

Jürgen Oelkers

„Qualitätsmanagement“: Leeres Wort oder gehaltvolles Programm?*)

Wie alle pädagogischen Vokabeln¹ und Slogans ist natürlich auch „Qualitätsmanagement“ ein leeres Wort und *kein* gehaltvolles Programm, solange man nicht weiss, welche Praxis sich damit verbindet. Alle gut klingenden leeren Wörter der Pädagogik, von denen es viele gibt und die modischen Schwankungen unterworfen sind, beziehen sich auf grosse Versprechungen, bei denen es nicht auf die Praxis, sondern auf die Verheissung ankommt. Das Wort „Qualitätsmanagement“ ist im pädagogischen Kontext zunächst eine befremdliche Grösse gewesen, das Wort weckte Widerstand, aber dann sehr schnell auch Neugier und schliesslich Interesse, weil es eine neue Lösung anzuzeigen schien, die gleichsam über Nacht zustimmungsfähig wurde. Niemand wusste so Recht, was es war, gleichwohl überzeugte die Lösung.

„Qualitätsmanagement“ erscheint heute wie eine Art Modernisierungsgebot, wer es verwendet, steht sozusagen auf der richtigen Seite, wie früher bei „Emanzipation“ oder „Gesellschaftsveränderung“. Auch da wusste man nicht so genau, was es war, aber konnte begeistert zustimmen, ohne irgendwelche Folgen, gar noch negative, absehen zu müssen. Man musste nur das tun, was im heutigen Jugendjargon sehr beliebt ist, nämlich zwischen „old school“ und „new school“ unterscheiden, und schon stand man auf der richtigen Seite. Das eine ist veraltet und abgelegt, das andere modern und zukunftsfähig, alles bezogen auf eine bestehende Praxis, von der man wissen kann, wie eigensinnig sie verfährt.

Ich gebe zu, der Vergleich hinkt und ist vielleicht auch etwas anstössig, weil zwischen der Kritischen Theorie und dem New Public Management mehr als nur eine semantische Differenz besteht und der Weg von, sagen wir, JÜRGEN HABERMAS bis ERNST BUSCHOR, schon sehr weit ist. Ich könnte auch sagen, vor Technokraten ist seinerzeit nicht ohne Grund gewarnt worden. Auf der anderen Seite sollten wir zugeben, dass 1968 alles Mögliche im Blick war, nur nicht die Qualitätssicherung der Schulen, dass oberste Ziele wie „Mündigkeit“ nach wie zustimmungsfähig sind, aber wenig zur Qualitätssicherung beitragen, und dass es tatsächlich starke „Buschor-Effekte“ in der Entwicklung des Schweizer Bildungswesens gibt, die vermutlich nicht reversibel sind.

Vergleicht man die Situation heute mit der vor fünf oder zehn Jahren, dann fällt auf, dass aus der leeren Hülse „Qualitätsmanagement“ zunehmend eine beschreibbare Praxis geworden ist. Erstaunlich ist, wie rasch das geschehen ist. Alle Kantone führen Massnahmen zur Qualitätssicherung durch, viele adaptieren sogar Zürcher Modelle oder entwickeln sie weiter, die Stichworte sind überall sehr ähnlich, der Konsens scheint zu wachsen, selbst das Geld steht zur Verfügung, bisher wenigstens, tragisch ist vielleicht nur, dass dem Zürcher Stimmvolk vor einem Jahr nicht ausreichend vermittelt werden konnte, welche Avantgarde da

*) Vortrag auf der Tagung „Qualitätssicherung an Schulen“, veranstaltet von der aargauischen Kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerkonferenz am 27. November 2003 im Kurtheater Baden.

¹ Das lateinische *vocabulum* hat folgende Bedeutungen: Bezeichnung, Name, Wort, Benennung und Vorwand.

am Werke war. Umso mehr freuen sich die Anderen, sie sparen Entwicklungskosten und gewinnen einen Vorsprung. HEINRICH ZSCHOKKE hätte daran wohl seine Freude gehabt.

Aber stimmt die Richtung? Womit hat Qualitätsentwicklung in der Schule tatsächlich zu tun? Die Antwort scheint zunächst sehr einfach zu sein und würde aber, träfe sie zu, viele bildungspolitische Anstrengungen als vergebliche Lebensmüh erscheinen lassen. Dieser Eindruck entsteht, wenn man von folgender Gleichung ausgeht: Qualitätsentwicklung ist kein komplexes „Management“, sondern hat einfach zu tun mit mehr oder weniger motivierten Lehrkräften und mehr oder weniger schulfähigen Schülerinnen und Schülern.

- „Motiviert“ sind Lehrkräfte, wenn sie das Gefühl haben, sich für die Schüler einsetzen zu können, guten Unterricht zu geben, keine überflüssigen Belastungen zu erleben und Ziele zu erreichen, also produktiv voranzukommen.
- „Schulfähig“ sind Schüler, wenn sie sich auf die Vorgaben der Schule einlassen, regelmässig Aufgaben erfüllen, sich kooperativ zeigen und Lernen als ihren Beruf akzeptieren.
- Zu einer guten Schule gehören auch Partizipation, Transparenz und klare Leitungserwartungen, zudem noch eine in sich stimmige Lernatmosphäre, die Erreichbarkeit der Lernaufgaben und ein abwechslungsreiches Programm.
- Die Hauptsache aber ist guter Unterricht, starke Förderprogramme und transparente Formen der Leistungsbeurteilung.

Alles *Zusätzliche* muss so angelegt sein, dass das Kerngeschäft unterstützt und nicht behindert wird. Die Logik ist so gesehen sehr einfach: Lehrkräfte unterrichten und haben vornehmlich ihre Klasse, bzw. ihr Aufgabensetting vor Augen, was *dazu* als Unterstützung passt, wird akzeptiert, was nicht, wird abgestossen. Schüler, mindestens von einem bestimmten Alter an, verhalten sich ähnlich utilitaristisch, sie kalkulieren ihren Aufwand und messen ihn am Ertrag, auch wenn das einer idealistischen Pädagogik entgegen läuft und sicher in der Lehrerbildung nie Thema sein wird.

Ganz so einfach ist es natürlich nicht, aber was immer Qualitätsmanagement in der Schule ist, es muss in dieser Realität ankommen. Der Stress darf nicht unnötig verstärkt und die für Qualitätsentwicklung ausschlaggebende Ebene, die des Unterrichts, muss getroffen werden. Es macht wenig Sinn, ein kompliziertes Qualitätsmanagement aufzubauen, wenn es die Lehrkräfte und die Schüler gar nicht erreicht. Auch und gerade die Veränderungen der Schulorganisation sind daran zu messen, was sie zur Entwicklung der Unterrichtsqualität beitragen, letztlich dazu, was die Schüler lernen oder nicht lernen. *Schulqualität* ist *Schülerqualität*, kein Selbstzweck, während man gelegentlich den Eindruck erhalten kann, die bildungspolitischen Anstrengungen sind umso grösser, je ferner sie dem Unterricht sein können.

Damit sage ich nichts *gegen* den Aufbau neuer Formen von Qualitätsmanagement, sondern ich führe eine Bedingung ein, die verhindern soll, dass sich die neuen Strukturen verselbständigen oder ihren eigentlichen Zweck verfehlen (OELKERS 2003). Die Bedingung bezieht sich nicht auf die Abwehr, sondern auf die Unterstützung des Geschäfts. Qualitätsmanagement muss von den Lehrkräften gewollt werden und akzeptiert sein, was aber eben nur dann der Fall ist, wenn der Nutzen erkennbar ist und die Belastungen nicht unnötig gesteigert werden. Die Neuverteilung der Aufgaben und Tätigkeiten muss für das alltägliche

Geschäft Vorteile bringen, wenn die neuen und nicht von der Hand zu weisenden Aufgaben im Management einer Schule wirklich professionell gehandhabt werden sollen.²

Heute hat Qualitätsmanagement in aller Regel mindestens sechs ausschlaggebende Elemente:

- Aufbau von Schulleitungen mit Kompetenzen und Weisungsbefugnissen,
- höchst mögliche Transparenz des schulischen Angebots,
- Verbesserung der internen Kommunikation und Abstimmung von Standards,
- Mitarbeiterbeurteilung und interne Evaluationen,
- regelmässige externe Evaluationen,
- Offenlegung der dabei erzeugten Daten
- und Zielvereinbarungen im Blick auf die nächste Etappe der Schulentwicklung.

Das sind keine Folterwerkzeuge, sondern Instrumente der Professionalisierung, die heute international üblich sind. Die Entwicklung in der Schweiz vollzieht nur nach, was in skandinavischen oder angelsächsischen Systemen vor fünfzehn oder zwanzig Jahren begonnen wurde. Im Blick darauf trägt der Eindruck nicht, dass Bildungssysteme auf dieser Linie modernisiert werden, mit Qualitätsgewinnen, wie der Vergleich zwischen guten und weniger guten Ländern der PISA-Studie zeigt.

Eine in der Diskussion wenig beachtete Funktion dieser Instrumente ist, dass sie die Intransparenz des schulischen Geschehens überwinden sollen. Von der Leistungsbeurteilung bis zu den Kriterien des guten Unterrichts ist im Schulalltag zuviel undurchsichtig und zu wenig wirklich explizit, also von Eltern, Schülern und Kollegen nachvollziehbar. Die tatsächlichen Kriterien zum Beispiel der Notengebung sind oft nur der Lehrkraft bekannt, während Schüler hier nicht selten dramatische Schicksale erleben, die auf ihre Schulkarriere nachhaltigen Einfluss ausüben. Soll sich das ändern, muss Transparenz zur Grundregel werden, und zwar nach Innen und Aussen gleichermaßen. Und das ist wirklich leichter gesagt als getan.

Kein einziges Element von „Qualitätsmanagement“ lässt sich verordnen, sondern nur überzeugend entwickeln. Schulleitungen sind sensible Einrichtungen, die sich vor Ort und also je anders bewähren müssen, Lernprogramme, die das schulische Angebot darstellen, werden keine einheitliche Form annehmen, und selbst die viel zitierten Bildungsstandards müssen lokal angepasst werden, wenn sie praktikabel sein sollen. Die Schulorganisation muss sich selbst gestalten können, was sich verändert, ist das Verhältnis von Autonomie und Kontrolle. Evaluationen sind Versuche, die Stärken und Schwächen einer Schule zu bestimmen, die als mehr sein muss, als die Summe des Kollegiums. Man kann nicht zugleich das Einzelkämpfertum beklagen und es an dieser Stelle nutzen. Das Credo ist *Entwicklung* der Schule, die ein transparentes Klassenzimmer voraussetzt.

An der Liste fällt freilich auf, dass sie *nur* auf Schule abhebt, die ja seit den achtziger Jahren als die grundlegende Handlungseinheit des Systems verstanden wird. Diese Optik hat eine unerwünschte Nebenfolge, die *Schülerinnen* und *Schüler* kommen nicht mehr vor. Das Qualitätsmanagement bezieht auf die Leitung der Schulen, auf die Lehrkräfte, die Eltern, die Schulpflege, die Öffentlichkeitsarbeit, aber nicht auf diejenigen, denen der ganze Aufwand gilt, nämlich die Schüler, deren Rolle auf seltsame Weise unberührt zu sein scheint von allen Reformen. Ihre Leistungen sind interessant, aber nicht ihre Rolle, genauer: die Leistungen

² Das ist ein klares Ergebnis des Versuchs mit „teilautonomen Volksschulen“ (TaV) im Kanton Zürich (RHYN/WIDMER/ROOS/NIDERÖST 2002).

werden auf eine Schülerrolle bezogen, die nicht selbst entwickelt werden muss. Das überrascht, weil „Entwicklung“ doch das Credo sein soll.

Schüler sind wohl Adressat der Reformen, aber nicht ihr Aktivposten, sie sind keine „Player“, wie es neudeutsch heisst, sondern eher „Flyer“, auf denen gedruckt ist, was Andere für wichtig halten. Aus diesem Grunde werde ich mein Votum wesentlich auf sie beziehen, nicht nur um eine Lücke zu schliessen, sondern weil ohne veränderte Schülerrolle die Reform Gefahr läuft, zur Makulatur zu werden. Zudem sind die Grundzüge des Qualitätsmanagements zu bekannt, um sie nochmals darlegen zu müssen. Wesentlich ist nicht, dass es sie gibt, sondern wie sie zur Praxis passen, und die Praxis wird nicht nur von den Lehrkräften bestimmt, wie manches Modell der Organisationsentwicklung stillschweigend voraussetzt. Oft wird in diesen Modellen übersehen, wie abhängig der Erfolg von den Schülern ist. Es ist auch interessant, dass sich nur die Lehrkräfte und nicht auch die Schüler „professionalisieren“ sollen.

Die Schüler leben und arbeiten in Rollenmodellen des 19. Jahrhunderts, während sie als Kinder und Jugendliche an den Konsumkulturen des 21. Jahrhunderts teilhaben. Wer den Einfluss der schulkritischen und zum Teil schulzynischen Jugendkultur auf die Einstellungen und Lernhaltungen der heutigen Schülerinnen und Schüler vor Augen hat (STEINBERG 1997), muss hier ein erstrangiges Problem sehen und nicht einen Nebenschauplatz, der vom Kerngeschäft ablenkt. Auch die Rede vom „Kerngeschäft“ im übrigen bezieht sich ausschliesslich auf die Lehrkräfte, als hätten die Schüler *kein* solches Kerngeschäft und als es für sie *nicht* zunehmend schwieriger, sich auf dieses Geschäft einzulassen.

Die heutigen Probleme der Verschulung sollten offen und offensiv kommuniziert werden. Schulen sind nicht das, was in *Southpark* davon ankommt, Unterricht ist kein Videogame, und *Pokémon* ist in schulischer Hinsicht vermutlich nur sehr begrenzt ein Lerngewinn. In einer Erfahrungswelt, die strenge Grenzen kaum noch kennt, muss das deutlich gesagt werden. Schule ist eine Abgrenzung, sie ist kein Ort des Konsums, sondern der Bildung, und das muss auch gegen Unlustgefühle deutlich werden. Es gehört zur Kommunikation der Schülerrolle, dass Unterricht ernsthafte Einstellungen verlangt und dass Lernhaltungen nicht vom Himmel fallen. Sie entstehen nicht nebenbei und auch nicht einfach durch ständige Aufforderung, die eher die Lehrkräfte belastet als die Schüler motiviert.

Verlangt wird auch, dass die Lehrkräfte professionelle Identität entwickeln, also nicht alles mit ihrer Person agieren. „Identität“ ist Abgrenzung, die Lehrkräfte müssen auch wissen, wofür sie *nicht* zuständig sind. Das wäre erstklassiges Qualitätsmanagement, die Erzeugung und Sicherung von Linien, die nicht überschritten werden dürfen. Auch Schule ist Abgrenzung. Was sie *ist* und überhaupt nur sein *kann*, darf in der diffusen Forderungsflut nicht unscharf werden, das Profil „Schule“, anders gesagt, muss immer neu kommuniziert und in seiner Qualität überzeugend dargestellt werden. Ein klarer Berufsauftrag wäre dabei eine deutliche bildungspolitische Hilfe. Sonst könnte leicht der Eindruck entstehen, das Ganze sei ein ziemlich überflüssiges Unternehmen, das kostspielig ist, ohne seinen Ertrag und damit seine Funktion überzeugend nachzuweisen.

Das wichtigste Kapital von Schulen sind die Schüler und die Lehrkräfte. Das zu sagen, ist nicht trivial, weil oft sehr abstrakte Bestimmungen, etwa des Qualitätsmanagements, im Spiel sind, die von der einfachen Tatsache absehen, dass *Personen* lehren und lernen. Die soziale Basis des Unterrichts wie des Schulalltags sind fragile Beziehungen, die unverzichtbar sind und schon aus diesem Grunde leicht gestört werden können. Diesem Tatbestand wird rhetorisch Rechnung getragen, wobei in der Literatur auffällt, dass das reale Leben im

Klassenzimmer (JACKSON 1990) oft zugunsten von Idealisierungen übersehen wird. Störungen sind so unerklärliche Enttäuschungen von hoch gespannten Erwartungen, die sich leicht abnutzen können. Auffällig ist auch, dass die die Idealisierungen sehr viel häufiger und präziser auf die Lehrkräfte als auf die Schüler bezogen werden, während umgekehrt die Leistungserwartungen sehr viel genauer die Schüler als die Lehrer betreffen. Aufgaben in Lehrbüchern sind nie so formuliert, dass sie Angaben darüber enthielten, welche Leistungen der *Lehrkräfte* nötig sind, damit die Aufgaben von den Schülern erfüllt werden können.

Parallel dazu hat sich ein formalisierter Anerkennungsdiskurs entwickelt, der Lehrkräfte pauschal unterstützt und doch unterschwellig abwertet, weil deren tatsächliche Leistungen nie wirklich sichtbar werden. Für die Arbeit der Lehrkräfte gibt es keinen sichtbaren Ausdruck, vergleichbar den Noten, die die Schüler erhalten. Schüler, umgekehrt, werden nicht in einem Anerkennungsdiskurs wahrgenommen, sondern individuell betrachtet, weil und soweit ihre Leistungen mit ihrer Person verbunden sind. Die Schulpraxis ist auf die Leistungen der Schüler zugeschnitten; was genau die Qualität der Lehrkräfte dazu beiträgt, dass die Leistungen zustande kommen, ist wesentlich nicht sichtbar. Allein die Gestaltung der sozialen Beziehungen in einer Klasse, der Umgang mit zum Teil ganz neuen Konflikten³ oder die Strategien der Stressbewältigung verlangen hohe Kompetenzen, die wenn, dann informell gewürdigt werden.

Das gilt *mutatis mutandis* auch für die Schüler, deren persönlicher Aufwand für das Erbringen von Leistungen eben so wenig in Rechnung gestellt wird wie das Stresserlebnis, die Härten einer Anstrengung oder die Wahl subversiver Strategien. Auffällig ist, dass der Einfluss der informellen Schülerkultur nie eine Rolle spielt, wenn Leistungen bewertet oder ihr Zustandekommen erklärt werden. Als Grundrelation gilt der seinerseits stark idealisierte „pädagogische Bezug“ zwischen der Lehrkraft und dem Schüler, der die Meinungsbildung unter den Schülern, die Entwicklung ihrer Einstellungen zur Schule, weder wahrnimmt noch in Rechnung stellt. Auf der anderen Seite ist „Schülersein“ ist nie wirklich als *Beruf* (MUTH 1966) entwickelt worden. Die Lehrkräfte üben Berufe aus, die Schüler nicht, obwohl deren Arbeitszeit in Spitzenzeiten kaum geringer ist als die der Lehrkräfte, die Belastungen zunehmen und von einer Berufsförmigkeit der Abläufe sehr wohl die Rede sein kann.

Seltsam, dass diese Wirklichkeiten im „Qualitätsmanagement“ kaum vorkommen. Die Diskussion konzentriert sich auf die Entwicklung des Personals der Schule, zu dem die Schüler nicht gehören. In fast allen Texten der einschlägigen Reformliteratur wird die Schülerrolle entweder negiert oder unverändert vorausgesetzt, nicht entwickelt. Die Negation der Schülerrolle geschieht mit der Rhetorik von diskursiver „Partnerschaft“, die wesentlich nur dazu führt, die realen Machtverhältnisse zu verschleiern und den Status Quo zu bestätigen. Die *Differenz* der Rollen und die *Asymmetrie* der Verhältnisse definieren, was man die Leistungspartnerschaft der Schule nennen könnte. Leistungen der Schüler kommen nicht einfach „selbst organisiert“ zustande, sondern verlangen korrelative und passende Leistungen der Lehrkräfte, ohne diese Beziehung symmetrisch regeln zu können. Die Rollen sind unterschiedlich, also müssen sie auch unterschiedlich entwickelt werden. Die vorliegenden Vorschläge sind einseitig auf die Lehrkräfte ausgerichtet, ohne die Anforderungen zu benennen, die sich für die Schülerinnen und Schüler stellen, wenn sich Schulen mit Instrumenten wie Zielsteuerungen, Leistungstests und fortlaufender Beurteilung entwickeln sollen.

³ Darunter solchen, die die Schule verursacht, ohne es zu wollen, etwa negative körperliche Reaktionen von Schülern auf sehr faie und sehr transparente Leistungserwartungen.

Interessanterweise gibt es keine Nacherhebungen, wie die betroffenen Schüler den PISA-Test erlebt haben und was sie zu den Ergebnissen sagen. Generell ist die subjektive Seite, die Erfahrungen der Schüler mit Schule und Unterricht, wenig bis gar nicht explizit. Wenn es in der Schulforschung qualitative Interviews gibt, dann fast ausschliesslich mit Lehrkräften. Die Einschätzungen und Meinungen der Schüler spielen auch in den meisten Modellen der Organisationsentwicklung keine oder nur eine sehr marginale Rolle. Entsprechend werden die Schüler selten gefragt, ob sie bestimmte Entwicklungen wollen oder nicht wollen. Über die Durchführung der PISA-Tests hat die EDK entschieden, die Schüler, der Adressat der Tests, sind in ihrer gewohnten Rolle wahrgenommen worden, ohne dass dies negativ aufgefallen wäre.

Offenbar sind Entwicklungen der Schülerrolle entweder immer noch mit dem besetzt, was 1971 „Schüler selbstbefreiung“ hiess,⁴ oder aber es handelt sich um Scheinanpassungen, die aller Rede von „selbst organisiertem Lernen“ zum Trotz Veränderungen nicht wirklich anstreben. Aber wenn mit der Schulentwicklung eine weitgehende Professionalisierung verbunden werden soll, dann muss sie Lehrkräfte und Schüler gleichermaßen betreffen. Es reicht nicht aus, sich die Schüler als „Partner“ des gemeinsamen Lerngeschäfts vorzustellen und am Ende dann doch ihre Tätigkeit auf das Schreiben von Proben zu reduzieren, deren Durchschnitt die eigentliche Leistung darstellt, zugerechnet ein paar Prozente „Beteiligung am Unterricht“.

Was symmetrisch oder besser komplementär verstanden werden muss, ist die Entwicklung der Rollen. Nochmals: Von Qualitätsmanagement kann keine Rede sein, wenn sich weder die Rollenstandards der Lehrkräfte noch die der Schüler verändern. Beides muss entwickelt und an heutige Lernwelten angepasst werden. Im Blick auf die Lehrkräfte steht die Rhetorik der Anerkennung in keinem Verhältnis zu den erfahrbaren Belastungen. Belastungen sind individuelles Schicksal, die Schule hat immer noch kein wirkliches Konzept für diesen Teil der Personalentwicklung, mit dem sich auf den zunehmenden persönlichen Verschleiss reagieren liesse. Hinzukommt, dass die auch hier die Konstruktion des 19. Jahrhunderts zunehmend mehr aufgelöst wird. Der Lehrerberuf ist immer weniger attraktiv als Lebensberuf, und dies nicht nur, weil die Belastungen unkalkulierbar erscheinen, sondern weil die Lebenskonzepte nicht mehr zu den Anstellungsbedingungen passen.

Niemand entwirft mehr sein Leben auf dreissig und mehr Jahre hin, während Lehrkräfte unter der Voraussetzung angestellt werden, dass sie froh sein können, eine Stelle zu erhalten und daher dankbar sein müssen, wenn sie dreissig und mehr Jahre ohne Rotation an ein- und demselben Ort verbringen dürfen. Genauer: Sie müssen dankbar sein, wenn sie ihre Stelle

- über dreissig Jahre lang
- mit nicht nachlassendem Eifer,
- nimmermüde und bescheiden
- am gleichen Ort
- und möglichst ohne grosse Lohnforderungen ausüben können.

Niemand lebt so, und vermutlich haben auch Lehrkräfte in früheren Epochen diese Erwartungshaltung immer unterlaufen. Auf der anderen Seite stehen die realen Aufgaben des Geschäfts. Was von den Lehrkräften abverlangt wird, ist ein vieler Hinsicht paradox. Sie müssen

⁴ Vgl. LIEBEL/WELLENDORF (1971).

- individuell fördern *und* gesellschaftliche Selektionsentscheide treffen,
- Verständnis für die Schüler aufbringen *und* Disziplin durchsetzen,
- Interesse für ihren Unterricht erzeugen *und* voraussetzen,
- Grenzen setzen *und* sie verschieben,
- allen Schülern gerecht werden, *ohne* mit allen gleich gut arbeiten zu können.

Ein schwieriger bis ziemlich unmöglicher Job also, von dem viele Beobachter sagen, dass sie froh seien, ihn nicht machen zu müssen. Die Lehrkräfte geben in Belastungsstudien immer wieder an, dass ihr zentrales Stresserlebnis die Diskrepanz zwischen Ideal und Wirklichkeit sei, die pädagogisch und nicht profan erwartet wird.

Würden Schulen befreit von ihren Idealen Dienst nach Vorschrift machen, würde das System unmittelbar danach zusammen brechen. Aber Idealisierungen haben auch Belastungsfolgen, weil sie die schmale Grenze zwischen Engagement und Selbstausbeutung nicht genau bezeichnen. Wann Lehrkräfte *zuviel* tun, müssen sie jeweils selbst bestimmen, und dies unter der Voraussetzung, dass alle zentralen Aufgaben des Berufsfeldes unabschliessbar sind und sich zugleich nur schwach routinisieren lassen (FORNECK/SCHRIEWER 2001). Die Steuerung durch unliebsame Überraschungen scheint zuzunehmen, generell scheint die Kluft zwischen Ideal und Wirklichkeit grösser zu werden, auch in dem Sinne, dass Lehrkräfte die Annäherung an die ideale Unterrichtseinheit immer weniger erleben.

Personalentwicklung muss hier ansetzen, also vom Berufsalltag ausgehen, aber eben nicht nur von Berufsalltag der Lehrkräfte, sondern gleichermassen vom Berufsalltag der Schüler. Die Professionalisierung des Schülerberufs ist - auch in der internationalen Literatur - nicht vorangebracht worden. Es gibt kaum Hinweise auf eine sinnvoll veränderte Schülerrolle, die sich auf die erwartbaren Entwicklungen von Schulorganisation und Unterricht beziehen würden. Schüler werden nicht ausreichend auf veränderte Leistungserwartungen vorbereitet, erhalten keine besonderen Funktionen in Lernprogrammen und sind in den Leitbildern von Schulen nur rhetorisch präsent. Natürlich sagt kein einziges Schulleitbild, dass die Schüler *nicht* im Mittelpunkt stehen, aber was diese Formel konkret besagen soll, wozu sie verpflichtet, was sie einschliesst und was sie ausschliesst, wird erstaunlich wenig thematisiert.

Die Rolle „Schülerin“ und „Schüler“ selbst ist diffus und schwankt zwischen starkem Gelenktwerden und übertriebener Eigenverantwortung. Wofür die Schüler genau zuständig sind und was ihren Auftrag ausmacht, ist nirgendwo explizit. Die Praxis wird de facto zwischen der einzelnen Lehrkraft und den jeweiligen Schülern ausgehandelt, wobei keine klaren Spielregeln definiert sind. Die *checks and balances* in den Beziehungen werden überwiegend von den Lehrkräften definiert und dominiert, die Macht der Schüler artikuliert sich oft nur subversiv, es gibt keine oder viel zu wenig regelmässige Bilanzen, bei den die Qualitätseinschätzungen der Schüler wirkliches Gewicht erhielten.

Aber Schulerfolg hängt ganz wesentlich davon ab, dass die Schüler wissen und einsehen, warum sie lernen, was sie lernen. Die viel zitierte und oft falsch beschworene „Motivation“ der Schüler ist nicht zuletzt eine Folge transparenter und nachvollziehbarer Leistungserwartungen, für die gute Gründe und nicht Allerweltserklärungen zur Verfügung stehen müssen. Oft verstehen die Schüler nicht, was die Ziele des Unterrichts sind, und noch öfter wissen sie nicht, ob die Ziele erreicht wurden oder nicht. Negative Einschätzungen der Schüler über Sinn und Zweck eines Themas oder einer Unterrichtseinheit werden von den

Lehrkräften vielfach nicht wahrgenommen oder gelten als unbegründeter Widerstand. Das Potential der fortlaufenden Beobachtungen und Bemerkungen der *Schüler* zum Unterrichtsgeschehen wird kaum genutzt, weil Feedbackformen entweder gar nicht bestehen oder Scheinveranstaltungen sind.

Die Entwicklung einer professionellen Schülerrolle wäre an mindestens fünf allgemeine Bedingungen gebunden:

1. Die Schülerinnen und Schüler erhalten in den Leitbildern und Lernprogrammen der Schule eine eigenständige Funktion.
2. Die wechselseitigen Erwartungen der Lehrkräfte wie der Schüler werden formuliert und transparent kommuniziert.
3. Die Ziele der Schulentwicklung gelten für die Schüler und Lehrkräfte in unterschiedlichen Funktionen gleich.
4. Die Verantwortung der Lehrkräfte für das Zustandekommen von Unterrichtsqualität unterscheidet sich von der der Schüler, aber die Schüler haben eine klar definierte Verantwortung für den eigenen Lernerfolg.
5. Die je erreichte Qualität des Lehrens und Lernens muss fortlaufend bilanziert werden, die Erfahrungen der Schüler müssen in die weitere Schulentwicklung einfließen.

Weitreichende Reformen der Schulorganisation wie zum Beispiel die Umstellung auf Standards und Evaluationen sind eine ohne darauf eingestimmte, professionelle Schülerschaft, die die Entwicklung mit trägt und die lernt, ob und wie sie davon profitiert, nicht zu haben. Die Reformen müssen die Kritik der Schülerschaft finden, und mehr noch, die Kritik muss von Anfang an *gesucht* werden, wenn wirklich eine Entwicklung zustande kommen soll, die von Selbstkorrekturen lebt.

Das ist die eigentliche Botschaft, die sich mit dem Wort „Qualitätsmanagement“ verbindet: Sie zielt auf *Lernen durch Feedback*, also die Fähigkeit, das eigene System korrigieren zu können. Nur so sind Neuanpassungen an veränderte Bedingungen möglich, vor allem aber können nur so die tatsächlichen Erfahrungen genutzt werden, auch und gerade dann, wenn sie unangenehm sind. Es ist nicht einfach so, dass der Weg das Ziel ist, die entscheidende Frage ist, ob der Weg zum Ziel führt oder nicht andere Wege besser sind, was sich nur durch Bilanzierung der Erfahrung erreichen lässt. Das gilt auch für den Unterricht: Die Schüler sind der Adressat des Unterrichts, ohne dessen ernsthafte Lernaktivität die Bemühung der Lehrkräfte keinen Erfolg haben kann. Das heutige Rollenverständnis erlaubt das Brachliegen vieler Potentiale, weil unklar ist, für was sie genutzt werden sollen.

Die Dringlichkeit dieser Variante von Qualitätsmanagement lässt sich am Schluss mit Hilfe einiger Daten verdeutlichen. Die Daten beziehen sich auf die Lernstrategien der Schüler und sind einer kürzlich vorgelegten Studie zu den überfachlichen Kompetenzen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten des Kantons Zürich entnommen (MAAG MERKI 2002). Die Studie wurde aufgrund der Ergebnisse von drei Ehemaligenbefragungen⁵ in Auftrag gegeben. Diese Befragungen haben zusammengefasst folgende Befunde erbracht:

- Die Gymnasien erhalten in der Regel eine gute Gesamtbewertung,
- die Aussagen über die Studierfähigkeit sind nicht negativ,

⁵ Durchgeführt im Auftrag des Kantonsrates jeweils zwei Jahre nach dem Bestehen der Matur.

- vor allem die fachliche Ausbildung der Gymnasien wird als positiv eingeschätzt,
- Mängel werden wesentlich im Bereich der überfachlichen Kompetenzen gesehen.

Die Befunde zu den Lern- und Arbeitsstrategien haben mit der Einstellung zur Schule und der persönlichen Schulkarriere zu tun. Bei den Schülern überwiegt die extrinsische Motivation, sie betrachten das Gymnasium eher als „Zulieferinstitution“ für den Arbeitsmarkt und weniger als Institution, in der Bildung erworben wird. Fächer sind weniger interessant als Noten. Die vorhandene intrinsische Motivation sinkt mit der Dauer der Gymnasialzeit, wengleich nicht in allen Schulen gleich. Einzelnen Schulen gelingt es offenbar, Interesse und Neugier bei ihren Schülern zu wecken, so dass nicht nur aufgrund von „äusserem Druck gelernt wird“ (ebd., S. 53/54).

Beträchtliche Unterschiede zwischen den Schulen bestehen auch im Bereich der Lern- und Arbeitsstrategien selbst. Allerdings sind die Unterschiede *in* den Schulen wesentlich grösser als *zwischen* ihnen. Das verweist auf einen hohen Individualisierungsgrad der Lehrkräfte und auf eine eher schwache Steuerung durch Standards. Die Schüler verwenden Strategien des Lernens und Arbeitens wenig koordiniert und mehr oder weniger situativ. Häufig verwendet werden eher einfache Strategien wie das Hervorheben wichtiger Aussagen in Texten oder Analogieschlüsse zu früheren Aufgaben gleicher oder ähnlicher Art. Auch wird der Fortgang der Arbeit kontrolliert, um keine Fehler zu machen. Metakognitive Strategien wie Planung und Evaluation der eigenen Leistung sind dagegen eher selten.

Ein grosser Teil der Schüler bestimmt nicht systematisch im Vorhinein, wie bei der Bearbeitung der Probleme vorgegangen werden soll, also wendet keine Planungsstrategien an, sondern lässt die Aufgabe auf sich zukommen. Ähnlich ist das Verhalten nach Abschluss der Leistung, man wartet auf das Ergebnis, also das Urteil der Lehrkraft, und evaluiert nicht den eigenen Lernprozess. Schwierige Aufgaben werden eher vor sich her geschoben, „einzig 4,5% der Mittelschüler geben an, bei der Bearbeitung einer schwierigen Aufgabe sobald als möglich zu beginnen und sie nicht lange vor sich herzuschieben“ (ebd., S. 58). Der Einstieg erscheint schwierig und wird verzögert, die Leistung setzt erst danach ein. Sehr effizient ist das nicht.

Dieser Befund korreliert mit der Selbsteinschätzung, mit Erfolg und Misserfolg der Schüler, aber auch mit Unterrichtskultur. Je mehr der Unterricht auf Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit eingestellt ist, je transparenter er für die Schüler ist, je klarer Aufwand und Ertrag des Lernens über einen längeren Zeitraum kalkuliert werden können, desto mehr werden die verschiedenen Lernstrategien angewendet. Wenn die Unterrichtskultur *nicht* so aufgebaut ist, gilt das eher nur für die leistungsstarken Schüler, die ihre eigenen Fähigkeiten und so auch ihre Lernstrategien umso höher einschätzen, je besser ihre Noten sind (ebd., S. 61). In der Forschung spricht man dann von einem Mätthaus-Effekt: Wer hat, dem wird gegeben.

Die Ergebnisse der Studie werfen einige Fragen auf, die deutlich gestellt sein wollen, weil sie mit Qualitätsmanagement zu tun haben, allerdings nicht der einzelnen Schule, sondern des Systems, das bei den ganzen Management-Debatte ebenfalls zumeist übersehen wird.

1. Wer ist verantwortlich, wenn grundlegende Lernstrategien *nicht* beherrscht werden?

2. Wie kann erreicht werden, dass anspruchsvolle Strategien zum durchgehenden Lernrepertoire gehören?
3. Wer oder was sichert den Erfolg?
4. Wie kann gewährleistet werden, dass ungenügende Programme rechtzeitig korrigiert werden?

Die Daten sprechen nicht einfach für oder gegen das Gymnasium. Schüler durchlaufen integrale Schulkarrieren, die zwischen den Stufen nicht abgestimmt sind. Wenn am Ende etwas fehlt, ist niemand wirklich zuständig, weil es kein, Sie verzeihen mir den Ausdruck, Stufenmanagement gibt. Auch hier führt die Diskussion auf Standards, die explizit formuliert und abverlangt werden müssen, wenn die notorische Unzuständigkeit aufhören soll. Die Verzahnung der Stufen ist nur mit Standards möglich, nur so kann erreicht werden, dass die verdeckten Schuldzuschreibungen verschwinden und die real Handelnden entlastet werden.

Aber ich ende nicht mit einer Utopie, sondern, wie es sich gehört, mit einer Zusammenfassung: „Qualitätsmanagement“ ist dann ein gehaltvolles Programm, wenn es nicht isoliert betrieben wird, die Lehrkräfte tatsächlich erreicht und die Professionalisierung der Schülerrolle vorantreibt. Standards sind unumgänglich, nicht nur um Vergleichbarkeit und Konsekution der Schülerkarrieren zu erreichen, sondern auch aus einem sehr viel banalerem Grund: Standards erschweren die Sparpolitik. Anders gesagt: Es sollte zu denken geben, wie leicht im individualisierten Bildungsbereich gespart werden kann. Und schliesslich: Wer die „Kunden“ übersieht, wird weder sich noch sein „Produkt“ verkaufen können. Natürlich ist das wieder eine anstössige Analogie, mit der ich mich selbst widerlege; Schüler sind keine Kunden, Bildung ist kein Konsumgut und Unterricht in staatlichen Schulen kann nicht auf Kaufbedürfnisse eingehen. Richtig - Aber „verkaufen“ müssen wir uns gleichwohl.

Literatur

FORNECK, H.J./SCHRIEVER, F.: Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrerberuf. Bern 2001.

JACKSON, Ph.: Life in Classrooms. Reissued with a New Introduction. New York/London: Teachers College Press 1990. (erste Ausg. 1968)

LIEBEL, M./WELLENDORF, F.: Schülerselbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion. Frankfurt am Main 1971.

MAAG MERKI, K.: Evaluation Mittelschulen - Überfachliche Kompetenzen. Schlussbericht der ersten Erhebung 2001. Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Forschungsbereich Schulqualität&Schulentwicklung. Vervielf. Ms. Zürich 2002.

MUTH, J.: Schülersein als Beruf. Heidelberg 1966.

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

RHYN, H./WIDMER, T./ROOS, M./NIDERÖST, B.: Evaluation Volksschule im Kanton Zürich. Ms. Zürich 2002.

STEINBERG, L.: Beyond the Classroom. Why School Reform Has Failed and What Parents Need to Do. New York: Touchstone Books 1997. (erste Ausg. 1996)