich vermutlich auch auf andere Teile der Lehrerinnen- und Lehrerprofession übertragen.

Das Kernergebnis ist nicht überraschend, wie meistens in diesen Untersuchungen. Und doch ist es aufschlussreich, wenn die mit Abstand grösste Zustimmung dort erzielt wird, wo der eigene Unterricht betroffen ist. Der Grad der Zustimmung bestimmt sich mit der Addition der positiven Antworten auf einer Sechskerskala, die von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll zu“ reicht. Drei der sechs Antwortmöglichkeiten liegen im positiven Bereich. Ausgewertet und verglichen wurden die Ergebnisse schweizweit (VSG) und für den Kanton Zürich (ZH). Demnach antworten die Lehrkräfte auf die drei Antworten zur Unterrichtsgestaltung so:

- *Ich kann in Eigenverantwortung inhaltliche Schwerpunkte im Unterricht setzen: **93% Zustimmung ZH - 89% Zustimmung VSG.***
- *Ich kann selbst entscheiden, welche Methode den jeweiligen Inhalten des Unterrichts angemessen ist: **94% Zustimmung ZH - 90% Zustimmung VSG.***
- *Ich kann meine Persönlichkeit/meine Ideen in die Unterrichtsgestaltung einfliessen lassen: **94% Zustimmung ZH - 89% Zustimmung VSG (VSG 2010, S. 29).***

Alle anderen Bereiche der Untersuchung hatten tiefere Werte, womit die alte These bestätigt wird, dass der Unterricht den Kern des Geschäfts ausmacht und sich hier auch die professionelle Identität bildet. Wichtiger als die Beziehungen zu den Schülerinnen und

---

<sup>3</sup> Sperrung im Zitat entfällt.

Schülern, wichtiger als die Kultur im Kollegium, wichtiger als das Arbeitsklima oder die Weiterbildung ist ganz klar die Gestaltung des eigenen Unterrichts und die freie Gestaltung der beruflichen Arbeit (ebd., S. 25).

- Interessant ist, dass der Bereich „Attraktivität Lehrerberuf Mittelschule“ mit nur 60% zustimmenden Voten der am tiefsten dotierte ist.
- Ganze 56% der Zürcher Lehrpersonen würden Jugendlichen ihre eigene Profession als „interessante berufliche Option“ empfehlen (ebd., S. 59),
- was am Ende vielleicht doch etwas mit den monetären Anreizen zu tun hat.

Von Bedeutung ist auch die Einschätzung der Entwicklungsperspektiven im Beruf, der ja immer wieder so verstanden wird, als gäbe es solche Perspektiven gar nicht und als sei das der Grund für die viel beklagten Abnutzungserscheinungen. Die Lehrkräfte konnten auf acht vorgegebene Entwicklungsperspektiven antworten, die Zustimmung bewegt sich überwiegend im Bereich „stimme eher zu“, also ist knapp positiv, mit einer charakteristischen Ausnahme.

- Führungsaufgaben wie Fachvorstand: **56% ZH - 51% VSG**
  - Schul- und Qualitätsentwicklung: **44% ZH - 46% VSG**
  - Funktionen interne Weiterbildung: **55% ZH - 50% VSG**
  - Verantwortung für Schulveranstaltungen: **60% ZH - 55% VSG**
  - Arbeit in Kommissionen und Konventen: **56% ZH - 50% VSG**
  - Spezialaufgaben wie ICT: **57% ZH - 53% VSG**
  - Klassenlehrperson: **59% ZH - 55% VSG**
  - Projekte der Unterrichtsentwicklung: **54% ZH - 55% VSG**
- (ebd., S. 43)

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. Schulentwicklung hat so aus der Sicht der Lehrkräfte ein ganz hartes Kriterium, nämlich den Nutzen für den Unterricht. Damit sind „Schul- und Qualitätsentwicklung“ tatsächlich herausgefordert.

Natürlich sind Lehrkräfte auch Idealisten und oft ist der dem Beruf inhärente pädagogische Idealismus eine Quelle der Selbstüberforderung.

- In keinem vergleichbaren Beruf sind die Aufgaben so unabschliessbar und zugleich die Ergebnisse so diffus wie bei den Lehrkräften.
- Sie müssen mit ihrer Person unterrichten und werden jeden Tag informell bewertet.
- Allein das verweist auf eine berufliche Identität, die fragil ist, weil sie nicht allzu viele Bestätigungen kennt.
- Dankbarkeit ist eine knappe Grösse und immer ist die Gefahr des Misslingens gegeben, ohne dass pessimistische Haltungen oder gar Zynismus um sich greifen dürfen.
- Der Beruf, anders gesagt, wird moralisch kontrolliert, und das ist nicht etwa die Lösung der Probleme.

Ich spreche vor Schulleiterinnen und Schulleitern deutscher Gymnasien. Schulleitungen stehen zu ihren Lehrkräften in einer natürlichen Spannung, weil sie nach dem Gesetze 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 der Schülerinnen und Schüler. Eine herausgehobene Leitung oder gar eine „Führung“ braucht es dazu eigentlich nicht. In dieser Situation ist Trost erforderlich und darum werde ich mich bemühen.

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

Externe Evaluationen sind datenbasierte Rückmeldungen über die erreichte Qualität und die örtliche Problemsituation, die von der Schule für ihre weitere Entwicklung genutzt werden sollen. Solche Evaluationen stellen eine weitgehende Veränderung der Schulaufsicht dar, die in ihrer Grundform aus dem 19. Jahrhundert stammt und die nicht zufällig „Inspektorat“ hiess. Ein Inspektor<sup>4</sup> überwacht, aber entwickelt nicht; das neue Problem ist, wie Kontrolle und Entwicklung zusammengebracht werden können. „Kontrolle“ ist nicht wörtlich zu nehmen, es geht nicht um Kommissare, die in die Schule kommen, sondern um Experten, die über einen kritischen Blick verfügen, der der Schule weiterhilft.

Ein Entwicklungsprojekt des Kantons Zürich hiess während der mehr als fünfjährigen Versuchszeit „Neue Schulaufsicht.“ Der Name wurde nicht zufällig gewählt. Die neue Schulaufsicht sollte eine zweite Ebene im Milizsystem ersetzen, nämlich die Bezirksschulpflege, die eine Art Appellationsinstanz für die Lehrkräfte darstellte und inzwischen tatsächlich abgeschafft ist, gegen zum Teil erhebliche Widerstände. Entscheidend war, dass bei der Abstimmung über das entsprechende Gesetz eine überzeugende Alternative zur Verfügung stand. Heute werden im Kanton Zürich sämtliche Schulen einer externen Evaluation unterworfen, die alle vier Jahre stattfindet und die von der neu eingerichteten kantonalen „Fachstelle für Schulbeurteilung“ durchgeführt wird.<sup>5</sup>

Die externe Evaluation ist fester Bestandteil der professionellen Qualitätssicherung. Wiederum liegen jahrelange Erfahrungen vor, ebenfalls mit Schulen, die sich freiwillig gemeldet hatten. Nach Annahme des Gesetzes mussten die abwartenden Schulen nachvollziehen, was die anderen bereits hinter sich hatten, und dies nicht mehr unter Versuchsbedingungen.

- Die Reaktionen auf die externen Evaluationen waren zum Teil heftig,
- das Verfahren wurde angezweifelt,
- die Fairness der Beurteilung
- und immer auch der ganze Sinn der Steuerung durch periodische Rückmeldungen, aus denen Verpflichtungen erwachsen.

Das Verfahren der externen Evaluation versteht *Schulaufsicht* als Teil der *Schulentwicklung*. Die Daten der Evaluation beschreiben Stärken und Schwächen, sie dienen der weiteren Entwicklung der Schulen und werden in Zielvereinbarungen umgesetzt. Dieses

<sup>4</sup> Das lateinische Verb *inspicere* bezieht sich auf „hineinsehen“, „mustern“ oder „untersuchen“, also auf ein Objekt oder eine Situation, die selbst passiv gelassen werden.

<sup>5</sup> <http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/fsb/de/home.html>

Konzept verlangt drei hauptsächliche Akteure, nämlich Evaluationsteams, die Schulpflege in den Gemeinden und die Schulleitung. Nur mit Schulleitungen neuer Art lässt sich eine längerfristige Entwicklung auf der Basis von Zielsteuerungen erreichen, die verantwortlich umgesetzt werden müssen, also nicht lediglich einen stillschweigenden kollegialen Konsens voraussetzen. Mit „Hausvorständen“, wie sie früher hiessen, wäre das Konzept nicht durchsetzbar gewesen.

Das Modell der „neuen Schulaufsicht“ im Kanton Zürich ist seit 1999 mit über siebenzig Schulen ausprobiert worden. Mit diesen Erfahrungen wurde das Konzept erprobt und validiert. Auch das Kernteam der Evaluationsstelle ist aus der Entwicklungsarbeit entstanden. Ohne diesen jahrelangen Vorlauf wäre es nicht möglich gewesen, externe Evaluationen, die politisch verdächtig waren und den Widerstand vieler Lehrkräfte gegen sich hatten, durchzusetzen. Möglich war das, weil ein örtlich angepasstes Verfahren zur Verfügung stand. Die heutige Fachstelle<sup>6</sup> führt standardisierte Evaluationen durch, die von den Schulen nach Abstimmung mit den Schulpflegern in Auftrag gegeben werden. Die externe Evaluation setzt eine Selbstevaluation der Schule voraus und wird von den Teams der Fachstelle durchgeführt.

Das Verfahren und seine Rahmenbedingungen lassen sich allgemein so beschreiben:

- Die Teams der Fachstelle sind unabhängig, sie arbeiten im Auftrag der Behörde, aber folgen keinen Weisungen.
- Die Evaluationen werden mit höchstmöglicher Transparenz der Kriterien und Verfahren durchgeführt, die vorher offen gelegt werden.<sup>7</sup>
- Die Schulen erstellen Selbstevaluationsberichte, die Evaluationsteams besuchen die Schulen, erheben Daten und legen ihrerseits Berichte vor, die die Grundlage sind für das weitere Vorgehen.
- Die Evaluationsberichte werden im Kollegium sowie mit den Eltern und Schülern ziel- und entwicklungsbezogen diskutiert.
- Schulleitung und Schulpflege vereinbaren auf dieser Basis die Entwicklungsziele und besondere Massnahmen für den nächsten Berichtszeitraum.

Die „Neue Schulaufsicht“ ist seinerzeit evaluiert worden. Die damaligen Daten zeigten, dass ein solches Verfahren auf Zustimmung bei den Schulen stösst, die sich ernst genommen fühlen und die erfahren, dass und wie sie von den ursprünglich gefürchteten externen Evaluationen profitieren. Die Schulen befürworteten das Projekt und stuften es als Qualitätsgewinn ein. Die Verfahren der Datenerhebung wurden als zweckmässig eingeschätzt und die Ergebnisse erhielten hohe Glaubwürdigkeit. Schwierigkeiten bereitete die genaue Festlegung der Folgen, die Evaluationsberichte waren nicht in jedem Falle Grundlage für wirksame Zielvereinbarungen und so für eine gezielte Entwicklungspolitik der einzelnen Schule. Ein Manko war auch, dass der Unterricht vor allem aus Zeitgründen zu wenig berücksichtigt wurde (Binder/Trachsler 2002). Heute ist das anders, der Unterricht steht im Zentrum.

---

<sup>6</sup> Die „Fachstelle für Schulbeurteilung“ hat im Schuljahr 2006/2007 ihre Arbeit aufgenommen. In diesem Schuljahr wurden 42 Schulen evaluiert, das war etwa die Hälfte der Zahl, die für den Vollausbau vorgesehen ist. Im noch laufenden Schuljahr 2007/2008 werden 90 Schulen evaluiert. Zu Beginn des Jahres 2008 waren 26 Fachpersonen für Schulevaluation tätig, 12 weitere werden im Verlaufe des Jahres rekrutiert. Das Curriculum aller Fachpersonen ist im Internet zugänglich, die besuchten Schulen wissen also, wer zu ihnen kommt. Vgl. <http://www.fsb.zh.ch>

<sup>7</sup> Für diesen Zweck ein eigenes Handbuch vor (Verfahrensschritte 2001).

- Die Evaluationsteams setzen sich aus Fachpersonen zusammen, die sämtlich über Lehrpatente und Schulerfahrung verfügen müssen, anders würden sie im Feld nicht akzeptiert.
- Man kann Evaluationsaufträge nicht einfach Evaluationsbüros übertragen, sondern muss sehr sorgfältig auf die Nähe zum Berufsfeld achten, weil sonst sofort eine Glaubwürdigkeitslücke entsteht.
- Schulen sollten von Lehrkräften evaluiert werden, wenngleich solchen, die auch über weitergehende Berufserfahrungen verfügen und die kompetent sind für das Evaluationsgeschäft.

Wenn Schulen lernen sollen, ihre Karten offen zu legen und sich so transparent wie möglich darzustellen, müssen sie feldspezifische Kompetenz voraussetzen. Das gilt auch umgekehrt, die Akzeptanz der Daten und Aussagen von Evaluationen ist umso höher, je mehr die Lehrkräfte den Eindruck erhalten, die Evaluatoren verstehen etwas von der Sache des Unterrichtens und des Schulehaltens. Man kann also nicht mit einem Consulting-Büro Schulen evaluieren. Und die Kriterien müssen so klar wie möglich *vorher* festliegen.<sup>8</sup>

Die externen Evaluationen haben auch einen Binnenaspekt. Projekte der externen Evaluation sind abhängig von ihrer eigenen Entwicklung, sie lernen mit Aufbau und Fortgang der eigenen Praxis. Die Evaluationsteams müssen ein Sensorium für Aufgabe und Feld herausbilden, das zu einer spezifischen Kompetenz wird. Vergleicht man die Evaluationsberichte, die während der Erprobungsphase von 1999 bis 2004 verfasst wurden, dann lässt sich feststellen, dass erst allmählich die Sprache gefunden wurde, Stärken und Schwächen einer Schule so herauszuarbeiten, dass die Darstellung gleichermassen akzeptabel *und* wirksam ist. Die Sprache muss deutlich genug sein, dass die Schwächen nicht verdrängt werden, ohne die evaluierte Schule vor den Kopf zu stossen.

- Die Berichte sind letztlich Aufforderungen zur innerschulischen Auseinandersetzung, an deren Ende Zielvereinbarungen stehen.
- Ziele sind solange lediglich semantische Formeln, wie nicht klar ist, worauf sie sich beziehen.
- Die Berichte der Evaluationsteams bieten neue Zugänge zur Schulentwicklung, die mit den Beteiligten so kommuniziert werden müssen, dass sie aussichtsreich erscheinen.
- Auch hier kommt sehr viel auf die Schulleitung an, die für die Übersetzung der Daten und Befunde aus der Evaluation in die konkrete Entwicklungsarbeit der Schule sorgen muss.

Wenn der Bericht einfach stehen bleibt oder, wie man in der Schweiz sagt, „schubladiert“ wird, hat niemand etwas davon. Auf der anderen Seite müssen Schulen nach der Evaluation handeln können, was etwa die Fort- und Weiterbildung auf eine neue Basis stellen würde. Sie muss „on demand“ Angebote bereitstellen, die die Schulen je nach ihren Bedürfnissen abrufen können. Damit hat die externe Evaluation auch Ausbildungsfolgen oder Konsequenzen für die Personalentwicklung. Die Erfahrung zeigt, dass besonders die klare Benennung von Schwächen unmittelbar Handlungsbedarf nach sich zieht. Dieser Impuls muss genutzt werden (Busemann/Oelkers/Rosenbusch 2007).

---

<sup>8</sup> Auch dafür gibt es ein Handbuch (Handbuch Schulqualität 2005).

Ist das der Fall, sind Evaluationsberichte und Leistungsvereinbarungen eine der wenigen unmittelbar wirksamen Massnahmen zur Schulentwicklung, die es überhaupt gibt. Die Frage ist, ob das für Leistungstests auch gesagt werden kann. Bislang scheinen sie nur einen Effekt gehabt zu haben, nämlich das Anstimmen einer bildungspolitischen Kakophonie in jedem PISA-Jahr. Besonders beliebt scheint dieses Konzert zu sein, weil es nicht lösungsorientiert geführt werden muss und daher sehr schrill sein kann. Aber lassen sich Tests zu etwas Anderem gebrauchen als zum Nachweis, dass sich auch das Bundesland Bremen verbessern kann?

Ein Schlüsselproblem der heutigen Reformdiskussion bezieht sich auf die Frage, ob Bildungsstandards wirklich ein Mittel sind, die Schulentwicklung voranzubringen. Standards werden bekanntlich als konkrete Zielgrössen und verbindliche Leistungserwartungen kommuniziert und machen allein dadurch Eindruck. „Verbindlich“ kann allerdings nicht im Sinne einer Industrienorm verstanden werden.

- Unterricht ist keine Fließbandarbeit und der Zeittakt der Schule ist keine Gewähr für eine effiziente Nutzung der Ressourcen.
- Am Ende der Schule steht auch kein „Produkt,“ schon gar nicht ein irgendwie gleiches,
- sondern Schülerinnen und Schüler, die im Erfolgsfalle gelernt haben, anspruchsvoll und selbständig zu arbeiten.

Die heutige betriebswirtschaftliche Sprache der Bildungsreform darf ruhig als Machbarkeitsillusion verstanden werden. Umso wichtiger ist dann die Frage, was die Bildungsstandards zur Schulentwicklung beitragen, wenn sie zunächst einmal nur auf dem Papier vorhanden sind.

Standards sind verbunden mit Leistungstests. Die Tests sind die eigentliche Innovation, denn curriculare Standards gab es natürlich immer schon, nur nicht in der elaborierten Form von Kompetenzmodellen. Dabei ist entscheidend, wie die Lehrkräfte mit den Tests umgehen, ob sie die Daten für den Unterricht nutzen und welche Massnahmen sie damit verbinden. Es gibt inzwischen einige Studien, die auf eine aktive Nutzung schliessen lassen, sofern sich damit für die Lehrkräfte Vorteile verbinden, etwa im Blick auf die Verbesserung der Notengebung, die Kommunikation mit den Eltern oder die gezielte Beeinflussung der Leistungsentwicklung. Der Vergleich mit anderen, die es möglicherweise besser machen, kann ein starker Lernanreiz sein, sofern sich damit keine negativen Folgen verbinden.

Empirische Daten liegen etwa über den Test „Stellwerk“ vor, der im Kanton St. Gallen entwickelt wurde und inzwischen auch im Kanton Zürich eingesetzt wird, was einer Anerkennung gleichkommt, denn man musste zur Kenntnis nehmen, dass offenbar andere Kantone schneller auf gute Ideen kommen können. In einem Stellwerk werden die Weichen gestellt. Im Sinne dieser Metapher werden in vielen Kantonen der Schweiz die 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 Lernen 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 (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 Lücken geschlossen werden und am Ende grundlegende Kompetenzen vorhanden sind. Auch wenn es anstössig klingt, man sollte sich keine Illusionen machen, dass Mitte der achten Klasse alle Schülerinnen und Schüler einen Lernstand erreicht haben, der sie für Lehrstellen oder weiterführende Schulen qualifiziert. Der einzig wirksame Weg ist dann die gezielte Nachbesserung.

- Für diesen Zweck wird im Kanton Zürich das neunte Schuljahr grundlegend 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 neu 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 eine konkrete Förderung am richtigen Ort, was auch in anderer Hinsicht gilt.

Guter Unterricht nutzt den Schülern, der Schule und den Lehrkräften. Ihre Berufszufriedenheit steigt mit dem Erfolg im Kerngeschäft. Unterricht ist aber nicht einfach ihre persönliche Angelegenheit, er lässt sich evaluieren. Erst dann kann wirklich von „Qualität“ gesprochen werden, und erst dann ist guter Unterricht das Markenzeichen der Schule. Die Güte des Unterrichts kann nicht lediglich auf Selbstbeschreibungen oder gutnachbarlichen Beobachtungen basieren, sondern verlangt auch externe Daten. In Zukunft werden das Daten aus Leistungstests und Schulevaluationen sein. Zur Unterrichtsqualität gehört dann auch, dass die Lehrkräfte wissen, wie sie produktiv mit den Daten umgehen können.

Diese Frage ist in einem Projekt untersucht worden, das den Titel trägt „Check Five“ (Tresch 2007). So wird ein vergleichender Leistungstest im Kanton Aargau genannt, der im fünften Schuljahr der Primarschule durchgeführt wurde. Das Projekt ist vom Grossen Rat des Kantons in Auftrag gegeben worden und hat den Zweck, ein Instrument zu entwickeln, mit dem sich die Ergebnisse von Evaluationsstudien an die Lehrkräfte rückvermitteln lassen. Wenn schulische Leistungstests auch einen praktischen und nicht bloss einen politischen oder wissenschaftlichen Wert haben sollen, dann ist die Frage unausweichlich, was die Lehrkräfte mit solchen Daten anfangen können. „Check Five“ sollte darauf eine mögliche Antwort geben.

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 inzwischen abgeschlossen und die Ergebnisse liegen vor. Zentral sind die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern, aber auch zwischen den einzelnen Klassen.

- Ein Teil der Schüler konnte nahezu alle Mathematikaufgaben richtig lösen, ein anderer Teil löste 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,<sup>9</sup> sondern sind hausgemacht.

Die Lehrkräfte waren umso mehr aufgefordert zu reagieren. Die Studie zeigt, dass die Testergebnisse mit den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern zum Teil aufwändig kommuniziert wurden. Die Lehrkräfte geben an, mit den Ergebnissen die fachlichen Leistungen ihrer Schüler besser einschätzen zu können. Sie ergänzen damit das klasseninterne Bezugssystem und kommen zu objektiveren Bewertungen. Hunderte von Massnahmen zur Verbesserung des Unterrichts wurden vorgelegt, von denen mehr als die Hälfte im Berichtszeitraum auch umgesetzt wurden. 131 der 140 befragten Lehrpersonen würden ein zweites Mal an einem solchen Test teilnehmen. Die Akzeptanz von Leistungstests steigt mit der positiven Erfahrung der Verwendbarkeit der Resultate.

Akademische Vorbehalte teilen die Lehrkräfte nicht. Sie nutzen die Resultate, unterstützt durch eine Handreichung der zuständigen Behörde über den mit Ergebnissen von Leistungstests (Departement Bildung, Kultur und Sport 2005). Das Verfahren stösst auf hohe Zustimmung auch bei den Eltern und den Schülern, was durch andere Studien bestätigt wird.

---

<sup>9</sup> Die Segregation der Schülerpopulation nach bildungsrelevanten Merkmalen im Kanton Aarau ist weit geringer als etwa im Kanton Zürich.

Objektivierte, transparente Verfahren der Leistungsmessung sind so keine Horrorerfahrungen, sondern wirksame Instrumente, sofern sich die Daten ins Feld rückübersetzen lassen und die Lehrkräfte erreichen. Sie erwiesen sich als ausgesprochen erfindungsreich im Umgang mit diesen neuen Instrumenten. Die Bedingung für diesen pragmatischen Konsens ist, dass die Ergebnisse von Leistungstests nicht zur schulischen Selektion eingesetzt werden.

Die Bedingung dafür war eine projektbezogene Weiterbildung. Daraus lässt sich ein allgemeiner Schluss ziehen:

- Weiterbildung ist Personalentwicklung und muss von den Schulleitungen strategisch verstanden werden.
- Was heute existiert, eine kleinformative, unsortierte und nicht zielgesteuerte Weiterbildung, ist eine verlorene Ressource,
- während sich die fortlaufenden Anpassungen des Wissens und der Fähigkeiten der Lehrkräfte am besten mit einer Mischung aus Weiterbildung und Selbstinstruktion erreichen lässt.

Das deckt sich mit den Befunden der Forschung, deren Kernergebnis sich so zusammenfassen lässt: Die herkömmlichen Angebote der Weiterbildung, die in Form von praxisfernen und kurzzeitigen Kursen organisiert sind, gelten als weitgehend unwirksam, unabhängig davon, wie gut ihre Qualität beurteilt wurde (vgl. die Nachweise in 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.

Die weitaus meisten Studien zeigen, dass bislang die Weiterbildungsangebote separat und kaum koordiniert operieren. Fast immer wurden kurze Workshops oder Tageskurse angeboten, die aufgrund ihres Themas wohl nachgefragt worden sind, aber die ohne Einfluss auf die Praxis bleiben. Das Transferproblem ist bei dieser Form der Weiterbildung ungelöst. Auf der anderen Seite ist gut belegt, dass für ein erfolgreiches Design von Weiterbildungsprogrammen die Berücksichtigung schulischer Prioritäten elementare Bedeutung hat. Das gilt nicht zuletzt für die Implementation von Reformen, die ohne gezielte Massnahmen zur Weiterbildung gar nicht möglich wäre, aber oft am schlechten Design scheitert.

- Wenn die Themen der Weiterbildung keinen Zusammenhang erkennen lassen und schon ungebündelt angeboten werden,
- wenn die Ziele nur rhetorischen Charakter haben und die Praxis gar nicht vorkommt, dann können sich die Ausbildungsangebote nur als unwirksam erweisen.
- Im Bereich der Weiterbildung von Lehrkräften ist das jahrzehntelang nicht weiter aufgefallen, weil die Ergebnisse und so die Verwendbarkeit der Weiterbildungserfahrungen kein Thema waren.

Die Erfahrungswerte der Lehrkräfte gewinnen allmählich die Qualität persönlicher Theorien an, die mit dem Umfeld abgestimmt sind. Kompetenz wird praktisch aufgebaut, in den Situationen, in denen sich Aufgaben stellen und Probleme gelöst werden müssen. Das Fortbildungswissen kommt nur zur Anwendung, wenn es dazu passt und sich bewährt.

- 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.

Das zeigt sich in der thematischen Ausrichtung, die zunehmend auf die Entwicklung fachlicher, fachdidaktischer und überfachlicher Kompetenzen ausgerichtet ist. Die Kompetenzorientierung setzt sich trotz meiner semantischen Bedenken auch hier durch. Eine Folge davon ist, dass die Beliebigkeit des Angebots begrenzt wird und die Weiterbildungsanbieter sich auf die Kompetenzentwicklung der amtierenden Lehrpersonen einstellen müssen. Zudem wird deutlich, dass Kurse zunehmend an den Transfer der Erfahrungen in die Praxis gebunden werden. Vor allem aus diesem Grunde ist eine schulnahe Ausrichtung der Weiterbildung entstanden.

Diese Befunde werden unterstützt durch Studien zur Netzwerkbildung und zum persönlichen Coaching der Lehrkräfte. Auch hier bestätigt sich, dass Weiterbildungsmaßnahmen möglichst direkt auf die Unterrichtssituation und die handelnden Lehrpersonen zugeschnitten sein müssen. Netzwerke oder schulübergreifende Lerngemeinschaften dienen dem Austausch gleicher oder ähnlicher Erfahrungen, die sich unmittelbar im eigenen Praxisfeld anwenden lassen (Gräsel/Fussangel/Parchmann 2006). Dieser Erfahrungsaustausch muss angereichert werden durch Rückmeldungen und Interventionen von Coaches. Hier ist der Ausdruck gerechtfertigt. Besonders wirksam ist diese Form, wenn konkrete Fachinhalte des Unterrichts berührt werden und sich damit für die Lehrkräfte auch reflexive Innovationen verbinden lassen (West/Staub 2003).

- Die Lehrkräfte werden auf diesem Wege 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. 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.

Gesteuert wird diese 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 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 Weiterbildung von ihnen ausgehen.

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.

Nun haben heute viele Lehrkräfte den Eindruck, sie seien einer bedrohlichen Temposteigerung ausgesetzt, die nicht sie verursacht haben, sondern die auf staatliche Reformen zurückzuführen ist. Die ständige Zunahme und schnell einmal chaotische Verdichtung von Anforderungen, die aus immer neuen Projekten hervorgehen, haben dazu geführt, dass „Reformen“ leicht den Charakter von Bedrohungen annehmen können und als überflüssige Belastung erscheinen. Die Belastungen sind tatsächlich gestiegen, aber mit einem historischen Blick lässt sich auch sagen, dass Schulen keine Opferrolle einnehmen, weil sie jede Reform ausbremsen können, um nochmals im Bild zu bleiben.

Bewegung in umgekehrter Hinsicht gibt es auch an ganz anderer Stelle, nämlich mit Versuchen, den Unterricht teilweise oder komplett auf „blended-learning“ umzustellen. Dieser Trend hin zum selbstorganisierten Lernen nach eigenem Tempo hat an Privatschulen begonnen und inzwischen auch die öffentlichen Schulen erreicht. Bestimmte Schulen etwa im Kanton Thurgau haben ihr Programm schon sehr weitgehend auf elektronische Plattformen umgestellt, weitgehend unbemerkt von der Öffentlichkeit und in der Form von Selbstentwicklung.

- Die Plattformen ermöglichen Lernen mit Aufgabenkulturen, genannt „Lernjobs“, und fortlaufende, individuelle Rückmeldung des Lernstandes.
- Die Lehrkräfte werden zu „Lerncoaches“, die nicht jeden Tag vor der Klasse stehen und gemäss der Stundentafel Unterricht erteilen.
- Sie begleiten und bewerten Lernprozesse, ohne jeweils Unterricht geplant zu haben.
- Sie verwalten Aufgabenkulturen und dokumentieren den Lernstand.

Ein wesentlicher Faktor der Förderung der Schüler ist dabei die Kommunikation mit den Eltern, die natürlich auch unabhängig vom „blended learning“ erfolgen kann. Aber mit dem Zugriff Plattformen erhalten die Eltern Einblick in die Leistungsentwicklung ihrer Kinder, soweit diese sich in Noten oder fortlaufenden Beurteilungen niederschlägt. Mit einem Passwort können die Eltern nicht nur den Lernstand verfolgen, sondern auch die Hausaufgaben einsehen. Die Eltern brauchen nicht auf das Zeugnis zu warten, um reagieren zu können. Wirksame Unterstützung der Lernarbeit hat wesentlich mit den Eltern zu tun, Förderung ist nicht nur eine Aufgabe der Schule, aber oft ist unklar, wie die Eltern über moralische Appelle hinaus sinnvoll beteiligt werden können. Das Ghetto der „bildungsfernen Schicht“ kann ja auch einfach nur eine Frage der fehlenden Anreize und der mangelhaften Kommunikation sein.

„Neu ist, dass der *Aufbau* von Kompetenzen betrachtet wird, also der dauerhafte Ertrag des Unterrichts bei den Lernenden. Ein solches Können muss mehr sein als die Vorbereitung auf eine Prüfung mit einer hohen Vergessenswahrscheinlichkeit. Das dazu

passende Modewort heisst „nachhaltig“ und es ist genauso wenig ein Kandidat für Häme und Abwertung. Es geht tatsächlich um die Frage, wie schulischer Unterricht so organisiert werden kann, dass die Schülerinnen und Schüler sich selbst als zunehmend kompetent erleben. „Kompetenz“ heisst auch geregelter Lern- und Leistungszuwachs quer zu den Fächern des Gymnasiums.

Aus diesem Grunde werden in aller Regel „fachliche“ und „überfachliche“ Kompetenzen unterschieden. Auch das ist an sich nichts Neues, denkt man an Projekttage oder Werkstattunterricht, beides Formen, die auch im Gymnasium ihren Platz gefunden haben. Das Problem ist, wie gesagt, deren Randstellung und der fehlende Bezug zum Fachunterricht. Die Randstellung hat primär zu tun mit der Stundentafel des Gymnasiums und so der Verteilung der zeitlichen Ressourcen. Im Blick darauf gibt es im deutschen Sprachraum nur sehr wenige Versuche, die ernst machen mit einer strukturell anderen Verteilung der Zeit.

Ein solcher Versuch scheint auf den ersten Blick auch ziemlich unmöglich zu sein, denkt man an das austarierte Fächerangebot im Gymnasium, das wenig Spielraum zu lassen scheint. Versuche wie das Selbstlernsemester in Wetzikon sind keine Lösung dieses Problems, das die Schülerinnen und Schüler einholt, wenn sie das „Selbstlernsemester“ hinter sich gebracht haben. Ein weitergehender Versuch ist für einmal nicht im Kanton Zürich, sondern am Bodensee gestartet worden, auf Schweizer Seite, versteht sich. Der Versuch heisst im Kürzel „KiK“ und in der Langfassung „Kompetenzen im Kontext“. Hier ist der gesamte vierjährige Lehrgang des Gymnasiums betroffen und es wird mit einem spiralförmigen Aufbau von Kompetenzen ernst gemacht. Im „Selbstlernsemester“ geht es um persönliche Lernverantwortung und Individualisierung, aber nicht um einen fortlaufend evaluierten Kompetenzaufbau.

Der Versuch dauert von 2009 bis 2016, nach der schulinternen Entwicklung des Curriculums haben zwei Klassen mit Beginn des Schuljahres 2010/2011 die Arbeit in einem neuen Lernkontext aufgenommen. Die curriculare Kernidee hinter dem Versuch bezieht sich auf die Flexibilisierung der Lernzeit und die Erhöhung der individuellen Lernverantwortung. Vor etwa einem Jahr sah die Konzeption so aus:

- Das Schuljahr wird in Zukunft aufgeteilt in Phasen mit so genannten „thematischen Modulen“ und Phasen mit Fachunterricht.
- Die Module haben ein übergeordnetes Thema, zum Beispiel „Lebensräume“, das fünf Wochen lang unterrichtet wird.
- Danach folgt Lernarbeit innerhalb der Fächer ohne gemeinsame Aufgabe, so jedoch, dass das modular Gelernte vertieft werden kann.
- Die Schüler arbeiten mit jedem Schuljahr selbständiger, am Ende sollen die akademischen Kompetenzen stehen, die die „Hochschulreife“ ausmachen.

Inzwischen hat sich eine Quartalslösung als tauglicher herausgestellt. Im April 2010 ist die grundlegende Strategie von KiK so beschrieben worden:

„Die Schülerinnen und Schüler konzentrieren sich pro Quartal auf wenige Fächer in einer konstanten Arbeitsumgebung; sie arbeiten in Lernteams und organisieren ihre Arbeit selbst, begleitet von Lehrpersonen. Sie setzen sich möglichst klare Ziele und erhalten eine individuelle Meldung, welche Ziele und Kompetenzen sie erreicht haben. Die Lernteams werten die Prüfungsleistung intensiv und strukturiert aus; alle haben

die Chance, die Lücken aufzuarbeiten und ihre Fortschritte an einer Vertiefungsprüfung Ende Quartal zu zeigen.“

Damit steuert der Fachunterricht nicht mehr nur auf einen benoteten Test zu, bei dem unklar ist, mit welchen vorgängigen Kompetenzen er sich tatsächlich verknüpft und was aus ihm folgt. Weiterhin wird die Verantwortung der Schülerinnen und Schüler für den eigenen Lernerfolg erhöht. Und schliesslich sind die Lehrkräfte aufgefordert, im Team zu arbeiten und das traditionelle Bild des „Einzelkämpfers“ zu verändern. Das ist anspruchsvoll und hat die bisherige Praxis durchaus gegen sich.

Andererseits erlaubt dieses Vorgehen eine deutliche Profilierung, die mit einem deutlichen Mehrwert verbunden ist. Die Schule steht für etwas Eigenes, sie erhält, was man heute ein „Alleinstellungsmerkmal“ nennt. Im Gymnasialbereich herrscht auch in der Schweiz Wettbewerb und die Schulen sind gut beraten, sich im Rahmen der schweizerischen Maturitätsordnung zu entwickeln und unterscheidbar zu halten. Natürlich sind alle Schulen „individuell“, aber oft wissen ihre Kunden nicht, warum. Innovative Profile sind darauf die Antwort.

Unterrichtsorganisation heisst heute „classroom-management“. Die Anglizisierung muss nicht gegen die Lösung sprechen, schliesslich heissen Schülerinnen und Schüler heute „user“, wann immer es ins Internet geht. Die Art und Weise, wie im KiK-Projekt das „classroom-management“ konzipiert ist, lässt sich wiederum als zukunftsreiche Lösung verstehen. Postulate sind natürlich noch keine Praxis, aber es wäre ein grosser Schritt in eine richtige Richtung, wenn das realisiert werden könnte, was in der Konzeption vorgesehen ist. Ich zitiere nochmals aus dem internen Papier vom April 2010:

- Die Lehrpersonen aller Fächer starten das Quartal mit einer Übersicht über die Themen, Ziele und Kompetenzen.
- Die Schülerinnen und Schüler diskutieren die vorgelegten Prüfungsaufgaben.
- Jedes Fach stellt eine gemeinsame Liste von Aufgaben zur Verfügung, welche den Schülerinnen und Schülern erlaubt, sich auf die Prüfung vorzubereiten und zu erkennen, welche Theorie sie wozu lernen.
- Ein Einstufungstest zu Beginn des Quartals zeigt Fortschritte bei den Fremdsprachen seit dem letzten Quartal und leitet die Auswahl individueller Anstrengungen im laufenden Quartal.

Das geht nur gemeinsam. Das eine zentrale Erfolgskriterium für das Projekt liegt in der Unterstützung des Kollegiums, das hier keine Einschränkung der persönlichen Freiheiten sehen darf, sondern den Versuch als grosse Chance für die Schulentwicklung sehen muss. Das andere Erfolgskriterium ist das Kompetenzbewusstsein der Schülerinnen und Schüler. Sie müssen die Vorteile des neuen Systems erleben und letztlich geht es um den Wandel der traditionellen Schülerrolle. Die Schülerinnen und Schüler befinden sich in Zukunft in einer transparenten Lernumgebung, sie können ihre Fortschritte unmittelbar nachvollziehen und kontrollieren und sie lernen auch mit Hilfe von Plattformen. Damit wird sich auch der gymnasiale Unterricht in seiner Grundform verändern.

Ein besonders ehrgeiziges Teilprojekt ist der Transfer von Kompetenzen quer zu den Fächern. Überfachliche Kompetenzen sind an Fachunterricht gebunden, aber das schreibt keineswegs eine isolierte Nutzung vor. Bestimmte Kompetenzen kommen in verschiedenen

Fächern vor, etwa bezogen auf das Abfassen von Texten oder im Blick auf allgemeine Lernstrategien. Hier sind wichtige Vorarbeiten geleistet worden, etwa wenn Deutschkompetenzen auch im Chemieunterricht genutzt werden. Natürlich darf dieser Teil des Projekts nicht so verstanden werden, als ob bestimmte Fächer Zulieferbetriebe für andere darstellen. Auch hier gilt die Regel, dass beide Seiten profitieren müssen.

Ein Problem ist die Benotung. Das kantonale Notensystem wird nicht verändert und es ist eine Schlüsselfrage, wie sich Kompetenzfortschritte in Ziffernoten darstellen lassen. Mit diesem Problem gibt es bislang kaum Erfahrungen, so dass man hier eine zentrale Entwicklungsaufgabe sehen kann. Die Benotung kann durch Leistungstests unterstützt werden, aber die Zuständigkeit der Lehrkräfte, Leistungen zu diagnostizieren, zu bewerten und zu benoten, darf nicht angetastet werden. Hier liegt ein zentrales Element der schulischen Autonomie.

Die Anforderungen der Universitäten werden sich zunehmend auch auf überfachliche Kompetenzen beziehen. Das gilt für Lernstrategien ebenso wie für Schreibkompetenzen. Die Gymnasien müssen gewährleisten, dass ihre Absolventen imstande sind, einen argumentierenden Text schreiben zu können, der den Anforderungen in den Eingangsemestern der Universitäten genügt. Damit verbunden ist ein deutlicher und klar sichtbarer Leistungsausweis der Gymnasien.

Der Versuch muss als Ganzes und fortlaufend evaluiert werden, wenn am Ende ein abschliessendes Urteil möglich werden soll. Das gilt als Leitgedanke auch für die Veränderung der Unterrichtskultur. Die Evaluation der Leistung über die Benotung hinaus ist ein zentrales Element, um die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler steuern zu können. Eine solche Lernumgebung stellt gerade für sie eine höhere Anforderung dar als im traditionellen Gymnasialunterricht. Und entscheidend für den Versuch ist die Akzeptanz auf Seiten der Schülerinnen und Schüler.

Neuartige Rückmeldesysteme müssen das Lernen steuern. Die Schülerinnen und Schüler müssen erleben und einordnen, was ein geordneter „Kompetenzaufbau“ ist oder auch sein muss.

- Es macht einen Unterschied, ob im Mathematikunterricht lediglich die Noten der Proben kommuniziert werden oder zwischen den Ergebnissen der Übungen und der tatsächlichen Prüfung ein sichtbarer Zusammenhang besteht.
- Und es ist ein Unterschied, wenn im Physikunterricht der Weg vom physikalischen Alltagsphänomen zur physikalischen Abstraktion von den Lernenden selber festgehalten und kommentiert wird, statt einfach nur Gesetze im Theorieheft zu notieren.
- Dazu sind Instrumente nötig, die einen fortlaufenden Zusammenhang herstellen zwischen den Aufgaben und den Leistungen.

Hat damit zum Schaden des Fachunterrichts nun endlich die Projektmethode das Gymnasium erreicht und schleift die letzte Bastion? „KiK“ ist gerade kein isoliertes „Projekt“ zu Beginn oder am Ende des Schuljahres, wie das heute üblich ist. Vielmehr geht es um interdisziplinären Unterricht einerseits, die allmähliche Erhöhung des Anteils selbstständigen Lernens andererseits. Der Massstab ist die allgemeine Hochschulreife und die verbesserte Studierfähigkeit, die sich ja nicht zuletzt im eigenständigen Arbeiten zeigen muss.

- Der Versuch in Romanshorn macht Sinn, sofern der Unterricht sichtbar verbessert wird, also für höhere Motivation sorgt und nachhaltiger das Lernen beeinflusst, weil konkrete Probleme und eigene Lösungen einen Teil des Weges bestimmen.
- Ausserdem wird sichtbar, was den meisten Schülerinnen und Schülern heute verborgen bleibt, nämlich was den Zusammenhang der gymnasialen Fächer ausmacht.
- Der Fachanspruch selbst darf nicht gesenkt, sondern muss besser zur Geltung gebracht werden. Und das muss sich in Noten *und* im Verstehen niederschlagen.

### Literatur

Binder, H.-M./Trachsler, E.: *wif!* –Projekt „Neue Schulaufsicht“ an der Volksschule. Externe Evaluation. Luzern 2002.

Busemann, B./Oelkers, J./ Rosenbusch, H. (Hrsg.): *Eigenverantwortliche Schule - Ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure*. Köln: Wolters Kluwer Deutschland 2007.

Department Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (BKS) (Hrsg.): *Leistungen messen und beurteilen. Handreichungen zum Umgang mit Ergebnissen von Leistungstests*. Aarau: BKS 2005.

Gräsel, C./Fussangel, K./Parchmann, I.: *Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Jg. 9, H. 4 (2006), S. 545-561.

*Handbuch Schulqualität. Qualitätsansprüche an die Volksschule des Kantons Zürich*. Zürich: Kantonale Drucksachen und Materialzentrale kdmz 2005.

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.

Oelkers, J.: *Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich*. Bern: h.e.p. Verlag 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.

*Verfahrensschritte der Externen Schulevaluation*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2001.

VSG (Vereinigung Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer): *Befragung der Mittelschullehrerinne und -lehrer 2010. Auswertungsbericht für den Kanton Zürich*. Bern: empiricon 2010.

West, L./Staub, F.C.: *Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics Lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann 2003.

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