

Wie man Schule entwickelt^{)}*

Schulentwicklung wird heute oft mit dem Ausdruck “Qualitätssicherung” zusammen gebracht. Der Ausdruck suggeriert, dass die vorhandene Qualität sowohl erhaltenswert als auch bedroht sei, weswegen von *Sicherung* die Rede ist. Eigentlich müsste es aber *Qualitätsverbesserung* heißen, denn nach den vorhandenen Daten ist die Qualität der deutschen Bildung keineswegs mehr überzeugend und so auch nicht in diesem Zustand erhaltenswert. Erforderlich sind vielmehr nachhaltige Reformen und so Entwicklungen auf allen Ebenen, wenn im 21. Jahrhundert nicht die “Nachhaltigkeit” der Bildung als unaufhörlicher Abstieg - auch der ist nachhaltig - erlebt werden soll. Abstieg ist keineswegs eine unwahrscheinliche Erfahrung, Schulsysteme können unmerklich und unter Erhalt aller ihrer Funktionen jedes Jahr ein bisschen schlechter werden, der Niedergang ist lange Zeit nicht spürbar und findet doch statt. Am Ende hat ihn niemand aufgehalten, während doch ständig Entscheide gefallen sind und immer alle irgendetwas getan haben.

Schulentwicklung und so “Qualitätssicherung” werden in einem pädagogischen Diskurs beschworen, der nach allen landläufigen Kriterien *magisch* gehalten ist. Die Wirkungserwartungen grenzen nicht nur an Zauberei, sie sind Zauberei. Irgendwie wird die Realität der deutschen Schule nach Hogwarts verlegt, mit dem Unterschied, dass niemand von den Verantwortlichen wirklich zaubern kann und diese Kunst auch nicht lernen wird. Aber die politischen Willensäußerungen setzen immer magische Effekte voraus, reale Kausalitäten werden nicht beachtet, dafür blühen die Metaphern. Wir real die Magie angenommen wird, zeigt sich in der heutigen Reformsprache, die durchsetzt ist von Beschwörung und Zauberei, denn mehr verbirgt sich zunächst nicht hinter einschüchternden Wortungetümen wie

- “Outputsteuerung”,
- “Bildungsmonitoring”,
- “Qualitätsmanagement”,
- “Evaluationsagenturen”,
- “effizienten Serviceleistungen”
- und gar noch “zielscharfen” Einstellungen der Lehrkräfte.

Der Sprachgebrauch ist gänzlich frei von Ironie, insofern typisch pädagogisch. Aber eben das erlaubt unfreiwilligen Slapstick: Der Verwaltungsweg von München nach Aschaffenburg heisst “Top:Down” und ist für die Qualitätssicherung hinderlich, der Weg von der Einzelschule zur Bezirksregierung heisst “Bottom-Up” und ist förderlich; das Reformversprechen der “autonomen Schule” impliziert, dass die “Optimierung” der Schule dann am besten gewährleistet sei, wenn in München möglichst wenig davon ankommt.

^{*)} Vortrag auf dem 7. Aschaffener Lehrertag “Schule der Zukunft - Zukunft der Schule” am 15. Oktober 2003 in Aschaffenburg.

Der neue pädagogische Jargon ist nicht nur auf magische Effekte bezogen, er macht es auch schwer, Mythen und Realitäten zu unterscheiden. Hinzukommt eine nicht zuletzt durch PISA aufgeschreckte öffentliche Diskussion, die die Mythen übernimmt, um die Realitäten übersehen zu können.

- Auffällig ist insbesondere der *Mythos der kurzfristigen Abhilfe*, die hier und jetzt gegen die grössten denkbaren Bildungsübel möglich sein soll.
- Zudem gibt es den *Mythos der unmittelbaren Übertragbarkeit*, alles Neue soll schnell überall sein und sich ohne Verlust an Substanz verbreiten werden können.
- Schliesslich gibt es noch den *Mythos der Kraft*: In den Lehrkräften verdichtet sich, als seien sie Magiere und verfügten über das “mana”, die Zauberkraft der Veränderung.

Eine solche Kraft wird mindestens bildungspolitisch unterstellt, wenn von “Systementwicklung” die Rede ist. Gegenüber der Mythologisierung von “Qualitätssicherung” behandle ich im Folgenden drei einfache Fragen, die auf die Nachhaltigkeit von Bildung und genauer: von Bildungssystemen verweisen sollen:

- Was ist Schulentwicklung und was sollte sie besser nicht sein?
- Was macht die Qualität von Schule im Kern aus?
- Was verbessert Schulqualität und was nicht?

Zunächst diskutiere ich das *Konzept*: Welche Schulentwicklung ist gefordert, damit von Qualitätssicherung überhaupt sinnvoll die Rede sein kann? Aus der Literatur und der Expertenkommunikation gewinnt man leicht den Eindruck, die Sicherung der Qualität bezieht sich auf etwas, das selbst gar nicht bestimmt ist. Die Forderung nach Qualitätssicherung hat zudem immer einen bildungspolitischen Kontext, der oft übersehen wird (1). In einem zweiten Schritt bestimme in den *Fokus der Qualität* und gehe dabei auch auf die Belastungsfolgen überflüssiger Reformen ein. Der Fokus ist klar der tägliche Unterricht und die autonome Schule nur, soweit sie dem Unterricht dienlich (2). Anschliessend untersuche ich *Verfahren und Instrumente der Qualitätssicherung*. Ausgehend von der Forderung nach “Standards” stelle ich Möglichkeiten vor, Schule und Unterricht transparenter und überprüfbarer zu machen (3).

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass mein Thema eigentlich eine Anomalie beschreibt. Die deutsche Schule wird verwaltet, nicht entwickelt, selbst so genannte “Modellversuche” sind Verwaltungsakte, die auf politische Entscheide zurückgehen und in der Regel dazu benutzt werden, damit sich gerade nichts entwickelt. Grundsätzlich hiesse Entwicklung fortlaufende und intelligente Neuanpassung der Handlungseinheit Schule an je wechselnde Situationen, die hohe Autonomie und möglichst wenig Bürokratie voraussetzt. Aber statt die Regelungsdichte zu bearbeiten, werden Modellversuche unternommen, denen nicht angesehen werden soll, was aus ihnen folgen müsste. “Entwicklung” wäre demgegenüber die kontinuierliche Verbesserung der Praxis, die Mut zum Risiko kennt und oft ungewöhnliche Wege gehen muss. Der Dienstweg ist das nicht (OELKERS 2003).

Mein Plädoyer gilt den Praktikern. Lehrerinnen und Lehrer müssen sich am Nutzen orientieren, ihr Engagement soll sich auszahlen, was nur möglich ist, wenn zwischen dem Nützlichen und dem Überflüssigen erfolgreich unterschieden werden kann. Qualitätssicherung, die von Aussen kommt, muss den Test bestehen, den Nutzerwartungen der Lehrkräfte gerecht zu werden. Sie erzeugen die Nachhaltigkeit der Bildung, und das wird

im 21. Jahrhundert nicht anders sein, auch wenn Unterricht noch so sehr auf neue Medien eingestellt werden mag, was im Übrigen wesentlich weniger der Fall ist als gemeinhin angenommen wird (CUBAN 2001).

1. Konzept und Kontext von Schulentwicklung

Qualitätssicherung wird heute vornehmlich unter dem Eindruck der PISA-Daten diskutiert, also einer öffentlich erzeugten Bildungskrise. “Bildungskrisen” sind interessante Konstrukte, sie werden erfunden, um Politik in Gang zu bringen. An sich sind Bildungsprobleme schwer sichtbar, sie bedürfen einer dramatischen Inszenierung, wenn sie politische Aufmerksamkeit finden sollen, wobei verglichen mit anderen Politikfeldern von keinem Bildungsalarm unmittelbare Gefahr ausgeht. Wenn es Risiken gibt, dann sind sie kaum wahrnehmbar, oder wenn sie wahrnehmbar sind, dann im Sinne von Einzelerfahrungen, die als bedrohlich verallgemeinert werden. Das Ganze des Systems ist nie sichtbar, entsprechend schwierig ist es, Sensibilität für mehr als partikuläre Einheiten zu entwickeln. Typisch ist dabei, dass die Schule, die man kennt, von allem Alarm ausgenommen ist.

Wesentlich für schulische Bildungsprozesse sind ihr unspektakulärer Charakter, ihre Normalität, ihre Langfristigkeit und ihre vergleichsweise hohe Sekurität. Was täglich geschieht, ist gerade *nicht* dramatisch, so sehr auch Alarmierungsmetaphern die öffentliche Rhetorik beherrschen. Aber die 669.500 voll angestellten Lehrerinnen und Lehrer an deutschen Schulen, darunter die 292.500 Lehrkräfte an Grund- und Hauptschulen,¹ befinden sich nicht in ständigen Krisensituationen und Alarmierungsszenarien, sondern erfüllen ihre Aufgaben und üben ihren Beruf aus, wahrgenommen von der Öffentlichkeit im wesentlichen dann, wenn etwas schief geht, also *selten* oder in Breite des Berufsfeldes so gut wie *nie*. Das gilt für alle Professionen, mindestens in dieser Hinsicht ist der Berufsstand der Lehrkräfte keine Anomalie.²

“Bildungskrisen” werden von *Anzeichen* her konstruiert. Anzeichen für Krisen sind erwartbare und doch immer neu überraschende Übel, die gehäuft oder gebündelt zu Notsituationen mutieren. Öffentlich wahrnehmbare Übel der Schule sind etwa

- Lehrermangel oder Unterrichtsausfall,
- strukturelle Defizite wie Ausstattungsmängel oder Ansehensverlust,
- das Krisenerlebnis des Berufs, genannt “Burn-Out”,
- neuerdings auch enttäuschte Leistungserwartungen angesichts mangelnder Wirksamkeit,
- dazu Nadelstiche der Politik, also Deputatserhöhungen oder überflüssige Reformen, die nur den Aufwand erhöhen und keinen sichtbaren Ertrag bringen.

In Belastungsstudien wird sichtbar, dass die Lehrkräfte ihren Aufwand regelmässig falsch, nämlich weit zu niedrig einschätzen, jedoch in einem einig sind - eine der grössten Belastung sind Reformen, die nichts taugen und doch gemacht werden müssen (FORNECK/SCHRIEVER 2001). Umgekehrt steigern die Lehrkräfte ihre Belastbarkeit bei Reformen, die sie selbst als aussichtsreich einschätzen und die ihre Praxis auf Dauer bereichern. In diesem Sinne gäbe es nur einen Weg aus der Krise, nämlich Reformen, die

¹ Zahlen für 1999 gemäss den *Grund- und Strukturdaten 2000/2001* des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

² Wie der Ausdruck “semi-professionell” unterstellt.

tauglich sind für die Schulentwicklung und die mehr darstellen als schlechte Belastungsverwaltung.

Aber gibt es überhaupt eine Krise? Wer ständigen Unterrichtsausfall und “Ausgebranntsein” ins Feld führt, hat gute Chancen, die Krise mit der historischen Schulentwicklung als solcher gleichzusetzen. Zeiten *ohne* ausgefallenen Unterricht und Verschleiss der Lehrkräfte hat es nie gegeben. Die historischen Zyklen der Lehreranstellung sind gut untersucht,³ wir wissen, dass immer genau dann Mangel auftritt, wenn grosser Bedarf vorhanden ist und umgekehrt. Offenbar steuert dieser Zyklus die Entwicklung und ist selbst nicht steuerbar, ausgenommen, dass im periodischen Notfall Bedarfsdeckung gegenüber Ausbildung Vorrang hat. Wo also liegt die Krise, wenn sie nicht einfach eine Dauererscheinung sein kann, die mit der Schule selbst gleichzusetzen wäre?

Die Bildungspolitik reagiert periodisch auf Krisenvermutungen, und sie erzeugt oder nutzt auf erstaunliche Weise dazu passende Slogans und Metaphern. 1964 wurde die “Bildungskatastrophe” ausgerufen,⁴ 1978 war “Mut zur Erziehung” angesagt⁵ und 1997 sollte ein “Ruck” durch die Gesellschaft gehen, der fünf Jahre später immer noch nicht stattgefunden hat.⁶ An allen diesen Punkten ist nachhaltige “Qualitätssicherung” gefordert worden, ohne dass dieser Begriff bereits gebräuchlich gewesen wäre. Aber wer eine Bildungskatastrophe als faktischen Tatbestand hinstellt, kann die schlechte Qualität nicht einfach als Schicksal begreifen, sondern muss Abhilfe schaffen. Oder wer den Mut zur Erziehung sinken und so die Erziehung selbst gefährdet sieht, kann sich nicht abwartend verhalten, sondern muss dringlich zum Handeln auffordern.

Auch am Schluss der Rede von ROMAN HERZOG 1997 wird ein Hinweis auf Nachhaltigkeit gegeben, der die Botschaft der Rede zusammenfasst. Es heisst hier:

“Schaffen wir ein Bildungswesen, das Leistung fördert, keinen ausschliesst, Freude am Lernen vermittelt und selbst als lernendes System kreativ und entwicklungsfähig ist. Setzen wir neue Kräfte frei, indem wir bürokratische Fesseln sprengen. Entlassen wir unser Bildungssystem in die Freiheit” (RUTZ 1997, S. 33).

Wer Schulen als “lernende Systeme” deklariert, macht sie nicht schon anders, wer Freude am Lernen vermitteln will, muss sich über die psychologische Macht von Games unterhalten, und wer “bürokratische Fesseln” für überflüssig erklärt, muss über die Versetzung von Ministerialbeamten nachdenken, die Schulaufsicht neu strukturieren und die

³ Für Kantone der Schweiz etwa HODEL (2002).

⁴ GEORG PICT: *Die deutsche Bildungskatastrophe* (1964). GEORG PICT (1913-1982) promovierte 1942 bei MARTIN HEIDEGGER mit einer Arbeit über die Ethik des Stoikers PANAITIOS. 1945 gründete PICT die Schule Birklehof neu als Landerziehungsheim und altsprachliches Gymnasium. Er leitete die Schule bis 1956. Von 1953 bis 1963 war PICT Mitglied des “Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen”, für dessen Gutachten er wesentlich verantwortlich war. 1965 wurde PICT als Professur für Religionsphilosophie an die Evangelisch-Theologische Fakultät der Universität Heidelberg berufen. Er versah die Professur bis 1978. Die Artikelserie zur “deutschen Bildungskatastrophe” im Jahre 1964 steht im Zusammenhang mit den Erfahrungen im Deutschen Ausschuss. Die berühmte Forderung, dass die damalige Bundesrepublik ihre Abiturientenzahlen verdoppeln müsse, wenn sie wirtschaftlich mithalten wolle, hat - wie die heutige PISA-Diskussion - OECD-Daten und -Vergleiche zur Voraussetzung, die auf Rückständigkeit schliessen liessen.

⁵ *Mut zur Erziehung*. Forum im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg am 9./10. Januar 1978. Vorbereitet wurde das Forum von HERMANN LÜBBE, ROBERT SPAEMANN, HANS BAUSCH, GOLO MANN, WILHELM HAHN und NIKOLAUS LOBKOWICZ. Die Beiträge und diversen Kommentare sind zugänglich in: *Mut zur Erziehung* (1978).

⁶ ROMAN HERZOG: *Aufbruch in der Bildungspolitik*. Rede des Bundespräsidenten am 5. November 1997 in Berlin (in: RUTZ 1997, S. 13-33).

heutige Regelungsdichte für einen mehr oder weniger zufällig entstandenen, unangenehmen, aber schnell zu behebenden Systemfehler halten. Doch wer erinnert sich noch an die “erlassfreie Schule”, die ein leichtsinniger Kultusminister in Niedersachsen einrichten wollte?

Bei der Kalkulation der wünschbaren Effekte spielt wiederum die Grösse des Systems keine Rolle. Aber die mehr als 10 Millionen deutscher Schülerinnen und Schüler⁷ werden sehr unterschiedlich und vermutlich überwiegend sehr irritiert auf Schulen reagieren, die von sich behaupten,

- sie seien “lernende Systeme”, hätten keine “bürokratischen Fesseln” mehr und verhielten sich gemäss ihrem Leitbild “kreativ” und “entwicklungsfähig”,
- aber die zugleich auf der Praxis der Hausaufgaben bestehen, Noten verteilen, nach Innen wie nach Aussen weitgehend intransparent sind und gar noch auf Geheiss der nicht nennenswert reduzierten Bürokratie Charakterbeurteilungen vornehmen.

Qualitätssicherung, also, ist nicht gleichbedeutend mit der Entwicklung “lernender Systeme”. Die Formel ist leer, solange sie unbestimmt lässt, was die Lernfähigkeit der *Schule* ausmacht. Auch Amöben sind “lernende Systeme”, Schulen haben eine bestimmte Geschichte, die ihre Qualität massgeblich bestimmt. Die mythische Qualität grosser Teile der heutigen Diskussion erklärt sich auch aus ihrer Geschichtslosigkeit, Schulen erscheinen in der Reformsprache als

- “diskursive” Entitäten,
- in denen “reflektierende Praktiker” “systemisch lernen” und “kommunikativ handeln”,
- gutartige “Interaktionspartner” vor sich sehen,
- diagnostisch zuverlässig Lernziele erfüllen
- und sich von der schlechten Systemgeschichte - der “alten Schule” - verabschiedet haben.

Diese Konstruktion ist freilich mehr als hundert Jahre alt und wird durch ständige Wiederholung bei je neuer semantischer Aufladung nicht besser. Man wird also anders ansetzen müssen, nicht mit einer vagen Semantik der Organisationsreform, sondern mit der Weiterentwicklung eines historischen Feldes, das nicht zum zweiten Mal neu erfunden wird. Die Schulqualität wird nur dann besser, wenn die *Stärken* der Schulen vor Augen stehen, das, was sie gut können und nicht das, was sie nie wirklich lernen werden. Aber das verlangt Überzeugungen, die selbstbewusst vertreten werden und die sich von pädagogischen Moden nur soweit beeindrucken lassen, wie sie zur Sicherung des Konzepts nützlich erscheinen.

Was also ist Qualität? Es gibt eine sehr einfache Antwort, die ich kaum zu formulieren wage, weil sie mehr als trivial klingt: Die Qualität der *Schule* ist die Qualität ihrer *Schüler*. Bildung, soweit sie schulisch organisiert wird, öffnet Zugänge zu Wissen und Können, die im Alltag nicht bereit stehen. Niveauvoller Umgang mit Wissen, der sich in Können umsetzt, ist das, was das “lernende System” Schule wesentlich bewirken soll und - wie schwankend auch immer - bewirkt hat. An diese Selbstverständlichkeiten zu erinnern, ist notwendig, weil viele Reformkonzepte “Wissen” und “Lernen” trennen (OELKERS 2000), Lernen mit Bedürfnis in Verbindung setzen und von langweiligem oder trägem Schulwissen ausgehen, das gegenüber den spontanen Bedürfnissen der Schüler nur lernbehindernd wirken könne. Ich bestreite nicht,

⁷ Die Zahl betrug 1996 für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen (einschliesslich der Sonderschulen) 10.070.800 Schülerinnen und Schüler.

dass Schulunterricht langweilig sein kann, nur ist seine Funktion nicht Unterhaltung, sondern die Eröffnung von Zugängen zu Wissen und Können.

Genauer sollte ich sagen,

- schulische Bildung vermittelt Standards des Lernens anhand zunehmend anspruchsvoller werdenden Wissens,
- also stellt die Erfahrung gestufter Schwierigkeiten und wachsenden Könnens in den Mittelpunkt.
- Die Interessen der Schüler müssen sich spezifizieren und auf ansteigende Niveaus einstellen lassen, wenn der schulische Lernprozess gelingen soll.

Jede Form von "subjektiver Didaktik" lässt die anzustrebenden Niveaus unbestimmt und stellt die Ziele faktisch zur Wahl. Niveaus und Ziele ergeben sich aus Fächern oder Fachzusammenhängen, gegenüber denen erst dann ein subjektiver Vorbehalt erhoben werden kann, wenn man sie beherrscht, es sei denn, man verzichtet darauf, in einem Fachzusammenhang oder überhaupt mit der eigenen Bildung voranzukommen. Die historische Struktur der Schule ist auf Stufung und allmähliches Vorankommen angelegt, vorausgesetzt die Verteilung der Zeit nach Prioritäten der Fächer. Jede wirkliche Schulreform wird ihren Test darin finden, ob sie es mit der Studentafel aufnehmen kann und nicht, ob die Semantik der "lernenden Systeme" übernommen wird.

Das wirkliche Problem liegt woanders. Die Kernfrage der schulischen Allgemeinbildung wird darauf hinauslaufen, wie sie auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes, der beruflichen Karriere und der privaten Lebensbewältigung vorbereiten soll, wenn in allen Erfahrungsfeldern hohe Teilbarkeit gegeben ist und lineare Verknüpfungen entfallen. Die Anforderungen sind faktisch unabsehbar und müssen doch antizipiert werden. Dieses Problem zeigt sich an der Verlegenheit, auf Fragen der Schüler und Eltern zu antworten, warum etwas gelernt wird und warum es so gelernt wird, wie es gelernt wird. Erwartet wird, dass alle Bildungserfahrungen der Schule einen Verwendungszweck haben. Aber das kann unmöglich der Fall sein, es wird immer Bildungserfahrungen geben, mit der sich kein Anschlussnutzen verbindet oder einer, der nicht vorab kalkuliert werden kann. In diesem Sinne gibt es immer auch eine Unschärferelation: Man verdankt vieles der Schule, von dem man nicht mehr weiss, wo es entstanden ist.

Viel gravierender ist dagegen ein psychologischer Befund. Was von der schulischen Bildung *nicht* anschlussfähig ist, wird unter dem Druck des ständigen Umlernens mit hoher Wahrscheinlichkeit vergessen und bleibt auch im privaten Lernhaushalt ungenutzt. Die Basisidee schulischer Bildung aber ist "Ausrüstung". Man geht im Leben nur *einmal* zur Schule, während das schulische Lernen keinen kompakten Bildungsvorrat mehr ansammelt, der lebenslang anhält, was unmittelbare Folgen für die Frage hat, wie viel Schulzeit für welche Ziele eigentlich erforderlich ist. Das geordnete Vorankommen ist offenbar schwer zu erreichen, nur will das System gestuft ist, muss das Lernen noch lange nicht gestuft sein.

Die Schulzeit ist ständig angewachsen, weil "mehr vom Gleichen" der beste Weg der Bildung zu sein schien. Heute stellen sich neue Fragen der Effizienz, die Zeitaufwand, Mitteleinsatz und Ertrag bilanziert sehen wollen. Ich könnte auch sagen, das Misstrauen ist gewachsen, ob die öffentlichen Schulen ihren Auftrag so erfüllen, wie es immer behauptet worden ist. Letztlich ist der Stillstand die Folge der grossen Reformen vor dreissig Jahren, die an keiner Stelle so angesetzt waren, dass ihr Effekt überprüft und Fehlentwicklungen zurückgenommen werden sollten. Vor allem ist kein Gedanke daran verschwendet worden,

dass eine internationale Wettbewerbssituation entstehen könnte, die das System unter Druck setzt und sehr deutlich macht, dass fortlaufend Neuanpassungen nötig sind und *ein* grosser Effort alle dreissig Jahre nur dazu führt, die alten Strukturen zu stabilisieren.

Die Kernfrage ist, wie die Schüler an *gehaltvolle* Themen und Aufgaben herangeführt werden können, die sie ernst nehmen, auf die sie ihre Lernerfahrungen konzentrieren und die die Entwicklung ihrer Bildungsbiographie nachhaltig bestimmen. Schulen sind für diese Aufgabe schlecht gerüstet, wenn sie bloss Wissensverwaltung betreiben und dabei von der eigenen Bürokratie nachhaltig unterstützt werden. Entscheidend sind Massnahmen, die Schulen ernst nehmen, aufwerten und zugleich herausfordern, ohne sich mit dem Status Quo zu beruhigen. Das Schlimmste, was den Schulen passieren kann, ist der genannte schleichende Abstieg oder der heimliche Weg in die Überflüssigkeit. Gefordert dafür ist öffentliche Unterstützung: Bildungspolitik ist nur als Leadership sinnvoll, nicht als Problemverschiebung.

Aber was wissen wir darüber, wie Qualität entsteht? Bildungskrisen unterstellen Niedergang oder Abstieg, das würde voraussetzen, sie können sich verlässlich auf einen Zeitpunkt beziehen, an dem die Qualität signifikant besser war als heute. Aber ein Krisenpanorama entsteht unter der Voraussetzung grober Pauschalisierung, eine präzise Bestimmung des historischen Abstands lag weder der "Bildungskatastrophe" noch dem "Mut zur Erziehung" noch dem Ruck in Richtung "lernendes System" zugrunde. Was also genau besser oder schlechter geworden ist, lässt sich angesichts einer fehlenden historischen Datenbasis gar nicht sagen. Mein zweiter Teil wird sehr viel vorsichtiger versuchen, Forschungen zusammen zu fassen, die die Qualität auf das Kerngeschäft der Schule, den Unterricht, beziehen, ohne ständig Bildungskrisen zu beschwören.

2. *Qualität und die Gestaltung des Kerngeschäfts*

Die neuere Forschung im Bereich von Leistungsmessungen stellt hohe interne Differenz und begrenzte Wirksamkeit fest. Es ist falsch, Schulen annähernd gleiche Qualität zu unterstellen, der Parameter für Qualität, die Leistungen der Schülerinnen und Schülern, so ihr Wissen und Können, verweist auf Ungleichheit, und zwar in jeder Hinsicht. Für den Kanton Zürich sind zwischen 1996 und 2002 drei grosse Studien durchgeführt worden, die die Schülerleistungen in Deutsch und Mathematik am Ende der Sekundarstufe I, am Ende der sechsten und am Ende der dritte Klasse Primarschule erhoben haben (MOSER/RHYN 1999, MOSER/RHYN 2000, MOSER/KELLER/TREACH 2002). Die Studien ergeben im Blick auf allgemeine Probleme der Wirksamkeit und vor allem der *Grenzen* der Wirksamkeit von Schulen folgende Resultate:

1. Wesentlicher interner Faktor für das Zustandekommen von Schulleistungen ist die Unterrichtsqualität, also nicht die Summe aller Faktoren.
2. Die Schulleistungen sind stärker extern als intern bedingt, das soziale Milieu und die Bildungsnähe des Elternhauses sind zentrale Einflussgrössen.
3. Die Unterrichtsqualität ist auch dann ungleich, wenn gleiche Voraussetzungen für den Schulbesuch gegeben sind.
4. Die Schulqualität steigert nicht - automatisch - die Unterrichtsqualität.
5. Die Beherrschung der Unterrichtssprache ist grundlegend für das Zustandekommen der Leistung, der Sprachvorteil wirkt sich in allen Fächern aus.

6. Der Erfolg in den Fächern Deutsch und Mathematik ist zwischen beiden Geschlechtern ungleich verteilt.

Das deckt sich im wesentlichen mit den Schweizer und den deutschen PISA-Daten (Bildungsmonitoring Schweiz 2002; Deutsches PISA-Konsortium 2001, 2002). Die Zahlen aus der zweiten Zürcher Studie von 1998 antizipieren etwa die Ergebnisse im Lesen fast bis auf die Prozentstelle genau. Die Resultate zeigen, dass Schulen stark von *Umweltfaktoren* abhängig sind, gleichwohl *selbst* eine starke Einflussgrösse darstellen, weil und soweit die Leistungen ihrer Schüler durch die Qualität des Unterrichts bestimmt werden.

Das gilt negativ wie positiv: Die Qualität des Unterrichts, nicht einfach dieser selbst, kann den Leistungsfortschritt befördern oder behindern, je nachdem, ob im Prozess gute oder schlechte Qualität entwickelt wird. Man kann also nicht beruhigt sein, wenn einfach nur Unterricht stattfindet, wie gelegentlich bei Diskussionen über Stundenausfall zu hören ist. Die Frage ist, nicht ob Stunden ausfallen oder nicht, sondern was passiert, wenn sie stattfinden. Die Qualität des Unterrichts ist aber nicht angenähert gleich, sondern ungleich, zum Teil *stark* ungleich.

Unterricht ist *Wechselwirkung*, so dass nicht einfach dann gute Qualität entsteht, wenn die Lehrkraft dies wünscht und versucht. Allerdings ist die Unterrichtskompetenz der Lehrerinnen und Lehrer ein starker Faktor, der zum Beispiel Milieunachteile einzelner Kinder minimieren oder auch Geschlechtsdifferenzen ausgleichen kann, wenngleich nie völlig und in je neuen Gruppierungen je unterschiedlich. Dabei profitiert jeder Unterricht von der Schulnähe der Elternhäuser oder der Herkunftsmilieus der Schüler, nicht nur aus materiellen Gründen, sondern weil damit zumeist pro-schulische Einstellungen verbunden sind. Die Schule muss dann für Schulfähigkeit - von Schülern und Eltern - nicht selbst sorgen, sondern kann sie voraussetzen. Umgekehrt gilt: Je bildungsferner die Schüler sind, je weniger sie die Unterrichtssprache beherrschen und je tiefer ihre Schichtzugehörigkeit beschaffen ist, desto mehr muss die Schule - und eigentlich die Bildungspolitik - Aufwand betreiben über den Unterricht hinaus, der von genau diesen Faktoren negativ beeinflusst wird.

Dabei müssen Erfolgchancen unterschieden werden, mit den beiden harten Problemfeldern "Geschlecht" und "Milieu" als Voraussetzung: Die Geschlechtsdifferenz im Lesen lässt sich schwerer bearbeiten als die Geschlechtsdifferenz in der Computerliterateität, weil im ersten Falle starke Bindungen zu Jugendkulturen gegeben sind, im zweiten Falle wesentlich weniger. Computer sind Lerninstrumente, das Lesen von Büchern dagegen ist ein Bildungssymbol, das in männlichen Jugendkulturen kaum noch akzeptiert wird. Demgegenüber ist es vergleichsweise einfach möglich, für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler Deutschkurse verbindlich zu machen, *bevor* sie am Unterricht teilnehmen. Was herablassend "Ausländerkinder" genannt wird, beeinträchtigt die Leistungen der Mitschüler nur dann, wenn zu viele Kinder in der Klasse sind, die weder Deutsch können noch bereit sind, die Sprache zu lernen. Die Empirie spricht von einem "Kippeffekt" der Tragfähigkeit, ab dem Unterricht nur noch mit Sondermassnahmen möglich ist. Es wäre wesentlich einfacher und vermutlich nicht wesentlich teurer, Kinder, die sich nicht in der Unterrichtssprache verständigen können, diese möglichst rasch lernen zu lassen. Mindestens bestehen dafür Möglichkeiten und können nicht einfach naturgegebene Grenzen angenommen werden, wie manche politischen Kommentare nahe gelegt haben.

Die PISA-Daten bestätigen derartige Kommentare nicht. Ein eindeutiges Resultat des internationalen Ländervergleichs besagt, dass Integration für höhere Bildungsqualität sorgt als Segregation. Das macht verständlich, warum ein stark segregatives Bildungssystem wie das

deutsche in Misskredit geraten ist. Eine durchschnittliche hohe Bildungsqualität schliesst aus, dass wesentlich nur in Gymnasien investiert wird. Auf der anderen Seite ist Integration nicht einfach dadurch zu erreichen, dass Kinder in einer Klasse einfach *anwesend* sind. Wenn Unterricht Wechselwirkung ist, dann ist seine Qualität auch von dem abhängig, was die Schüler mitbringen, bzw. was sie bereit sind zu lernen. Sie müssen eine Chance erhalten, sich auf die Schule und ihre Anforderungen einstellen zu können; wenn diese Chance nicht gegeben ist oder verweigert wird, vermag Unterricht allein wenig zu bewirken.

Andererseits ist unstrittig, dass der Unterricht und seine Qualität das Leistungsverhalten und im Weiteren die Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern nachhaltig beeinflusst. Es ist nicht einfach die Erfahrung der Schule, sondern die Qualität des Unterrichts, für die in der Ausbildung der Lehrkräfte zu wenig getan wird. Die Kompetenz der Lehrkräfte entsteht heute wesentlich im Verfahren von eigenem Versuch und eigenem Irrtum, gezieltes und vor allem längerfristiges Coaching ist die Ausnahme, die Regel sind Seminarveranstaltungen, in denen das Wünschenswerte thematisiert, aber nicht wirklich erprobt wird. Die irritierende Frage ist dann, wie trotz fortgesetzter Trockenübungen doch passabel Schwimmen gelernt wird. Aber auch hier gilt, die einmal erreichte Kompetenz der Lehrkräfte ist kein Thema fortgesetzter Entwicklungen, eher wird ein Repertoire gelernt, das angesichts knapper Zeiten und unzureichender Ressourcen möglichst *nicht* unter Lerndruck gesetzt werden soll.

Wenn man historische Schulakten analysiert, insbesondere Akten der Aufsichtsbehörden, dann stellt man fest, dass Primarlehrkräfte längst vor PISA geschätzt haben, dass der Leseunterricht 10 bis 15 Prozent "Schulopfer" produziere,⁸ die mit den verwendeten Lehrmitteln und der Kompetenz der Lehrkraft das Ziel *nicht* erreichen, also am Ende nicht richtig lesen können. Soll sich das ändern, muss die durchschnittliche *Unterrichtsqualität* verbessert werden.

Darunter verstehe ich

- die empirische Kontrolle der Lehrmittel,
- die fortlaufende Qualifizierung der Lehrkräfte,
- den regelmässigen Test der erreichten Leistungen,
- die besondere Förderung von Risikogruppen
- und den Vergleich der Unterrichtsqualität mit Anderen.

Das sind verglichen mit den üblichen Kriterien der Schulentwicklung etwas ungewöhnliche Festlegungen, die ich wie folgt begründe: Viele Projekte von Schulentwicklung beziehen sich wesentlich nur auf die *Organisation* der Schule. Das Kerngeschäft aber ist *Unterricht*, so dass sich Organisationsentwicklung daran bemessen lassen muss, was sie zur Verbesserung des Kerngeschäfts beiträgt. Das ist in den meisten Fällen entweder ganz unklar oder nicht absehbar. Ich schlage vor, umgekehrt vorzugehen, nämlich zuerst die Entwicklung von Unterrichtsqualität voranzubringen und danach zu bestimmen, was die Organisation dazu beitragen kann. Auf diese Weise kann verhindert werden, dass "Organisation" zum Selbstzweck erhoben wird.

Unterrichtsqualität hat - abgesehen von den Randbedingungen - zunächst zwei zentrale Parameter, die systematisch beeinflusst werden können, nämlich die Lehrmittel und die Kompetenz der Lehrkräfte. Lehrmittel sind heute fast immer Autorenprodukte, die keinen

⁸ Hinweise auf diesen Zusammenhang verdanke ich einem Vortrag von lic. phil. BARBARA GÄCHTER im Kolloquium Allgemeine Pädagogik der Universität Zürich am 29. Mai 2002.

nennenswerten empirischen Kontrollen unterliegen, sie werden eingeführt, ohne Testserien vorauszusetzen. Auch der Gebrauch in der Praxis wird nicht erhoben, die Autoren von Lernmitteln rufen keine Daten ab, mit denen sie ihr Produkt verbessern könnten oder aufgrund deren sie das Produkt vom Markt nehmen müssten. Dazu würde genügen, wenn den Lehrmitteln die E-Mail-Anschriften der Autoren beigelegt wären, die die Weiterentwicklung der Lehrmittel von den Rückmeldungen der Benutzer abhängig machen könnten. Weil das nicht geschieht, sind viele neue Lehrmittel Neuauflagen von alten. Was aber den Unterricht steuert, sind Lehrmittel und nicht oder nur bezogen darauf Lehrpläne, wie umfangreich und wohlmeinend diese auch immer formuliert sein mögen (WOODWARD/ELLIOTT/CARTER/NAGEL 1988, RAVITCH 1995a und Andere).

Für die Lehrkräfte sind die Lehrmittel zumeist gar nicht fraglich, sie werden benutzt und individuell angereichert. Wenn es Kritik gibt, so wird sie an keiner Stelle im System sichtbar. Es gibt keine Informationsbörse, auf der Lehrkräfte den Austausch ihrer guten und schlechten Erfahrungen mit Lehrmitteln organisieren, obwohl auch dazu eine einfache Web-Anschrift und ein simples Auswertungssystem genügen würden. Befragt man Lehrkräfte, was sie im Berufsfeld als besonders belastend ansehen und wo sie gezielte Unterstützung wünschen, dann ergibt sich nach einer neueren Studie aus der Schweiz ein klares Bild. Hohe Belastungswerte erhalten folgende Tätigkeitsbereiche, die in ihrer Reihenfolge so dargestellt werden:

1. Erziehungsarbeit
2. Beurteilungen/Selektionen
3. Umgang mit schwierigen Situationen
4. Betreuung/Beratung
5. Individuelle Förderung
6. Umgang mit heterogenen Klassen
7. Zusammenarbeit mit den Eltern
8. Weiterbildung
9. Persönliche Organisation/Zeitmanagement
10. Schulentwicklung

(GOLTZ/STRAUMANN 2002, S. 28)

Das System würde sofort zusammen brechen, wenn auch noch die Lehrmittel fraglich wären. Andererseits hat Unterrichtsqualität mit exzellenten Lehrmitteln und hoher professioneller Kompetenz der Lehrkräfte zu tun. Die Kompetenz der Lehrkräfte entsteht heute in den ersten Berufsjahren und variiert mit dem Talent, das sich aus sich selbst heraus entwickeln muss. Für die Kunst des Unterrichtens gibt es keine verbindlichen Standards, sondern nur das Ergebnis von Versuch und Irrtum, wobei es für die Praxis spricht, dass gleichwohl in vielen Fällen eine hohe Qualität entwickelt wird. Die Lehrerbildung sollte in Zukunft an Standards des Berufsfeldes orientiert werden (OSER/OELKERS 2001), und sie sollte die Verbesserung der Unterrichtskompetenz ins Zentrum stellen. Dabei muss nicht nur zunehmendes Können, sondern auch Verschleiss und Abnutzung in Rechnung gestellt werden; die Weiterbildung der Lehrkräfte muss daher auf Auszeiten und Rotationen eingestellt werden, anders wird man die besten Kräfte nicht halten. Die pädagogische Gesinnung allein ist dafür nicht mehr ausreichend.

Das lässt sich empirisch zeigen: Der Kanton Zürich hat eine Studie zur Arbeitszeit und zu den Belastungen der Lehrkräfte in Auftrag gegeben (FORNECK/SCHRIEVER 2001), die Ende 2000 vorgelegen hat. Sie erhebt nicht nur zeitliche, sondern generell berufliche Belastungen. Die Befunde sind zusammengefasst die folgenden: Es gibt keine Zunahme der

Arbeitszufriedenheit mit zunehmendem Alter, was darauf hindeutet, dass der viel zitierte Effekt der Routinisierung nicht vorhanden ist oder zumindest nicht die Zufriedenheit erhöht. Besonders belastend sind Beurteilungen an den Schnittstellen der schulischen Selektion, das Ungenügen der täglichen Unterrichtsvorbereitung oder - überproportional häufig in der Primarschule - "problembelastete Schüler". Die grosse Mehrzahl der Lehrkräfte sieht die für Vorbereitung des Unterrichts und Betreuung der Schüler zur Verfügung stehende Zeit als *nicht ausreichend* an. Das hat auch etwas mit dem Beruf selbst zu tun: Die Professionstätigkeit zeichnet sich dadurch aus, dass die in der Arbeit mit Menschen wahrgenommenen professionellen Herausforderungen *tendenziell unabschliessbar* sind.

Die Zürcher Studie hat keine sinkende Berufsmotivation ermittelt, wohl aber eine weitere Studie, die landesweit angelegt war. Demnach geht die durchschnittliche Berufsmotivation zurück, weil sich die Rahmenbedingungen verschlechtern. Es erscheint vielen Lehrkräften immer unmöglicher, ihren Auftrag zu erfüllen, auch weil nicht genau klar ist, was diesen Auftrag eigentlich ausmacht. Die Folgen sind in einer dritten Studie untersucht worden, die danach fragt, wer das Berufsfeld verlässt und wer bleibt. Schweizer Lehrkräfte sind offenbar zunehmend mobil und wechseln ihre Tätigkeit, wenn die Motivation sich ändert und sich eine andere attraktive Gelegenheit bietet. Unter diesen Umständen ist interessant, wer bleibt und wer geht. Die Studie zeigt, dass diejenigen, die das Berufsfeld verlassen, zufriedener sind und sich als weniger belastet empfinden, als diejenigen, die bleiben (Mitteilungsblatt 2002). Für die, die gehen, stimmen die Rahmenbedingungen einfach nicht mehr.

Regelmässigen Checks der Lehrkräfte entsprechen auf der anderen Seite regelmässige Tests der Leistungen der Schüler. Mit objektiven Kontrollen können Differenzen unabhängig vom Urteil der Lehrkraft beschrieben und Risikogruppen etwa im Lesen oder im Mathematikunterricht rechtzeitig bestimmt werden. Eine gezielte Förderung dieser Gruppen ist nur so möglich, sonst wird es immer "Schulopfer" geben, die, wie die Lehrkräfte sagen, "mitgeschleppt" werden, aber die nicht wirklich Hilfe erfahren. Eine weitere Konsequenz wäre, den Leistungsstand der eigenen Klasse regelmässig und verbindlich mit dem Stand anderer Klassen zu vergleichen, um so die Stärken und Schwächen des Unterrichts im Blick auf seine Effekte besser bestimmen zu können.⁹

Weniger revolutionär gesagt: Was immer mit dem Ausdruck "Schulqualität" bezeichnet werden mag, der Ausdruck hat seine Basis im Kerngeschäft der pädagogischen Institutionen, nämlich *Unterricht* oder wenn das zu plakativ formuliert sein sollte, im fortlaufend justierten Verhältnis von *Lehren* und *Lernen*, das auf fachliche Standards eingestellt ist und Bildungsziele verwirklichen kann. Die Institution Schule definiert dabei den Rahmen, also stabile Budgets, geordnete Verfahren, Abgrenzung zwischen Innen und Aussen, formale Rollen und Zuständigkeiten, ein Regelwerk der Verantwortung, transparente Lernprogramme und Ähnliches mehr. Alles das ist dienend, nämlich zweckmässig nur soweit, wie das Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützt und ihre Leistungsbereitschaft gefördert wird.

⁹ Ein Beispiel ist das in den schweizerischen Kantonen St. Gallen und Zürich entwickelte System "Klassen Cockpit". Auf dem Internet stehen standardisierte Aufgabensammlungen in Deutsch und Mathematik zur Verfügung. Diese Module können die Lehrkräfte dreimal jährlich zu einem vorgegebenen Zeitpunkt in ihrer Klasse einsetzen. Die Leistung der eigenen Klasse wird verglichen mit einer repräsentativen Stichprobe von 25 zufällig ausgewählten anderen Klassen des gleichen Kantons und der gleichen Stufe. Die Ergebnisse können mit Passwort abgerufen werden. Auf diese Weise lässt sich ohne grossen Aufwand der Leistungsstand der eigenen Klasse bestimmen. (<http://www.klassencockpit.ch>)

Schulreformen sind fragile Grössen. Sie können nicht verordnet, sondern müssen entwickelt werden, wobei lange Zeiträume und nicht geringe Risiken in Rechnung zu stellen sind. Wie gesagt, nicht Modellversuche sind entscheidend, sondern Entwicklungen unter Ernstfallbedingungen, also der alltäglichen Realität von Schule. Die Schulqualität ist so keine statische Grösse, die mit starren Kriterien hervorgebracht werden könnte, vielmehr ist die Qualität abhängig vom Prozess, sie ist fließend und dies bezogen auf das System und nicht lediglich auf die einzelne Schule. Ohne genaue Beobachtung der Prozesse ist Entwicklung ebenso sporadisch wie individuell. Jede Innovation und alle ihre Modelle sollten vor ihrer Generalisierung gründlich getestet und evaluiert worden sei, wobei immer noch genügend Risiken übrig bleiben, die sich erst zeigen, wenn breite und langfristige Anwendung gegeben ist. Auch diese Risiken sind nur mit ständiger Selbstkorrektur aufzufangen.

Umso wichtiger ist die Frage, was zur Qualitätssicherung geeignet ist und was nicht. Damit werde ich mich abschliessend auseinander setzen. Ich setze voraus, dass "Schulqualität" zumeist so bestimmt wird:

1. Die Grundeinheit des Prozesses ist die *einzelne* Schule.
2. Die Entwicklung der Einheit geht *diskursiv* vor sich und betrifft *alle* Beteiligten.
3. Zugleich werden Kollegium und Schulleitung unterschieden, die *Schulleitung* übernimmt Führungs- und Management-Aufgaben.
4. Für die Entwicklung ist ein bestimmtes *Instrumentarium* wie Leitbilder, Organisationsstatute oder Lernprogramme notwendig.
5. Die je erreichte Qualität muss *fortlaufend* bestimmt und nach Innen wie nach Aussen kommuniziert werden.
6. Dafür müssen interne wie externe *Evaluationen* durchgeführt werden.

3. Instrumente und Verfahren der Qualitätsverbesserung

Die Diskussionen über die Resultate der PISA-Untersuchung haben zur Verbesserung der Qualität öffentlicher Bildung wesentlich drei Massnahmen vorgeschlagen,

- die Orientierung des Angebots an Standards,
- die Einführung neuer Kontrollformen, die im deutschen Bildungssystem unüblich sind,
- sowie höhere Autonomie und damit Abbau von Bürokratie.

"Standards" scheinen zu einer Art Lebensretter für das Bildungssystem zu werden. Wenigstens ist auffällig, dass vom Kindergarten bis zu universitären Lehrerbildung seit kurzem immer von *Standards* die Rede ist, wenn notwendige und unverzichtbare Reformen vorgeschlagen werden. Die politische Reaktion auf PISA war geradezu ein Bekenntnis zu "Standards", ein Ausdruck, der vor wenigen Jahren noch überhaupt gar nicht gebräuchlich war und heute wie eine Zauberformel gebraucht wird, der die Lösung aller Probleme zugetraut wird. Auffällig ist dabei, dass selten eine klare Definition verwendet wird und oft nur ein semantischer Austausch stattfindet. Statt von "Zielen" spricht man heute von "Standards", ohne damit mehr zum Ausdruck zu bringen als die alte Wunschprosa.

Wenn jedes Thema durch die Formulierung von angeblichen "Qualitätsstandards" in seiner Bedeutung aufgewertet werden kann, entsteht nicht nur eine unerfüllbare Forderungsflut, sondern wiederholt sich auf paradoxe Weise auch das Beliebigkeitsproblem.

Standards können nur dann formuliert werden, wenn sie tatsächlich Festlegungen sind, also wie immer befristete, so doch getroffene Entscheide darüber, was *ausgeschlossen* wird. Heutige Lehrpläne sind oft Beispielsammlungen, die der Logik des Additiven folgen, es ist immer noch mehr möglich, solange *nichts* ausgeschlossen wird. Standards sind demgegenüber Festlegungen, sie geben an, was nirgendwo fehlen darf, wenn eine bestimmte Qualität erreicht werden soll.

Das leuchtet im Blick auf die Qualität eines Restaurants, eines Hotels oder eines Autos unmittelbar ein: Dienstleistungen unterscheiden sich im Preis, weil ihre Qualität nach verlässlichen und überzeugenden Kriterien unterschieden werden kann. Das gilt auch für Ausbildungen, denkt man etwa an Tanzschulen, Fitness-Center oder Sprachaufenthalte; keines von diesen Bildungsangeboten käme ohne Standards aus, die zunehmend von Assessment-Centern beurteilt werden. Staatliche Schulen tun sich schwer damit, Privatschulen kennzeichnenderweise aber nicht. Lehrkräfte scheuen schon die Rede von “Standards”, einerseits weil sie wie eine ungewünschte Beschneidung der Freiheit wahrgenommen werden, andererseits weil sie als “nicht objektiv” erscheinen. Aber Standards sind einfach Festlegungen, die sachgemäss und plausibel sein müssen, ohne allen Beteiligten zu gefallen. Sie können entwickelt und revidiert werden, aber dürfen nicht warten, bis auch der Letzte zustimmt und dann über ihre “Objektivität” entschieden wäre.

- Inhaltliche Standards haben drei zentrale Anforderungen: Sie müssen erfüllbar sein, beschränkt werden können und überprüfbar sein.
- Man muss sie innerhalb einer bestimmten Zeit lernen können, was voraussetzt, dass sie nach Prioritäten geordnet sind.
- Auf diese Weise muss das Meiste ausgeschlossen werden können.
- Standards beziehen sich auf Lernzeit, die in jedem Fall begrenzt ist. Am Ende muss das Ergebnis überprüft werden können.

Es geht aber nicht nur um die Festlegung der Inhalte und so um die Vermeidung von Beliebigkeit. Die Standarddiskussion sollte auf die gesamte Organisation ausgedehnt werden. Wesentlich ist etwa die Frage der personellen, materiellen und symbolischen Ausstattung einer Schule, die ihrerseits Standards erfüllen oder unterschreiten kann. Wie immer die Inhalte neu definiert werden mögen, sie werden immer mit einer bestimmten Ausstattung der Schule, einer bestimmten Qualität des Unterricht und einer bestimmten Kompetenz der Lehrkräfte realisiert, die zum Teil grob unterschiedlich sind.

Es ist ein wenig beachtete Resultat der PISA-Studie, dass tatsächlich die vor Ort vorhandenen *Möglichkeiten* des Lernens, also die schulischen Ressourcen, den gewichtigsten internen Faktor ausmachen, die Leistungen der Schüler zu beeinflussen. Was nicht in einem Lernprogramm enthalten ist, nicht abverlangt wird, durch die Kompetenz der Lehrkraft nicht repräsentiert wird und sich der Kontrolle entziehen kann, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht gelernt. Das hat zum Beispiel auf die in der Lehrerbildung sehr dominanten Theorien der intrinsischen Motivation, der unbedingten Freiwilligkeit und der Selbstorganisation erhebliche Auswirkungen.

Standards in diesem Sinne sind eine zentrale Voraussetzung für die gesamte Systementwicklung. Die Qualitätssicherung wird nicht einfach durch bildungsferne Milieus, die Regelungsdichte der Verwaltung oder die Praxisferne der Politik erschwert. Schwierigkeiten mit der Schule sind auch *hausgemacht* und sie betreffen nicht nur die aus schulischer Sicht falschen Milieus. Die Einstellung zur Schule wird nicht leichter, wenn

- weder Lernprogramme noch transparente Verhaltensregeln vorhanden sind,
- die Bewertungsmaßstäbe der Schülerbeurteilungen nie explizit gemacht werden,
- die Lehrkräfte keinem Assessment unterliegen,
- die Schule nur zum Schein Entwicklungsarbeit betreibt
- und eine wirkliche Zielorientierung nicht vorhanden ist.

Ziele sind zumeist Wunschprosa, wie sich an der Entwicklung von Leitbildern gezeigt hat. Schulen scheuen die Festlegung auf wirkliche Ziele, die erreichbar sein müssen und nicht lediglich dem Zweck der Selbstdarstellung dienen. “Erreichbarkeit” impliziert auch die Erklärung, warum bestimmte Ziele *nicht* erreicht wurden, während heute die Notengebung auf dem Durchschnitt individueller, meistens schriftlicher Leistungen im Vergleich zur Klasse basiert, ohne damit Standards und Ziele zu verbinden, die mindestens minimal festlegen, was alle erreichen müssen.

Faktisch betreiben Schulen oft nur zum Schein “Entwicklungsarbeit”, wenn die Verfahren zur Qualitätssicherung die eingespielten Abläufe etwa der Leistungsbeurteilung gar nicht berühren. Statt “Pädagogische Konferenzen” abzuhalten oder folgenlose Schülerbefragungen durchzuführen, sollte etwa das Bewertungssystem entwickelt und vor allem transparent gemacht werden. Es wäre eine starke Form von Qualitätssicherung, wenn Schüler und Eltern nachvollziehen können, wie die Bewertung einer Leistung zustande gekommen ist und ob Regeln der Fairness beachtet wurden. Heute sind Noten Schicksale ohne objektiven Massstab. Die Kriterien sind verschlossen und subjektiv, und wenn sie erläutert werden, dann sind weder Schüler noch Eltern beteiligt. Die Beurteilung setzt die Erfahrungswerte der einzelnen Lehrkraft voraus, die sich nicht anderen Lehrkräften abstimmen muss, obwohl im gleichen Fach auf gleicher Stufe im gleichen Schultyp formell identische Ziele verfolgt werden.

Eine solche Abstimmung der Kriterien und Verfahren wird als Beschränkung der Freiheit verstanden, weil dann Unterschiede in der Kompetenz sichtbar würden, die de facto längst sichtbar sind, wenn man die Urteile der Abnehmer, Eltern wie Schüler, in Rechnung stellt. Das führt auf die Frage, wie Lehrkräfte im Beruf lernen, wenn sie selbst Experten für Lernen sind und sich auch so verhalten. Diese Frage ist auch in der Forschung ein wenig beachtetes Thema.¹⁰ Die vorhandenen Daten (etwa: RÜEGG 2000) deuten darauf hin,

- dass Versuch und Irrtum massgebend sind,
- Austausch unter Kollegen sehr vorsichtig und selektiv wahrgenommen wird,
- verbindliche Standards fehlen
- und persönliche Überprüfungen der Kompetenz eher als Affront erscheinen.

Schon die Andeutung solcher Vorhaben erregt Unmut. Dabei gehört zur Professionalität in allen vergleichbaren Berufen die regelmässige Kontrolle der individuellen Leistungsfähigkeit. Interne und vor allem externe Evaluationen sind eine zentrale Bedingung für die Personalentwicklung, während heute etwa die Weiterbildung der Lehrkräfte immer noch unter dem Signum der “Persönlichkeitsbildung” firmieren kann, bei dem *nicht* massgebend ist, ob es die Systementwicklung unterstützt und die Unterrichtsqualität verbessert.

¹⁰ Verwiesen sei an dieser Stelle auf ein Forschungsprojekt, das DORIS KUNZ-HEIM an der Fachhochschule Aarau begonnen hat.

Der Ausbau und die Nutzung des Weiterbildungsangebotes ist ein zentraler Faktor für die Qualitätssicherung,¹¹ der in Verbindung gesetzt werden muss mit neuen Kompetenzen der Schulleitung und veränderten Bedingungen der Anstellung. Wenn Schulentwicklung auf Unterrichtsqualität eingestellt werden soll, dabei vor allem Lehrmittel und Kompetenz der Lehrkräfte massgebend sind, dann muss für die Entwicklung dieser beiden Parameter Leitungsmacht vorhanden sein. Konkret: Schulleitungen müssen Evaluationen in Auftrag geben können, die dabei gewonnenen Daten müssen zur Personalentwicklung eingesetzt werden und dabei sind Entwicklungsziele massgebend, die je nach Erfahrung angepasst werden.

Die meisten deutschen Schulen verfügen weder über Lern-, noch explizite Verhaltensprogramme. Die beiden vorrangigen Problemzonen des Schulalltags sind aber

- die Intransparenz der Leistungsanforderungen
- und die diffuse Regelung der moralischen Erwartungen.

Wenn Qualitätssicherung praktisch erfolgreich sein soll, dann müssen für diese beiden Problemzonen überzeugende Lösungen gefunden werden. Die Schulen müssen in Jahres- oder Zweijahresprogrammen darstellen, was sie im Unterricht erreichen wollen, und sie müssen ihre Verhaltenserwartungen, den moralische Code des Zusammenlebens, so verbindlich machen, dass Schüler, Eltern und Lehrkräfte gehalten sind, sich darauf einzustellen.

Das ist nicht einfach, weil allein die Formulierung des Codes erhebliche Abstimmungsprobleme mit sich bringen wird, zumal als Gebot der innerschulischen Demokratie die Beteiligung aller Gruppen abverlangt wird. Aber die Codifizierung der Moral ist vermutlich immer noch einfacher als die Festlegung von Lernprogrammen, die für die Lehrkräfte weitgehende Absprachen und Selbstbindungen mit sich bringen würde. Man kann aber nicht ständig das "Einzelkämpfertum" beklagen und darin zugleich den entscheidenden Vorteil des Berufs sehen. Die ganze Diskussion der Standards jedenfalls wird sich an genau dieser Stellen entscheiden, wieweit die Lehrkräfte bereit sind, sich auf konkrete Lehrprogramme der Schule einzulassen, die sie wohl mitbestimmen, aber nicht beliebig ändern dürfen. Sie müssten klare Ziele verfolgen, die Standards ihres Unterrichts formulieren, Abweichungen erklären und könnte nicht von Woche zu Woche bestimmen, was sie unterrichten wollen, und dies in Absprache mit Fachkollegen und in Erwartung externer Evaluationen.

Änderungen sind nur dann möglich, wenn tatsächlich Systemprobleme thematisiert werden. Mein Plädoyer für die Fokussierung von Unterricht darf nicht so verstanden werden, dass darüber die Systementwicklung vernachlässigt werden kann. Im Gegenteil zeigt der internationale Vergleich, dass Qualitätssicherung sehr konkret mit Veränderungen des Systems zu tun hat. Angelsächsische Systeme, die in der PISA-Untersuchung bessere Qualitätseinschätzungen erhielten als die deutschsprachigen Länder, haben

- verbindliche Standards für Unterricht und Schulentwicklung,
- regelmässige Leistungsmessung zur fortlaufenden Bestimmung von Qualität,
- öffentliche Darstellung der Qualitätsunterschiede in Schulrankings,

¹¹ Daten aus Zürich zeigen, dass die Nutzung gemäss Anmeldeverhalten gezielt geschieht, zum professionellen Selbstverständnis der Lehrkräfte gehört und stärker als bislang durch (erweiterte) Schulleitung unterstützt werden sollte (HELLER/ROSENMUND 2002).

- Förderprogramme zur gezielten Verbesserung der Qualität unter Wettbewerbsbedingungen,
- höhere Flexibilität im Einsatz der Ressourcen
- und als Folge davon ein gestiegenes Ansehen der Schulen.

Sicherlich sind damit Milieunachteile nicht einfach auszugleichen, entstehen bei Freisetzung der Schulwahl unmittelbar soziale Probleme und ist die Bildungsfinanzierung nirgendwo echten Marktbedingungen unterworfen, also rein auf Nachfrage eingestellt. Der private Sektor ist im deutschen Sprachraum überall schmal und aus ihm erwachsen keineswegs, wie gelegentlich behauptet wird, scharfe Stachel für die Entwicklung der öffentlichen Schulen, die wirklicher Konkurrenz gar nicht ausgesetzt sind. Aber es wird eine entscheidende Frage der künftigen Bildungspolitik sein, ob der Qualitätsrückstand zu den besten Bildungssystemen *ohne* Stärkung von Wettbewerb und Konkurrenz aufgeholt werden kann. Wer einfach nur mehr Geld investiert, wird wenig mehr erreichen, als den Staus Quo zu verstärken. Die teuersten Systeme sind nicht automatisch auch die besten – das ist vielleicht das irritierendste Datum überhaupt.

PISA ist nichts anderes als die empirische Dokumentation von internationalem Bildungswettbewerb, auf den nationale Reformen eingestellt sein müssen. Das schliesst obskure Versuche ebenso aus wie regionale Sonderwege. Die Reformen werden einem einheitlichen Massstab unterworfen, den man wohl verfehlen, aber nicht vermeiden kann. Schulqualität ist so nicht mehr einfach Selbstzuschreibung oder ein Wort, mit dem sich beliebig jonglieren lässt. Die Anstrengungen lohnen sich nur, wenn die Bildungschancen gerechter verteilt sind, die Leistungen verbessert werden und am Ende die Schülerinnen und Schüler von ihrer Schulerfahrung so profitiert haben, dass der Aufwand als notwendig eingeschätzt wird. Dafür ist nicht jedes Experiment geeignet, und die zentrale Schwierigkeit ist, dass sich die Folgen aller Versuche erst Jahre später zeigen. Aber sollte Ansporn sein und nicht der Grund, die Hände in den Schoss zu legen.

Literatur

- Bildungsmonitoring Schweiz: Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel 2002.
 Bundesministerium für Bildung und Forschung: Grund- und Strukturdaten 2000/2001. Bonn 2001.
- CUBAN, L.: Oversold and Underused. Computers in the Classroom. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press 2001.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Opladen 2001.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich. Opladen 2002.
- FORNECK, H.J./SCHRIEVER, F.: Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrerberuf. Bern 2001.
- GOLTZ, ST./STRAUMANN, M.: Problemanalyse des Lehrerberufs. Eine qualitative Untersuchung der Belastungen und Ausbildungsdefizite von Kindergärtnerinnen und Primarlehrer/innen in Kanton Solothurn. Solothurn 2002.
- HELLER, W./ROSENMUND, M.: Das Weiterbildungsangebot und seine Nutzung. Eine Analyse des Anmeldeverhaltens der Zürcher Lehrkräfte in den Jahren 1997-1999. Zürich 2002.

HODEL, G.: "Kinder, immer nur Kinder, aber Lehrer bringt keiner!" Bildungspolitische Massnahmen zur Steuerung des Bedarfes an Primarlehrkräften in den Kantonen Bern und Solothurn zwischen 1848 und 1998. Diss. phil. Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2002.

Mitteilungsblatt des Kantons Luzern Nr. 4 (2002): Der aktuelle Schwerpunkt: Berufszufriedenheit der Lehrpersonen.

MOSER, U./RHYN, H.: Schulmodelle im Vergleich. Eine Evaluation der Leistungen in zwei Schulmodellen der Sekundarstufe I. Aarau 1999.

MOSER, U./RHYN, H.: Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule. Aarau 2000.

MOSER, U./KELLER, F./TREACH, S.: Evaluation der 3. Primarschulklassen. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Ms. Zürich 2002..

Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart 1978.

OELKERS, J.: Lernen *versus* Wissen: Historische Erfahrungen mit einem reformpädagogisch konstruierten Missverhältnis. In: P. GÖTTE/W. GIPPERT (Hrsg.): Historische Pädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts. Bilanzen und Perspektiven. Christa Berg zum 60. Geburtstag. Essen 2000a, S. 33-51.

OELKERS, J.: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim/Basel/Berlin 2003.

OSER, F./OELKERS, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich 2001.

PICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten 1964.

RAVITCH, D.: The Search for Order and the Rejection of Conformity: Standards in American Education. In: D. RAVITCH/M.A. VINOVSIS (Eds.): Learning From the Past. What History Teaches Us About School Reform. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press 1995a, S. 167-190.

RÜEGG, S.: Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen des Kantons Bern. Bern et. al. 2000. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. OELKERS, Bd. 26)

RUTZ, M. (Hrsg.): Aufbruch in der Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten. München 1997.

VANDEBERGHE, R./HUBERMAN, M.: Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice. Cambridge: Cambridge University Press 1999.

WOODWARD, A./ELLIOTT, D.L./CARTER NAGEL, K.: Textbooks in School and Society. New York: Garland Publishing Co. 1988.

