

**Vortrag von Professor Dr. Jürgen Oelkers anlässlich der Auftaktveranstaltung  
„SvS auf dem Weg!“ am 22. Mai 2007 in der Bucerius Law School**

**„Unterrichtsentwicklung in selbst verantworteten Schulen – Rahmenbedingungen  
und Voraussetzungen“**

Wer über „Rahmenbedingungen und Voraussetzungen“ von etwas sprechen soll, scheint nur drei Möglichkeiten zu haben. Er kann sich in Postulaten ergehen, sehr abstrakt bleiben oder einfach mehr Geld fordern. Bildungspolitische Diskussionen sind oft so: Man teilt ähnliche Postulate, ist sich im Prinzip einig, weiss aber nicht, wie das Ganze finanziert werden soll. Einig ist man sich aber nur deswegen, weil das Prinzip so abstrakt ist und alle Postulate gut klingen. Sobald Geld da ist und die Interessen spielen, fängt der Streit an, so dass man gelegentlich auch froh sein kann, wenn *kein* Geld da ist. Im Bildungsbereich nämlich ist die Gefahr gross, dass mehr Geld nur zu mehr vom Gleichen führt. Pädagogische Postulate sind auf merkwürdige Weise immer unbestimmt teuer, ohne den tatsächlichen Ertrag je zu beziffern. Wahrscheinlich ist das Wort „Outputsteuerung“ auch deswegen eine so starke Provokation.

Also, was sind „Rahmenbedingungen und Voraussetzungen“ für „Unterrichtsentwicklung in selbst verantworteten Schulen,“ wenn darunter weder wohlfeile Postulate noch abstrakte Prinzipien noch blosse Geldverteilung verstanden werden sollen? Ich frage etwas zu spitz, natürlich kostet jede Reform Geld, das Problem ist, ob sich die Investition lohnt, also wirklich etwas zum Besseren verändert. Das nach dem Gesundheitswesen zweitgrösste System der Gesellschaft ist eigensinnig, hat bewährte Abwehrreflexe und reagiert auf das Wort „Reform“ mit dem Verdacht, in Wahrheit handele es sich nur um eine Erhöhung der unerwünschten Zumutungen. Aktivisten der Reform übersehen oft, dass sie ausgebremst werden, ohne es zu merken.

Ein Nebenverdacht in der heutigen Bildungsdiskussion geht dahin, dass es sich bei den Reformen um neo-liberale Gespenster handele, die möglichst rasch verscheucht werden müssen. Und ein Nebenverdacht sieht Technokraten am Werk, die die Bildungsidee verraten haben und einer kinderfeindlichen Standardisierung das Wort reden. Wenn dann noch das „Lob der Disziplin“ hinzukommt, sind nicht nur die gewohnten Fronten wiederhergestellt, sondern ist auch für genügend Immobilismus gesorgt, um angesichts der Unlösbarkeit der Probleme so weitermachen zu können wie bisher. Die historischen Erfahrungen mit wiederkehrenden Bildungskatastrophen legen nahe, dass „more of the

same“ die wahrscheinlichste Reaktion ist, wenn Reformen drohen, die nichts weniger als den PISA-Schock überwinden sollen.

Reformen im Bildungsbereich, die tatsächlich etwas verändern, und dies nachhaltig, sind seltene Erscheinungen, was mit der Grösse, der Dichte und der faktischen Autonomie des Systems zusammenhängt. Für Erfolg oder Misserfolg der Massnahmen gibt es eine Faustformel: Was den Unterricht nicht erreicht, geht verloren. Diese Formel erklärt, warum sehr viele Anstrengungen vergeblich waren, sie haben die Akteure verfehlt und blieben der entscheidenden Handlungsebene gegenüber äusserlich. Die Umsetzung von Reformen heisst neudeutsch „Implementation,“ ein Ausdruck aus der Medizin, der auch nahe legen kann, sich die Schule als einen Organismus vorzustellen, der Fremdkörper erkennt, sie isoliert und abstösst. Heute scheint das dann der Fall zu sein, wenn von „Bildungsstandards“ und „Leistungstests“ die Rede ist. Schon der Versuch einer Implementation ruft das Immunsystem auf den Plan.

Akteure der Schule sind nicht nur die Lehrkräfte, sondern alle am Geschehen Beteiligten, darunter nicht zuletzt die Schüler, die in den meisten Projekten der Qualitätssicherung gar nicht vorkommen. Die Akteure bilden eine Phalanx, gegen sie kann man Schule nicht entwickeln; die Frage kann daher nur lauten, wie sie *für* die Reform gewonnen werden können. Mit einem Basissatz von Misstrauen ist das nicht möglich. Vertrauen, auf der anderen Seite, erwächst durch eigene Praxis, also nicht durch abstrakte Zustimmung. Wenn die Schulen einen hohen Grad qualitativ neuartiger Autonomie erhalten und dabei ungewohnte Formen der Kooperation herausbilden sollen, müssen sie sich entwickeln können und dabei möglichst effektiv unterstützt werden. Mehr formale Kontrolle führt nicht weiter, die Schulaufsicht kann sinnvoll nur als Teil der Schulentwicklung verstanden werden.

Dabei sind vielfältige Massnahmen denkbar. Die Autonomie kann das Budget umfassen, die Einstellung des Personals oder die freie Bewirtschaftung des Stellenpools einer Schule; neue Formen der Kooperation kann heissen die verstärkte Zusammenarbeit der Lehrkräfte, die Partizipation der Schüler oder auch die gesuchte und von der Schule angereizte Zusammenarbeit mit den Eltern. Kooperationen können auch das wirtschaftliche oder kulturelle Umfeld der Schule betreffen. Und die Autonomie kann bis hin zur freien Schulwahl der Eltern ausgedehnt werden, was in der Schweiz ein kommendes Politikthema ist. Zu all dem werde ich mich im Folgenden *nicht* äussern, so reizvoll es wäre, den internationalen Trend zu mehr Freiheit im Bildungssystem zu kommentieren.

Der Grund ist einfach: Wenn es um die Verbesserung des Unterrichts in autonomer werdenden Schulen gehen soll, sind drei Bereiche vorrangig: Die Herausbildung von Leitungsstrukturen, gezielte Personalentwicklung und die Nutzung neuer Instrumente. In dieser Hinsicht lassen sich die Bedingungen und Voraussetzungen konkretisieren: Ich werde zunächst etwas über die Aufgabenteilung zwischen Schulleitungen und Kollegium sagen, wobei auch die Konfliktzonen deutlich benannt werden (1). Danach thematisiere ich Fragen der Personalentwicklung, also die Qualitätssicherung auf der Seite der Lehrkräfte (2). Und abschliessend gehe ich auf den Nutzen von Leistungstests ein, der sich erst dann einstellt, wenn Tests mit Schulentwicklung verbunden werden (3).

Meine Daten stammen im Wesentlichen aus Schweizer Studien, was nicht nur mit meinem Arbeitsort zu tun hat, sondern auch damit, dass in der Schweiz seit Mitte der neunziger Jahre Entwicklungsarbeit in Richtung selbst verantwortete Schulen vorliegt. Die verschiedenen Prozesse sind vergleichsweise aufwändig evaluiert worden, so dass nicht nur die Selbstsicht der Akteure und die Optik der Administration berücksichtigt werden können. Ich beziehe mich zuerst auf einen Grossversuch im Kanton Zürich, mit dem getestet werden sollte, wie sich die Autonomie der einzelnen Schule erhöhen lässt und gleichzeitig neue Schulleitungen eingeführt werden können. Der Versuch zeigt den Sinn von Entwicklungsarbeit, bevor mit der Implementation begonnen wird. Das Feldexperiment war kein unverbindlicher Schulversuch, sondern diente der Vorlage eines neuen Gesetzes.

## 1. Der Aufbau und die Praxis von Schulleitungen

Das Reformprojekt „Teilautonome Volksschulen“, abgekürzt „TaV“, ist im Rahmen der kantonalen Verwaltungsreform entstanden, die nach Grundsätzen des *New Public Management* konzipiert wurde. Das Kürzel dieser Reform heisst *wif!* und steht für „Wirkungsorientierte Führung der Verwaltung des Kantons Zürich.“<sup>1</sup> Den Leitlinien und Regelungen dieser Reform sind auch die Schulen und Hochschulen des Kantons unterworfen. Die Verwaltungsreform zielt auf Flexibilisierung, Zielsteuerung, Leistungsbeurteilung und fortlaufende Evaluation der Qualität; sie war die Voraussetzung dafür, auch die Schulorganisation ähnlich weitgehend zu verändern.

„Teilautonome Volksschulen“ sind nicht qua Dekret eingeführt, sondern mit einem hohen Aufwand entwickelt worden. Das Kürzel „TaV“ bezeichnet einen Grossversuch, der im Schuljahr 1997/1998 begonnen und im Schuljahr 2004/2005 abgeschlossen wurde. Die Teilnahme an dem Versuch war freiwillig, die Projektzeit betrug für jede Schuleinheit drei

---

<sup>1</sup> Das Verwaltungsreformrahmengesetz ist am 1. Dezember 1996 vom Zürcher Souverän angenommen worden.

Jahre, die ersten Schulen hatten im Jahre 2001 die Arbeit abgeschlossen. Bis Mitte des Jahres 2004 nahmen 70 Gemeinden sowie die Städte Zürich und Winterthur am Versuch teil, insgesamt mit mehr als 200 eigenständigen Schuleinheiten aus dem Bereich Volksschule und Kindergarten.<sup>2</sup> Über diesen Versuch liegen zwei Studien vor, deren Ergebnisse ich zusammenfasse:

Schulleitungen gab es vorher nur im Gymnasialbereich. Die Einrichtung solcher Leitungen in den basisdemokratischen Volksschulen gestaltete sich in der ersten Kohorte bei einem Drittel der Schulen als schwierig, zeitlich aufwendig und teilweise auch konfliktiv. Bei der zweiten Kohorte gelang das schon wesentlich besser, nach fünf Jahren waren zwei Drittel aller Schulleitungen gut installiert und waren die Leiterinnen und Leiter der Schulen hoch bis sehr hoch motiviert. Offenbar mussten grosse Anfangsprobleme überwunden werden, wobei die Schulen voneinander lernten, weil für regelmässigen Austausch gesorgt war. Die Lösungen einer Schule wurden mit den anderen kommuniziert, und es entstand so etwas wie ein Versuchsnetzwerk.

Mit Fortgang des Projekts<sup>3</sup> sind die Schulleitungen zunehmend mehr als zentrales Element der Schulentwicklung etabliert worden. Sie lösten die alten Hausvorstände ab, die ohne besondere Befugnis wesentlich mit Verwaltungsarbeit belastet waren. Die Akzeptanz bei der Lehrerschaft ist insgesamt positiv, die Anfangsschwierigkeiten konnten überwunden werden, keine der 200 Versuchsschulen ist auf dem Projekt ausgeschieden und keine ist nach dem Versuch zum alten System zurückgekehrt, was möglich gewesen wäre. Faktisch allen bisherigen Projektschulen ist es gelungen, sich als „Handlungs- und Verantwortungseinheit“ zu profilieren und ihren Beitrag für eine substantielle Leistungsverbesserung lokaler Schulpolitik und -verwaltung zu leisten. Allerdings, die Entwicklungsarbeit in den Projektschulen wurde „in Form von temporären Arbeitsgruppen und stufenspezifischen Koordinationsgefässen“ geleistet, also unter Inkaufnahme von zum Teil erheblichen Belastungsproblemen (Interface 2002).

---

<sup>2</sup> Die öffentliche Volksschule umfasst im Kanton Zürich die Primar- und die Sekundarstufe I. Die Kindergärten sind Sache der Gemeinden. 1997 nahmen 22 Schulen am Versuch teil, 1998 29 weitere, 1999 39 weitere, 2000 23 weitere, 2001 40 weitere und 2002 45 weitere.

<sup>3</sup> Im Vergleich der ersten zur zweiten Kohorte sind folgende Entwicklungen auffällig: Die Belastungsprobleme der Schulleitungen haben sich entschärft, extreme Überstundenwerte von Schulleiterinnen und Schulleitern sind weniger häufig. Das gilt auch für die subjektive Problemwahrnehmung. Zugenommen haben Hinweise auf Rollendiskrepanzen zwischen Schulleitungsfunktionen und Klassenverantwortung. Der Anteil an Ko-Leitungen hat sich überproportional erhöht, der Anteil von Einerleitungen hat sich entsprechend reduziert. Bei örtlich sehr unterschiedlichen Rollen- und Arbeitsprofilen der Schulleiterinnen und Schulleiter hat sich eine neue Schulleitungskultur entwickelt, die sich je nach Situation unterscheidet.

Die Neuregelung, bzw. Verschiebung der Kompetenzen innerhalb der Schulen sowie zwischen Schulen und Behörden ist gesondert erhoben worden. Die entsprechende Studie wurde im März 2002 vorgelegt (Rhyn/Widmer/Roos/Nideröst 2002). Sie vergleicht die Zuständigkeiten und Ressourcen in Volksschulen mit und ohne Status der Teilautonomie. Der Vergleich zeigt im Blick auf das Verhältnis zwischen den neuen Schulleitungen und den Lehrkräften die folgenden Resultate:

- Die Schulleitungen übernahmen von der Schulaufsicht bei bestimmten Aufgaben operative Zuständigkeiten.
- Die neuen Schulleitungen bauten ihre Einflussmöglichkeiten kontinuierlich aus, die alten Hausvorstände leisteten wie bisher arbeitsintensive Tätigkeiten ohne neue Zuständigkeit.
- Die wenigsten Verschiebungen zeigten sich bei den Lehrkräften, wenngleich die Lehrkräfte der Versuchsschulen mehr im Bereich „Schulentwicklung“ tätig waren als die Lehrkräfte der Kontrollgruppe.
- Die zielorientierte Schulentwicklung in den Projektschulen führte zu einer grösseren Team-Orientierung der Lehrpersonen und zu vermehrter schulinterner Weiterbildung. Entwicklungsarbeit in den Nichtprojekt-Schulen ist abhängig von der Initiative einzelner Lehrkräfte und bezieht sich nur auf deren Unterricht.
- Die Schulleitungen in den Versuchsschulen haben Zeitressourcen und Kompetenzen erhalten, die Lehrkräfte ihres Kollegiums zu beurteilen sowie Stütz- und Fördermassnahmen zu ergreifen.

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

Es gibt noch andere Effekte: Die Basisideen der Schulautonomie, ursprünglich in der Lehrerschaft stark umstritten, haben *mit* der Projektarbeit bei den verschiedenen

Akteursgruppen eine inzwischen „ausgeprägte Akzeptanz“ (ebd., S. 94) erhalten, auch aus Gründen der Belastungsverteilung. Das bestätigt den Befund der früheren Studie, wonach die Tätigkeit der Schulleitungen positiv beurteilt wird, weil für eine sinnvolle Arbeitsteilung gesorgt ist (ebd., S. 102). Generell stehen die Lehrkräfte umso mehr auch ideell hinter dem Projekt, je nachhaltiger sie den Prozess an ihrer Schule erlebt haben. Sie sind nicht abstrakt zu überzeugen, aber erhöhen ihre Belastungen, wenn sie eine sinnvolle und für sie ertragreiche Reform vor sich sehen. Zugleich verteidigen sie ihre Autonomie im Blick auf die Gestaltung des Unterrichts. Hier liegt die heikle Stelle des Prozesses.

Die Zürcher „teilautonomen Volksschulen“ basieren auf der Idee der Flexibilisierung und der Verlagerung der Verantwortung auf die Handlungseinheit vor Ort, deren Leitung besondere Kompetenzen erhält. Im Verlaufe der Entwicklung „teilautonomer Volksschulen“ sind zum Teil sehr weitgehende Flexibilisierungen ermöglicht worden, über die die Schulen vor Ort entscheiden können. Darunter zählen etwa

- Entscheid über Beginn und Ende des Unterrichts, über Lektionen- und Fächerverteilung innerhalb der Woche und des Schuljahres, über Blockzeiten, Pausen, Projekte und Werkstattunterricht,
- Minimalisierung der Lektionen für bestimmte Fächer zugunsten fächerübergreifender Aktivitäten,
- Verteilung der Schüler auf altersdurchmischte Gruppen und mehrklassige Abteilungen (bei gleichbleibender Lehrstellenzahl),
- Einteilung der Lerngruppen nach Leistung, Geschlecht oder Neigung auf der Primarstufe für einzelne Projekte und kürzere Zeitspannen,
- flexiblerer Einsatz der Lehrkräfte, Fächerabtausch und vermehrte Erteilung kleinerer Teilpensen,
- gemeinsame Kriterien für die Notengebung innerhalb der Schule (ebd., S. 9).

Der professionelle Anspruch steigt, in geleiteten Schulen gibt es mehr Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften, weil gemeinsame Aufgaben bewältigt werden müssen, die Lernzeit der Schüler wird effektiviert, weil nicht nur Stunden vergehen, die Schulen kooperieren untereinander und die Lehrkräfte lernen, mit neuen Instrumenten umzugehen. Die Eltern reagieren auf die Projektarbeit positiv, auch weil ein Leistungsabfall nicht feststellbar ist.

Die Schüler werden an eine neue Rolle gewöhnt, in der eigenverantwortliches Lernen stärker betont wird. Sehr erfolgreich war etwa ein „Selbstlernsemester“ in einem Zürcher Gymnasium. Die Schüler erhielten in zentralen Fächern ein halbes Jahr lang keinen auf Lektionen bezogenen Unterricht, sondern mussten nach einem Semesterprogramm selbstständig lernen, also sich die Zeit selbst einteilen, die Zusammenarbeit mit Anderen organisieren und die vorhandenen Ressourcen eigenständig nutzen. Vor allem Eltern waren vor Beginn des Selbstlernsemesters sehr skeptisch, am Ende zeigte sich, dass autonome Lernarbeit nicht nur möglich, sondern auch erfolgreich ist. Fachlich gab es vergleichbare Ergebnisse wie die einer Kontrollgruppe, überfachlich erfuhren die die Schüler etwas, was im Gymnasialbereich nicht die Regel ist, nämlich zielbezogenes, selbst organisiertes Lernen über einen längeren Zeitraum.

Die Ergebnisse des TaV-Versuchs sind in ein neues Volksschulgesetz eingeflossen, das am 5. Juni 2005, im zweiten Anlauf und gegen politischen Widerstand, vom Zürcher Souverän mit grosser Mehrheit angenommen worden ist. Mit dem Gesetz müssen nun alle Schulen Leitungen einführen. Sämtliche Schule werden jetzt auch einer externen Evaluation unterworfen, die alle vier Jahre stattfindet und die von einer kantonalen Fachstelle für Schulbeurteilung durchgeführt wird. Die externe Evaluation ist fester Bestandteil der professionellen Qualitätssicherung. Auch hier liegen jahrelange Erfahrungen vor, allerdings wiederum nur mit Schulen, die sich freiwillig gemeldet hatten. Die abwartenden Schulen mussten jetzt nachvollziehen, was die anderen hinter sich hatten, und dies nicht mehr unter Versuchsbedingungen.

Erst jetzt, in der Generalisierung des Versuchs, traten grössere Probleme auf. Die Schulen, die sich nicht an dem Versuch beteiligt haben, waren auf diesen Schritt nicht vorbereitet. Sie reagierten teilweise wie auf einen Kulturschock, weil plötzlich Leitung vorhanden war und die Daten offen gelegt werden mussten. Auch die Leistungsvereinbarung nach der Evaluation war für viele Schulen Neuland, das manche lieber nicht betreten hätten. Interessant ist, dass sich Abwarten offenbar nicht auszahlt, wenn erst einmal eine Entwicklungsdynamik in Gang gesetzt ist. Auf der anderen Seite erweist sich das Verfahren der Evaluation, das über Jahre ausprobiert worden ist, als robust und handhabbar. Die scheinbar gravierenden Probleme der Umstellung aller Schulen waren auch deswegen, weil das Verfahren praktikabel ist, offenbar nur Anfangsschwierigkeiten.

Im Blick auf die Etablierung von Schulleitungen liegen auch Daten aus Graubünden vor. Die entsprechende Studie, die auf die Standortbestimmung, die Effekte und die Handlungsorientierung geleiteter Schulen ausgerichtet war, hatte drei zentrale Ergebnisse.

Aus der Fragebogenerhebung ging hervor: Rund 50% der befragten Schulen setzten Schulleitungen ein, obwohl sie dazu nicht durch kantonale Vorgaben angehalten wurden. Schulleitungen müssen also nicht verordnet werden. Geleitete Schulen verwenden auch hier häufiger Qualitätssicherungsinstrumente als die Schulen mit den alten Vorständen. Schulleiterinnen und Schulleiter mit eigenen Kompetenzen sind motivierter, bilden sich häufiger weiter und stellen die Entwicklungsarbeit in den Mittelpunkt, auch als Anforderung an das Kollegium (Kerle 2005, S. 355).

Die Studie hebt auch hervor, dass „allein durch den flächendeckenden Einsatz von Schulleitungen noch keine bessere Schulqualität erreicht“ wird (ebd., S. 351). Notwendig sind einheitliche Rahmenbedingungen und klare Strukturen, die Ambivalenzen vermeiden und zu präzisen Definitionen der Aufgaben und Kompetenzen aller Beteiligten führen (ebd.). Das deckt sich mit den Ergebnissen der beiden Zürcher Studien: Die deutliche Aufteilung und unmissverständliche Abstimmung der Kompetenzen ist eine zentrale Voraussetzung für die Etablierung erfolgreicher Schulleitungen. Überbelastete Schulleitungen sind ebenso wenig ein Erfolgsfaktor wie unklare Kompetenzregelungen oder ständige Rollenkonflikte (ebd.).

Auch in der Graubündner Studie fühlen sich die, wie hier heissen, Schulführungsverantwortlichen am meisten belastet durch den zeitlichen Aufwand der Amtsführung, durch die Menge und die Komplexität der Arbeit sowie durch Konflikte mit der eigenen Rolle und Konflikte im Kollegium (ebd., S. 176). Keine Belastungen stellen die Bereiche Öffentlichkeitsarbeit, Elternarbeit und Kontakte zu den Behörden dar. Diese Bereiche liegen klar in der Kompetenz der Schulleitung, während der Umgang mit dem Kollegium oft heikel ist, wenn tatsächlich die Schulleitung entscheidet und dies auch gegen den Willen des Kollegiums. Solange sich die Kolleginnen und Kollegen unterstützt und angenommen fühlen, gibt es keinen Konflikt, während jede Beurteilung durch die Leitung als heikel und gelegentlich auch als bedrohlich wahrgenommen wird.

Oft sind diese Konflikte aber nicht wirklich grundsätzlicher Natur, sondern entstehen durch Kommunikationsverhalten in einem sensiblen Bereich. Leitung kann als unverbindliche Moderation oder als übertriebene Führung empfunden werden, aber auch als genau angemessene Moderation oder tatkräftige Führung, die zum richtigen Zeitpunkt zu entscheiden wusste. Schulleitungen müssen moderieren können, aber auch führen, in dem Sinne, dass sie ihr Personal entwickeln, mit Kompetenz Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen. Schulleitungen werden *dafür* ausgebildet und in ihr Amt gewählt, möglichst für eine begrenzte Zeit und als Karrieresprung.



Die Bedeutung der Leitung zeigt sich zunächst im Bereich der Qualitätssicherung. Die Entwicklung einer Schule muss vor dem Hintergrund einer fortlaufenden Evaluation ihrer Stärken und Schwächen erfolgen, Lehrkräfte und Schulleitung müssen bereit sein, sich auf eine Analyse ihrer Schwächen einzulassen, was vermutlich als der heikelste Punkt der gesamten Entwicklung angesehen werden kann, zumal dann, wenn der Unterricht betroffen ist. Schwächen sind leicht Kränkungen des Selbstbildes, aber nur die Analyse von Stärken und Schwächen garantiert Qualitätssicherung. Und Stärken sind keine, wenn sie lediglich von Selbstbehauptungen ausgehen, wie sie Leitbilder dann darstellen, wenn sie Ziele mit Wunschprosa verwechseln (Mandel 2006).

Ein weiteres Projekt thematisiert die Differenz zwischen der Rhetorik und der Praxis von Schulleitungen. Das konkrete Wissen von Schulleitungen wird in der bisherigen Forschung kaum thematisiert. Hier setzt eine gerade fertig gestellte Studie der Universität Zürich an, sie untersucht „das Know-How von Schulleitungen bezüglich Lösungen der Praxis“ (Reichwein 2006, S. 5). Die besondere Rolle der Schulleitung wird als „gate keeper“ (ebd., S. 9) für die Schulentwicklung bezeichnet. Der Begriff „Entwicklung“ wird nicht von vorausgesetzten Stufen in einem Modell her betrachtet, sondern von fortlaufenden Problemlösungen. Die Modelle der Schulleitungen, die die Weiterbildung dominieren, müssen auf das gegebene Handlungsfeld hin angepasst werden, wobei damit oft Idealisierungen verbunden sind, die im Feld kaum sehr funktional sind.

Ein zentrales Problem von Schulleitungen ist die Egalität des Kollegiums. Anders als in Unternehmen oder grösseren Behörden ist die Leitung hier die einzige Hierarchiestufe. Die Anwendung von Leitungsmacht ist daher besonders heikel, auch weil viele Vorgänge informell ablaufen. Keine der bisher vorliegenden Schweizer Studien fragt, wie die Schulleitungen mit Problemen wie diesem umgehen und welche Lösungen sie finden. Das Arbeitswissen oder das Know How von Schulleitungen ist bislang nicht untersucht worden. Der empirische Teil der Arbeit setzt hier an. Mit Hilfe von Interviews wurden die aktuelle Situation, die vorrangigen Probleme der Schule sowie Problemlösungen eruiert, die durch die Schulleitungen initiiert worden sind.<sup>4</sup>

Einige Resultate der Studie sehen so aus: Die Tätigkeitsbereiche der befragten Schulleitungen sind aufgrund der verschiedenen Leitungsstrukturen und Leitungspensen

---

<sup>4</sup> Die Schulleitungen stammen alle aus dem Kanton Zürich. Die Darstellung folgt verschiedenen Themenfeldern und ist im Blick auf diese Felder jeweils bezogen auf die aktuelle Situation von Schule und Schulleitung, die von der Leitung wahrgenommenen Probleme sowie die Problemlösungen.

unterschiedlich, die Problemwahrnehmung ist jedoch vergleichbar. Übereinstimmend berichten Schulleitungen mit kleinen und mittleren Pensen von einem zu grossen Organisationsaufwand und ungenügendem Sekretariat. Alle Schulleitungen, auch die mit hohen Pensen, berichten von Problemen mit der Personalführung, die zugleich als Kernstück der Leitung angenommen wird. Heikel sind Unterrichtsbesuche bei den Lehrkräften oder auch leitungsinitiierte Projekte, die oft nur als zusätzliche Belastung wahrgenommen werden. Als belastend gilt auch hier die Doppelfunktion Klassenlehrperson und Schulleitung (ebd., S. 74ff.).

Die Problemlösungen in diesem Bereich beziehen sich zunächst auf die Planung und den Einsatz der Ressourcen. Insbesondere bei der Übernahme neuer Aufgaben ist das unumgänglich, ebenso bei der Festlegung einer Mindestpensengrösse oder im Zeitmanagement, wo auch deutliche Prioritäten gefragt sind (ebd., S. 78ff.). Dafür stehen eigene Arbeitstechniken wie eine Primetime-Zeittabelle zur Verfügung, die individuell erworben und eingesetzt werden (ebd., S. 80). Auch die Inanspruchnahme von Beratungen ist sehr unterschiedlich, wobei aber durchgehend zwischen professionellen und privaten Beratungen unterschieden wird (ebd., S. 82). Generell gilt für diesen Bereich, dass in den Interviews „ein vielfältiges und reichhaltiges Lösungs- und Entwicklungspotenzial aufzeigt werden (kann)“ (S. 84).

Ein ähnliches Resultat findet sich auch in den anderen Bereichen der Untersuchung. Im Blick auf die Zuständigkeiten der Schulleitung etwa wird eine deutliche Kongruenz der Aufgabe, der tatsächlichen Kompetenz sowie der Verantwortung angestrebt (ebd., S. 91). Die Rollenklärung verlangt die Transparenz der Führung (ebd., S. 100). Die Führung selbst muss klar positioniert sein (ebd., S. 108) und die Führung muss von einheitlichen Grundsätzen ausgehen, also darf nicht gegensätzliche Prinzipien vertreten oder wankelmütig erscheinen (ebd., S. 111). Opportunismus wird eben so wenig belohnt wie Intransparenz, beides beliebte Strategien der Konfliktvermeidung, die sich im Falle von Schulleitungen aber offenbar nicht auszahlen.

Die Personalführung verlangt das Vertrauen des Kollegiums, aber braucht auch wirksame Instrumente und klare Zielsetzungen seitens der Schulleitung (ebd., S. 118ff.). Das Qualitätsmanagement stösst teilweise auf offenen Widerstand im Kollegium und stellt vor allem wegen der Belastungsfolgen vieler Projekte ein besonders delikates Führungsproblem dar (ebd., S. 126).

- Der Kulturwandel von „Ich und meine Klasse“ zu „Ich und meine Schule“ geht langsam vor sich,
- die Widerstände gegen das Qualitätsmanagement müssen aufwändig kommuniziert werden (ebd., S. 129),
- aber selbst im Blick auf die bei den Lehrkräften ungeliebten Mitarbeiterbeurteilungen finden sich neue Lösungsansätze aus der Praxis (ebd., S. 92).

Der letzte Bereich der Untersuchung ist die Vor- und Weiterbildung der Schulleitungen. Hier zeigt sich, dass die Ausbildungsprogramme wohl positiv bewertet werden, jedoch die Erfahrung im Amt als der wesentliche Faktor der Schulleitungstätigkeit gilt (S. 155). Das „learning-by-doing“ spielt eine entscheidende Rolle, auch weil Erfahrungen in Ausbildungskursen nur schwer auf die reale Situation vor Ort zu transferieren sind (S. 154). Das Know-How wird eher in Gesprächen aufgebaut und erfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter geben auch direkt Wissen weiter (S. 155). Die Ausbildung wird als Initiationserfahrung akzeptiert, aber das Lösungspotential für die Probleme des Alltags wird eher gering eingestuft.

Aber genau das lässt sich in Weiterbildung übersetzen. Die Ausbildung von Schulleiterinnen und Schulleitern muss an die Erfahrungen angeschlossen werden, die in der Praxis tatsächlich gemacht werden. Sie muss in der Ausbildung eine Stimme erhalten, die nicht überhört werden kann. Von Interesse ist besonders der Transfer vom „Modellschulleiter“ zur realen Existenz, die ihre Erfahrungen zurückspeiegeln kann. Das lässt sich verallgemeinern und bringt mich auf meinen zweiten Punkt, der Frage der Personalentwicklung in einem Bereich, der bislang keine gezielte Weiterbildung kennt und sich auch nicht vom Ertrag her leiten lässt. Neue Steuerungsformen in der Schule und veränderte Kooperationsformen zwischen den Lehrkräften lassen sich aber nur dann etablieren, wenn das Personal sich in dieser Richtung entwickeln kann.

## **2. Personalentwicklung in selbst verantwortlichen Schulen**

Warum gehen Berufsanfänger nicht unter? Offenbar können sie nach der Ausbildung mit vergleichsweise geringen Anfangsschwierigkeiten unterrichten, ohne ständig von den Problemen überwältigt zu werden. Darauf deutet eine Untersuchung hin, die Berufsanfänger ein Jahr begleitet und den Einstieg in den eigenen Unterricht beschrieben hat (Larcher Klee 2005). Die Anfänger schaffen es aus eigenem Antrieb und nur bedingt, weil die Ausbildung die passenden Wissensformen zur Verfügung gestellt hätte. Man kann daher vermuten, dass

der Auf- und Ausbau professioneller Kompetenz von Lehrkräften wesentlich *in den Berufssituationen* geschieht und nur begrenzt von Aus- und Weiterbildung beeinflusst werden kann.

Die Kompetenz wird persönlich agiert, also verlangt eine enge Abstimmung mit der Identität der Lehrkräfte. Sie sind offenbar umso besser, je mehr sie sich mit ihrer Aufgabe identifizieren und sich dabei lernfähig halten. Wie man unterrichtet und Schule hält, ist das Ergebnis von Problemlösungen, die die Handelnden bis zur Möglichkeit ihrer Verbesserung überzeugen. Man kann nur dann erfolgreich handeln, wenn die gegebene Problemlösung als tragend empfunden wird. Nur etablierte Problemlösungen gewährleisten das Überleben im Alltag. Die Kernfrage einer effektiven Weiterbildung für Lehrkräfte wäre dann, wie das Arbeitswissen der Lehrkräfte in den Schulen verbessert werden kann, ohne einfach nur, wie heute etwa bei der Rede von „Bildungsstandards,“ auf den Wechsel der Perspektive zu vertrauen, der die Praxis ja nicht schon anders macht. Auch staatliche Lernziele werden nicht einfach „umgesetzt,“ sondern müssen kompatibel sein mit dem Know How der Lehrkräfte.

Lehrkräfte verwenden bestimmte Varianten eines tradierten Berufswissens, das wenig Bezug hat zur Forschung und gleichwohl hochgradig wirksam ist (Calderhead 1996, Munby, H./Russell, T. /Martin, A. K. 2001). Unter „Berufswissen“ ist nicht allein das methodische Know How des Unterrichtens zu verstehen. Eine wesentliche Steuerungsgröße des Unterrichts sind die Lehrmittel, die curriculares Berufswissen repräsentieren und die mit den Lehrkräften sozusagen interagieren müssen. Lehrmittel sind so angelegt, dass ihre didaktischen und methodischen Konzepte auf Plausibilität im Wissenshorizont der Lehrkräfte hin abgestimmt sind. Der intelligente Umgang mit den Lehrmitteln ist ein zentraler Teil der beruflichen Kompetenz.

Auch die Schülerinnen und Schüler sind Teil des Berufswissens. Die Lehrkräfte bilden Überzeugungen aus und gewinnen mehr oder weniger verlässliche Hypothesen, wie bestimmte Gruppen von Schülern erfolgreich unterrichtet werden können. Dabei stellen sich schwierige Entwicklungsaufgaben. Die Lehrkräfte müssen lernen, mit den disparaten Wissensbeständen und Lernhaltungen ihrer Schüler so umzugehen, dass je neu die mittleren Linien der Passung herausgefunden werden, die mit dem Unterrichtsziel kompatibel sind. Auch die je neue Marge zwischen guten und schlechten Leistungen muss ausgehalten und produktiv genutzt werden, was nur dann gelingt, wenn stabile Erfahrungswerte vorhanden sind, die nicht ständig neu erzeugt werden können. Das zeigt, welche Bedeutung intelligente Routinen haben.

Die Personalentwicklung muss sich von der Logik des professionellen Lernen leiten lassen. Die Lehrkräfte lernen in den ersten Berufsjahren, ihre Kompetenz unter Bewältigung von Erfolgs- und Stresssituationen aufzubauen, wobei die ersten guten Problemlösungen nachhaltig wirksam sind. Sie bilden die Grundlage für das professionelle Repertoire, das im persönlichen Erfahrungshorizont entsteht und reflektiert wird. Jede Weiterbildung hat in diesem Sinne Individualisten zur Voraussetzung. Wandel heisst auf dieser Ebene Anreicherung der verlässlichen Lösungen, die die Basis sind für die Handlungssicherheit. Das Können der Lehrkräfte lässt sich verbessern, aber nur dann, wenn es erreicht wird. Das ist weniger trivial als es klingt, weil sehr viele Massnahmen der Ausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung an genau dieser Bedingung vorbei gehen. Sie erreichen die entscheidende Ebene nicht.

Das ist der wesentliche Grund, warum heute Unterstützungssysteme in der Personalentwicklung eine so herausragende Rolle spielen. Sie können als Tools, Unterrichtsmaterial oder persönliches Coaching unmittelbar für den Unterricht genutzt werden. Die Weiterbildung macht keinen Umweg und bietet konkrete Lösungen an, die im Feld erprobt sind. Die Verwendbarkeit ist darauf eingestellt, dass Lehrkräfte unter Zeitdruck entscheiden müssen und nicht alles selbst entwickeln können. Zudem sind gute Unterstützungssysteme auf die Eigenheiten der professionellen Kompetenz von Lehrkräften eingestellt, die allgemeine Ziele erreichen müssen, indem und soweit individuell agiert wird. Dabei muss auch vorausgesetzt werden, dass bestimmte Aufgaben unabschliessbar sind und Lehrkräfte für jede sinnvolle Entlastung dankbar sein werden.

Erfahrungswerte nehmen die Qualität persönlicher Theorien an, die mit dem Umfeld abgestimmt sind. Kompetenz wird in den Situationen des Alltags aufgebaut, das Ausbildungswissen kommt nur dann zur Anwendung, wenn es dazu passt oder passend zu sein scheint. Für diesen Prozess sind Rückmeldungen in unmittelbarer Nähe ausschlaggebend, was nicht nur für die Berufseingangsphase eine zentrale Gelingensbedingung darstellt. Fragt man die Anfänger im Beruf, wie sie gelernt haben, was sie können, dann fallen immer *Namen*. Es sind *Personen* –

- Ausbildner,
- Dozenten der zweiten Phase,
- Lehrkräfte im Praktikum,
- Kollegen -,

die die entscheidenden Einsichten vermitteln, aus denen sich im Umgang mit den Problemen vor Ort allmählich Kompetenz entwickelt. Man kann die Lösungen auf Dauer stellen, wenn sie sich bewähren, aber die Routinen sind nie reflexionsfrei. Keine Lehrkraft handelt automatisiert, weil jeder Unterricht einen unmittelbar spürbaren Resonanzraum voraussetzt, die Schülerinnen und Schüler, die auch dann reagieren, wenn sie ganz passiv erscheinen.

Lehrkräfte bilden über ihre Erfahrungen stabile Verallgemeinerungen. In der Lehrerbildung werden diese Verallgemeinerungen als „subjektive Theorien“ bezeichnet, um sie von den „objektiven Theorien“ der Wissenschaft zu unterscheiden. Die Unterscheidung ist oft eine Wertung. Die subjektiven sollen durch objektive Theorien ersetzt oder mindestens angereichert werden, als seien sie eine Art falsches Bewusstsein. Aber zunächst und grundlegend sind es persönliche Erfahrungswerte, die sich keine Lehrkraft ausreden lassen wird, wenn sie handlungsfähig bleiben will. Was die vorhandene Theorie korrigiert, sind andere und bessere Erfahrungen, nicht überlegene Theorien, die es in der Praxis nie gibt. Forschungswissen kann den Blick verändern, aber nie die ganze Erfahrung. Die Überzeugungen oder, wie Charles Sanders Peirce sagte, die *Beliefs*, bilden sich mit der Erfahrung, nicht gegen sie.

Die Theorien der Lehrkräfte werden dem ständigen Test der Erfahrung ausgesetzt, mit dem sie aber eher bestätigt als verändert werden. Dabei ist der Anfang zentral: Das Repertoire der Lehrkräfte, ihr Know How im Alltag, wird zu Beginn der beruflichen Tätigkeit aufgebaut und lässt sich danach nur noch begrenzt beeinflussen. Die Lehrkräfte ziehen Schlüsse aus der Art und Weise, wie sie die Situationen des Ernstfalls bewältigt haben und was dabei die Erfolgsindikatoren gewesen sind. Wenn das Wissen der Weiterbildung dabei hilfreich ist, dann wird es verwendet, wenn nicht, überlebt es nur in Folienform. Das Repertoire der Lehrkräfte verbindet sich mit starken persönlichen Überzeugungen und ist zugleich auf den Rahmen des professionellen Handelns abgestimmt ist. Der Zeittakt der Schulen ist eine solche Rahmenbedingung, die sich auch als flexible Ressource verstehen lässt, die erfolgreich individualisiert werden kann. Der neue Umgang mit Zeit stellt eine spezifische Kompetenz dar, die für den Unterricht der Zukunft eine herausgehobene Bedeutung erlangen wird.

Die Weiterbildung kann sich auf dieses Tätigkeitsfeld einstellen, aber muss dann auch die tatsächlich benötigten Kompetenzen vor Augen haben. Das verlangt neue Formen der Spezialisierung und Kooperation, die es erlauben, die Praxiserfahrung der Lehrkräfte mit der Erzeugung relevanter Themen und dem Aufbau von Problemsicht zusammenzubringen.

Professionelle Kompetenz ist nicht einfach die Aufschichtung von Weiterbildungsleistungen, sie hat viel mit Problemsicht und einem reflexiven Lösungsansatz zu tun, der mit der praktischen Bewährung besser wird. Wonach Studierende vielfach suchen, nämlich Rezepte, unterläuft die kognitiven Anforderungen, die der Lehrerberuf mit sich bringt.

Auch das wird oft unterschätzt. Lehrkräfte sind reflexive Utilitaristen, sie wissen, dass sie alle Idealtypen, Modelle und Anregungen ihrer Weiterbildungserfahrungen in ihr Handlungsfeld übersetzen müssen. Und auch eine scheinbar bewährte Folie ist nicht immer nutzbar, weil die Situationen sich schnell ändern können und jeder Unterricht eine Gestaltungsleistung darstellt. Das schliesst Qualitätsunterschiede nicht aus, die Lehrkräfte unterscheiden sich, aber sie handeln nie ohne reflexiven Vorlauf, weil sie sich immer neu auf die Anforderungen des Unterrichtens einstellen müssen. Möglich ist das tatsächlich nur dann, wenn die Zonen des Problematischen begrenzt sind.

Guter Unterricht verlangt bewährte Strategien ebenso wie geschickte Ad-Hoc-Lösungen: mit bedrohten Sicherheiten oder gar zerfallenden Klassen ist kein Unterricht möglich. Nimmt der Problemdruck auf eine Weise zu, die untragbar ist, müssen Lösungen ausserhalb des Unterrichts gesucht werden, Standortgespräche, Auszeiten, Versetzungen, Auflösung von Klassen oder auch „Schlaufenschulen“, wie sie in Zürich genannt werden. Das sind Angebote für Schülerinnen und Schülern, die in ihrer Stammschule nicht länger tragbar sind. Die Schüler machen eine Schlaufe und kommen in eine neue Lernumgebung, die die Schulzeit so weiterführt, dass die Schüler zurückkehren können oder aber einen Abschluss machen, den sie am alten Ort nie erreicht hätten. Es sind keine Heime, sondern Schulen, die nach Lehrplan unterrichten. Zu den Rahmenbedingungen der Unterrichtsentwicklung gehören so auch Auffangprogramme.

Was soll geschehen, wenn nicht einzelne Schüler das Problem sind, sondern die Zusammensetzung der Schule? Wiederum im Kanton Zürich gibt es ein Programm, das unter dem Namen „Quims“ bekannt geworden ist und auch in den deutschen Medien diskutiert wurde. Das Kürzel steht für *Qualität in multikulturellen Schulen* und wird vom Kanton finanziert. Schulen mit einem hohen Anteil an Fremdsprachigen erhalten zusätzliche Mittel,<sup>5</sup> mit denen das Sprachenlernen sowie die soziale Integration gefördert werden. Das Sprachenlernen betrifft qualifizierten Unterricht in Deutsch als Zweitsprache sowie eine Kooperation der Schule mit den Kursen für heimatliche Sprache und Kultur, die von vielen Gemeinden angeboten werden. Die Schulen verstärken die individuelle Lernunterstützung

---

<sup>5</sup> Zwischen 30.00 und 60.000 Franken pro Jahr je nach Grösse der Schule und Belastungsfaktoren.

und können auch Kurse zur Förderung der sozialen Integration anbieten, etwa für Eltern fremdsprachiger Kinder.

Neue Schulen werden in das Quims-Programm eingeführt. Sie durchlaufen zwei Einführungsjahre, führen Weiterbildungen durch und machen Standortbestimmungen. Die Erfahrungen der bereits länger im Projekt tätigen Schulen sind auf einer Homepage<sup>6</sup> zugänglich. Der Zweck des gesamten Programms ist darauf ausgerichtet, Schulerfolg auch dort zu ermöglichen, wo er zunächst ausgeschlossen wurde. Dazu ist der Erwerb der Unterrichtssprache zentral, der Erfolg setzt aktive Elternarbeit voraus. Wenn ein Programmschwerpunkt die Leseförderung ist, dann werden dafür gezielt Veranstaltungen für Eltern angeboten, auch für fremdsprachige. Die Weiterbildung betrifft also nicht nur die Lehrkräfte. Die Eltern werden nicht „erzogen,“ sondern in einem sinnvollen Ausmass an der Arbeit der Schule beteiligt.

Zusammengefasst gesagt: Die Weiterbildung der Lehrkräfte muss sich strukturell auf den Bedarf der Schulen einstellen, und dies just-in-time, nämlich immer dort, wo ein Problem besteht, das mit Ausbildung bearbeitet werden kann, was längst nicht bei allen Problemen der Schule möglich oder sinnvoll ist. Oft verschiebt die Ausbildung die Problemlösung, und nicht selten bringt die Ausbildung nicht das, weswegen sie besucht wurde, nämlich eine Antwort auf eine konkrete Frage. Aber wenn die Weiterbildung das lokale Wissen nicht erreicht und verbessert, ist sie überflüssig. Sie hat die Bringschuld, der eigentliche Ort der Personalentwicklung ist die Schule, die anfordern oder einkaufen können muss, was sie an Unterstützung von Aussen benötigt.

Der Bedarf an Weiterbildung wird von der Schule und den Anforderungen des Unterrichts her bestimmt. Die Schulleitung ermittelt den Bedarf und kommuniziert ihn mit den Lehrkräften des Kollegiums. Die Schulleitung legt auch Prioritäten fest und trifft transparente Entscheidungen, die von den Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Qualitätssicherung ausgehen. Der Massstab sind die Ziele der Schulentwicklung, die gemeinsam festgelegt wurden und für einen bestimmten Zeitraum gelten. An diesen Zielen will und soll sich die Schule messen lassen, daher muss die Weiterbildung von ihnen ausgehen. Wenn also von „gezielter“ Weiterbildung die Rede ist, dann in diesem pragmatischen Verständnis.

Der Bedarf an Weiterbildung kann nicht nur von Defiziten ausgehen, sondern muss die Potentiale der Lehrkräfte sowie deren Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung in Rechnung stellen. Der Individualismus der Lehrkräfte sollte sich in diesem Rahmen positiv

---

<sup>6</sup> <http://www.quims.ch>



anregen lassen. Der Nutzen einer Ausbildung muss vom Transfereffekt her bestimmt werden. In der internationalen Forschungsliteratur sind daher singuläre Kurse, die sich die Lehrkräfte nach eigenem Bedürfnis aussuchen, in Misskredit geraten, weil keine Gewähr besteht, dass die Schule davon profitiert (Oelkers/Reusser 2007). Der Effekt solcher Formen der Weiterbildung wird durch Zufriedenheitsbefragungen am Ende eines Kurses erhoben, nicht durch Transferdaten, die sich erst am Zielort, also in der Schule zeigen.

Das Gelernte muss im Unterricht verwendbar sein und hat so ein relativ hartes Erfolgskriterium. Die Angebote der Weiterbildung müssen nach diesem Kriterium bewertet werden, was auch heisst, dass sich die Angebote einem Assessment unterziehen, bevor sie eingesetzt oder verlängert werden. Die Qualitätssicherung der Weiterbildung ist eine dringliche Notwendigkeit, weil sonst Personalentwicklung eher eine Erfahrung in Leerlauf ist als eine wirkliche Kompetenzverbesserung. Damit plädiere ich für eine Orientierung der Weiterbildung an klaren Standards im Bereich fachlicher und überfachlicher Kompetenzen, die von den Landesinstituten entwickelt und als Grundlage der Bewertung eingesetzt werden. Die hauptsächliche Devise ist, dass Personalentwicklung im Kern Unterrichtsentwicklung ist, also gezielte Verbesserung des Repertoires.

Das klingt technisch und so unpädagogisch. Aber man kann nicht von Personalentwicklung sprechen, wenn keine Massstäbe vorhanden sind, und wo können die anders gesucht als in professionellen Kompetenzen? Noch technischer klingen Leistungstests, die es in Zukunft auf allen Stufen geben wird. Vor allem die Kombination von Tests mit Bildungsstandards hat eine Kontroverse ausgelöst, die sicher auch durch meinen Vortrag nicht beendet wird. Für die deutschsprachige Diskussion ist typisch, dass Erfahrungen kaum vorliegen und die Befürchtungen sich nicht mit konkreten Daten bearbeiten lassen. Der Umgang mit dem Problem kann also nicht gelassen sein. Das bringt mich auf meinen letzten Punkt: Können Leistungstests auch nicht bedrohlich sein?

### **3. Erfahrungen mit Tests**

In Schweizer Schulen werden Tests inzwischen breit eingesetzt. Das hat zu tun mit der Entwicklung der elektronischen Medien, vor allem aber mit den verstärkten Anstrengungen der Qualitätssicherung seit Mitte der neunziger Jahre. Aus diesen Erfahrungen ist ein nationales Projekt entstanden, das *HarmoS* heisst (Maradan/Mangold 2005). Der Name erklärt sich durch das Bestreben, die zum Teil sehr unterschiedlichen kantonalen Systeme im Bereich der Primarschule zu harmonisieren. Zu diesem Zweck entsteht ein Deutschschweizer Lehrplan, werden für Kernfächer Mindeststandards entwickelt

und sollen an drei Zeitpunkten, nämlich nach der zweiten, der sechsten und der neunten Klasse nationale Leistungstests durchgeführt werden.

Die Zeitpunkte erklären sich, weil Schulpflicht um zwei Jahre nach unten verlängert wird. Sie beträgt nunmehr elf Jahre und beginnt nunmehr neu mit der Basisstufe, die den Kindergarten in eine Vorschule verwandelt. Damit werden die Kinder in Zukunft eine achtjährige kantonale Gesamtschule besuchen, bevor sie nach der sechsten Klasse in Richtung Hochschulen oder Berufsbildung gruppiert werden. Die Mindeststandards dienen der Förderung, und sie gelten quer zu den Schultypen, also umfassen auch die gymnasialen Anteile der Sekundarstufe I. Die Leistungstests werden derzeit entwickelt, das gesamte Projekt ist in der Vernehmlassung grossmehrheitlich, wie man in der Schweiz sagt, gut geheissen worden, wobei vor allem die Bildungsstandards im Kombination mit den Tests Zuspruch erfahren, dies auch von den Lehrerverbänden.

Das ist nicht selbstverständlich. Der je erreichte Lernstand wird an bestimmten Zeitpunkten oder zu bestimmten Anlässen getestet. Die Frage des Erfolgs oder Misserfolgs beantworten also nicht mehr die Lehrkräfte allein. Allerdings gibt es ganz unterschiedliche Möglichkeiten, Tests einzusetzen. Ich berichte nicht über Tests, die für die schulische Selektion eingesetzt werden, auch nicht über Vergleichsarbeiten, sondern über Instrumente, die im Unterricht eingesetzt werden können. Ihr Zweck ist Förderung, nicht Wertbewerb. Es gibt keine Ranglisten, wohl aber neue technische Möglichkeiten, den Unterricht zu verbessern. Dafür nenne ich drei inzwischen erprobte Beispiele, die es früher nicht gab und die heute die Praxis erreicht haben. Diese Tests nicht kein Bildungsmonitoring. Der PISA-Test mit seinen Stichproben ist nicht so angelegt.

Mein erstes Beispiel trägt den Namen *Klassencockpit*,<sup>7</sup> was nicht auf das „fliegende Klassenzimmer“ anspielen soll. *Klassencockpit* heisst ein im Kanton St. Gallen entwickeltes Verfahren für die vergleichende Bestimmung des Leistungsstandes einer Klasse, das im Internet zugänglich ist. Der Test gibt Aufgaben vor, die von der Klasse bearbeitet und deren Lösungen mit einem kantonalen Schnitt verglichen werden. Die Eingabe ist anonym. Das System verlangt minimale Ausbildung, ist sofort nutzbar und erlaubt intelligente Anwendung. *Klassencockpit* wird inzwischen in vielen Schulen erfolgreich genutzt (Moser 2003). Der Grund für diese hohe Akzeptanz ist nicht nur die Nützlichkeit des Instruments, sondern auch der Einsatz von Vergleichstests, die *nicht* für die schulische Selektion genutzt werden. Die Tests sollen leistungsfördernd wirken, die Förderung des Leistungsverhaltens setzt voraus, dass der Leistungsstand der Klasse eingeschätzt werden kann, ohne dass die Bezugsnorm

---

<sup>7</sup> <http://www.klassencockpit.ch>

allein die Normalverteilung der jeweiligen Klasse wäre. Viele Lehrkräfte nutzen inzwischen diese Möglichkeit, ohne einen Gedanken daran zu verschwenden, dass sie sich früher gegen jeden Vergleich gewehrt haben.

Das zweite Beispiel bezieht sich auf das Ende der Schulzeit und den Übergang zur Berufsausbildung. Im Kanton Zürich wie überhaupt in der Schweiz sind vor allem grössere Firmen dazu übergegangen, Lehrlinge mit eigenen Tests und Assessments auszuwählen (Moser 2004). Der Volksschulabschluss ist dadurch systematisch entwertet worden, heute bekommen Schulabgänger in bestimmten Bereichen eine Lehrstelle nicht mehr, weil sie gute Schulnoten nachweisen können, sondern weil sie firmeneigene Aufnahmeprüfungen bestanden haben. Dabei werden Tests verwendet, die private Büros entwickelt haben und auf die die Schulen keinerlei Einfluss nehmen können. Dieser Entwertung der allgemeinbildenden Schule soll mit einem Projekt entgegen gearbeitet werden, das *Stellwerk* heisst.<sup>8</sup>

In einem Stellwerk werden Weichen gestellt. Analog dieser Metapher werden alle Schülerinnen und Schüler Mitte der 8. Klasse getestet, über welche Kompetenzen in zentralen Fächern sie tatsächlich verfügen. Der Test ist die Grundlage für gezielte Nachbesserungen während der verbleibenden Schulzeit. Die Schüler erhalten in einem Standortgespräch eine objektivierete Rückmeldung, wo sie stehen, und sie können fehlende Kompetenzen aufholen. Das Ziel ist, die Anforderungen zu erfüllen, die heute an qualifizierte Lehrberufe gestellt werden. Die öffentliche Schule ist dafür das „Stellwerk.“ Sie ist verantwortlich, dass Lücken geschlossen werden und am Ende grundlegende Kompetenzen vorhanden sind. In einer Zürcher Evaluation zeigt sich, dass neben dem Test vor allem die Standortgespräche bei den Lehrkräften auf Zustimmung stossen (Sigrist/Kammermann 2006).

Das dritte Projekt heisst „Check Five“ (Tresch 2006). So wird ein vergleichender Leistungstest im Kanton Aargau genannt, der im fünften Schuljahr der Primarschule durchgeführt wurde. Das Projekt ist vom kantonalen Parlament 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 derartig aufwändige Studien wie die PISA-Tests auch einen praktischen und nicht bloss einen politischen oder wissenschaftlichen Wert haben sollen, dann ist die Frage unausweichlich, was die Lehrkräfte mit solchen Daten anfangen können. „Check Five“ ist darauf eine mögliche Antwort.

---

<sup>8</sup> <http://www.stellwerk.ch>

Der Test wurde 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 verschiedenen unterrichtet werden.
- Weitaus geringer waren die Unterschiede im Textverständnis, auch weil das nicht nur im Deutschunterricht abverlangt wird.

- Die Unterschiede lassen sich nicht mit der sozialen Herkunft erklären,<sup>9</sup> sondern sind hausgemacht.

Die Lehrkräfte sind umso mehr aufgefordert zu reagieren. Die Studie zeigt, dass die Testergebnisse mit den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern zum Teil aufwändig kommuniziert wurden. Die Lehrkräfte geben an, mit den Ergebnissen die fachlichen Leistungen ihrer Schüler besser einschätzen zu können. Sie ergänzen damit das klasseninterne Bezugssystem und kommen zu objektiveren Bewertungen. Hunderte von Massnahmen zur Verbesserung des Unterrichts wurden vorgelegt, von denen in Untersuchungszeitraum mehr als die Hälfte auch umgesetzt wurden. 131 der 140 Lehrpersonen würden ein zweites Mal an einem solchen Test teilnehmen. Die Akzeptanz von Leistungstests steigt mit der positiven Erfahrung der Verwendbarkeit der Resultate. Akademische Vorbehalte teilen die Lehrkräfte nicht (Tresch/Moser 2005). Sie nutzen die Resultate, unterstützt durch eine Handreichung zum Umgang mit Ergebnissen von Leistungstests (Departement Bildung, Kultur und Sport 2005).

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

Tests, die in diesem Sinne eingesetzt werden, sind Teil einer Unterstützungskultur. Dazu zählen auch andere elektronische Plattformen, die von den Schulen etwa zum Zweck der Selbstevaluation eingesetzt werden. Evaluationsdaten müssen offen gelegt werden, es nutzt niemandem, wenn sie verschwinden und nicht zur Weiterentwicklung der Schule Verwendung finden. Das gilt auch und ganz besonders für schlechte Daten. Zu guten Daten sich zu bekennen, verlangt nicht viel Mut; schlechte Daten offen zu kommunizieren, verlangt Mut, aber nur dann kann die betreffende Schule vorankommen. Schlechte Daten haben immer Ursachen, wer die Ursachen nicht thematisiert, verschenkt die Entwicklung. Das

---

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

Risiko ist nur dann zu gross, wenn es einen öffentlichen Pranger gibt und persönliche Konsequenzen drohen. Ansonsten gilt die Regel, dass schwache Schulen oder, wenn das politisch nicht korrekt ist, Schulen in ungünstigen Umwelten besondere Unterstützung benötigen.

Was ich sagen wollte, lässt sich so auf den Punkt bringen: Es ist zutreffend, dass politische Reformen die Belastungen erhöhen und heutige Lehrkräfte mehr als früher unter Stress stehen, aber damit sind immer auch Chancen verbunden. Kein Schulhaus hat ausschliesslich negative Faktoren. Allerdings müssen die Reformen müssen lohnend erscheinen und keine überflüssige Belastung darstellen. Ich könnte das auch als Bedingung formulieren: Die Sprache der Reformen klingt immer verlockend, aber die Reformen selbst müssen daran gemessen werden, ob sie Verbesserungen mit sich bringen oder nicht. Selbstverständlich ist das nicht, weil Reformen Versuche darstellen, die sich tauglich erweisen müssen. Untaugliche Versuche muss man aber auch vor Ablauf der Zeit beenden können, was dafür spricht, jeden Versuch genau zu beobachten und wann immer möglich, evaluieren zu lassen. Risikominimierend kann dabei der Blick ins Ausland sein. Ich nehme an, sie haben mich deswegen eingeladen.

## Literatur

- Calderhead, J.: Teachers: Beliefs and Knowledge. In: D. C. Berliner/R. C. Calfee (Eds.): Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan 1996, S. 709-725.
- Davenport, T./Prusak, L.: Working Knowledge: How Organisations Manage What They Know. Boston: Harvard Business School Press 1998.
- Department Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (BKS) (Hrsg.): Leistungen messen und beurteilen. Handreichungen zum Umgang mit Ergebnissen von Leistungstests. Aarau: BKS 2005.
- Interface: *wifl*-Projekt "Neue Schulaufsicht an der Volksschule". Evaluationsbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Luzern 2002.
- Kerle, U.: Geleitete Schulen im Kanton Graubünden. Bestandesaufnahme und Handlungsorientierung. Chur: Südostschweiz Buchverlag 2005.
- Larcher Klee, S.: Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in ihrem ersten Berufsjahr. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2005. (= Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Band 9)
- Mandel, S. (2006): Wirksamkeit der Leitbilder von Schweizer Gymnasien. Das Leitbild als Mittel zur Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsevaluation. Bern et. al.: Peter Lang Verlag. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Bd. 52)

Maradan, O./Mangold, M.: Bildungsstandards in der Schweiz. Das Projekt HarmoS. In: ph/akzenteHeft 2 (2005), S. 3-7.

Moser, U.: Klassencockpit im Kanton Zürich. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern der 6.Klassen über ihre Erfahrungen im Rahmen der Erprobung von Klassencockpit im Schuljahr 2002/2003. Bericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Vervielf. Ms. Zürich: KBL 2003.

Moser, U.: Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA. Bern: h.e.p. Verlag 2004.

Munby, H./Russell, T. /Martin, A. K.: Teachers' Knowledge and How it Develops. In V. Richardson (Ed.): Handbook of Research on Teaching. 4th Edition. Washington, D.C.: American Educational Research Association 2001, S. 877-904.

Oelkers, J.: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. 2., durchgearb. u. rev. Aufl. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Taschenbuch 2007.

Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise „Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen.“ Ms. Zürich: Pädagogisches Institut 2007.

Reichwein, K.: Führung und Personalmanagement in Schulen. Eine empirische Studie zum Working Knowledge von Schulleitungen. Diss. phil. Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2006.

Rhyn, H./Widmer, Th./Roos, M./Niderlöst, B.: Zuständigkeiten und Ressourcen in Zürcher Volksschulen mit und ohne Teilautonomie (TaV). Evaluationsbericht im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Ms. Zürich 2002.

Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p. Verlag 2006.

Tresch, S.: Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnismeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Diss. Phil. Universität Zürich (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2006.

Tresch, S./Moser U.: Check 5. Schlussbericht 2005 zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Vervielf. Ms. Zürich: KBL 2005.