

Charles Landert

Unterrichtsentwicklung im Spannungsfeld von externen Wünschen und Arbeitssituation der Lehrerinnen und Lehrer

**Ein Einwurf zuhanden von Schulleitungen
und Q-Beauftragten**

Reflexionstag vom 27. November 2008

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Beitrag des Qualitätsmanagements zur Unterrichtsqualität	5
2.1 Begriffe verraten Vieles. Der Qualitätsmanagement-Komplex	5
2.2 Dürrtige empirische Datenbasis für Q-Arbeit.....	6
2.3 Grenzen von Datenerhebungen über Schule und Unterricht.....	7
2.4 Missing Links	8
3. Und ausserdem	10
3.1 Unterschiedliche Ausgangsbedingungen auf der Sekundarstufe II	10
3.2 Kontraproduktive Effekte: Angst und Verunsicherung, Desinteresse	10

1. Einleitung

Ich hatte den Auftrag, anlässlich des Reflexionstages und angeregt durch unsere Recherche in den vier Schulen sowie eigene Forschung, einige kritische Anmerkungen zum Thema »Qualitätsentwicklung – Unterrichtsentwicklung« (QE-UE) zu liefern. Ich tue dies im Sinne eines Einwurfs, der sicher weiter zu differenzieren wäre. Mein Anliegen ist es, die Schulleitungen zu ermuntern, das Verhältnis von QM und gutem Unterricht kritisch zu hinterfragen, ihre Spielräume im Q-Feld auszuloten und nicht widerstandslos offenkundig unsinnige und unwirksame externe Ansinnen zu erfüllen.

Im Text wird sehr auf die Lehrpersonen und ihre Selbstverantwortung gesetzt. Um einer falschen möglichen Lesart meiner folgenden Darstellung vorzubeugen, möchte ich vorweg klarstellen: Diese Haltung ist nicht mit der naiven Position gleichzusetzen, dass Lehrpersonen am besten funktionieren, wenn man sie – ein häufig gehörter Kommentar der Profession – nur endlich in Ruhe arbeiten liesse. Sie ist vielmehr als Appell an die Zielgruppe SchulleiterInnen zur stärkeren Besinnung darauf zu verstehen, wann, wie und weshalb guter Unterricht zustande kommt, welches dabei die Möglichkeiten von Schulleitung und Qualitätsmanagement sind und welche – im Gegenteil – die Zielerreichung sabotieren.

Hans Keller hat in seinem Referat über unsere Recherche zum Verhältnis von Qualitätsentwicklung zu Unterrichtsentwicklung (»QE-UE«) auf drei wesentliche Dimensionen hingewiesen:

- Zentrale Rolle der Lehrperson
- Führungsaufgabe der Schulleitung
- Unterstützung durch das Qualitätsmanagement (QM)

Die gewählte Reihenfolge ist richtig und beruhigend. Und die Handlungsfelder (s. S. 6 des Zwischenberichts) weisen die Richtung: Vor lauter externen Ansprüchen soll der Unterricht nicht vergessen werden. Wie gut Unterricht ausfällt und wie das Lernpotenzial der Schülerinnen und Schüler genutzt wird, hängt am Ende von den personalen, sozialen und professionellen Kompetenzen, von der Motivation, dem biografischen Hintergrund, der Tagesform, der (Selbst-) Disziplin derer ab, deren materielle Existenz und in der Regel auch die Identität von beruflichen Erfolg abhängig sind – den Lehrpersonen.

Die Verantwortung und das Potenzial der Schulleitung – in aller Regel relativ weit weg vom Unterrichtsgeschehen – bestehen darin, die personalen Voraussetzungen und institutionellen Rahmenbedingungen guten Unterrichts zu gewährleisten. Dies setzt voraus, die diesem zu Grunde liegenden Bedingungsfaktoren zu kennen – was ohne deren Inventarisierung¹ und kritische Analyse schwer fallen dürfte. In der Folge ist zu beurteilen, welche Bedingungsfaktoren und Massnahmen (darunter zunächst pauschal auch ein Qualitätsmanagement) von der Schulleitung beeinflusst werden können. Schliesslich ist die Frage der Effizienz zu stellen: Welche Massnahmen bewirken bezogen auf den Aufwand am meisten?

Mit Blick auf die zentrale Rolle der Lehrperson ist zunächst offenkundig, dass Schulleitungen die sich bietenden Möglichkeiten in der Personalwerbung und -auswahl nutzen: Wer gut ausliest, hat es später leichter, auf die schulspezifischen Formen der Unterrichtsentwicklung einzustimmen. Ebenso nutzen sie die Phase der Sozialisation von Lehrerinnen und Lehrern: Schulen sind ja immer auch Agenturen der professionellen Sozialisation von Lehrpersonen.

¹ Dieses Inventar zu erstellen und Verknüpfungen von Bedingungsfaktoren aufzuzeigen ist unabdingbar, will man nicht Gefahr laufen, dass einzelne davon übersehen werden.

Die Schwierigkeit der Q-Praxis² Kausalitäten zu bestimmen und der geringe, erst wenige Jahre umfassende Erfahrungshorizont der Beteiligten mit Qualitätsmanagementsystemen (QM) sind der Grund, weshalb wir heute kaum über greifbare Ergebnisse zur Beziehung von QM und Unterrichtsqualität verfügen. Wohl werden in Q-Prozessen »Fortschritte«, »Verbesserungen« oder »Veränderungen« ausgemacht. Evaluationen und Metaevaluationen stellen aber fest, dass die Datenqualität des ausgewiesenen Erfolges meist dürftig ist.

Gerade deshalb gilt es für die Schulen, die sich auf das Vorhaben »Qualitätsentwicklung« eingelassen haben, in einer Standortbestimmung zu hinterfragen, was in den letzten Jahren im Bereich »Unterrichtsqualität« in der eigenen Schule gegangen und auf welche Art wirksam geworden und geblieben ist.

² Unter Q-Praxis verstehe ich alle Massnahmen einer Schulleitung und der ihr unterstellten Lehrpersonen, die explizit, systematisch und im Rahmen von Abmachungen, Projekten, Programmen usw. zur Identifizierung von Unterrichtsmängeln und ihrer Behebung beitragen.

2. Beitrag des Qualitätsmanagements zur Unterrichtsqualität

Meine Überlegungen zur Frage, was ein Qualitätsmanagement zur Unterrichtsqualität beitragen kann, ergaben einige banal erscheinende, aber gerade deshalb vielleicht interessante Feststellungen:

- Die im »Q-Land« gesprochene Sprache bietet Anlass zu vielen Missverständnissen und Missdeutungen. Sie widerspiegelt wohl die Motivationen für ein Engagement für Qualität, legt aber auch Unterstellungen gegenüber den wichtigsten professionellen Akteuren in der Schule, den Lehrpersonen, bloss.
- Die Unterrichtskritik, die ja jeder Unterrichtsentwicklung vorausgehen sollte, hat eine dürftige empirische Basis.
- Anstrengungen, zu Befunden über die Unterrichtsqualität und ihre Ursachen zu gelangen, sind methodisch anspruchsvoll und teuer und verheissen unsicheren Ertrag.
- Die Brücke, die Qualitätsmanagement und Unterrichtsqualität verbindet, ist sehr schmal.

Ich werde im Folgenden diese Feststellungen erläutern und auf einige Kernprobleme eingehen, die sich meines Erachtens stellen, wenn Schulen den Unterricht, die Unterrichtsqualität und allfällige Massnahmen zur Verbesserung von Unterricht thematisieren.

2.1 Begriffe verraten Vieles. Der Qualitätsmanagement-Komplex

Aktivitäten, die sich dem weiten Feld von Qualität und Qualitätsförderung im Sinne von integrierten Qualitätsmanagements zuordnen lassen, sind nicht in den Schulen selber entstanden. Ihr Ursprung lässt sich über die Zwischenstation des von Verwaltungswissenschaftlern, Ökonomen und Politikern lancierten New Public Managements bis in den Bereich der industriellen Produktion zurückverfolgen. Eine stimmige Übertragung der wesentlichen Begriffe ist dabei weitgehend unterlassen worden. Die in den letzten 15-20 Jahren in den Schulen agierenden Akteure des Qualitätsmanagements verraten sich, ihre Mission und oft auch ihre Ahnungslosigkeit von Lehrtätigkeit durch ihre Sprache.

Eine Kategorie von verwendeten Begriffen kennzeichnet sich durch ihre Allgemeinheit und damit Bedeutungslosigkeit für die Praxis und die PraktikerInnen, z.B. *Qualität, Entwicklung, Management*. Alle haben sie ihre Berechtigung. Das Problem ist, dass sie aufgedonnert daherkommen, währenddem Lehrpersonen wenige, kleine, brauchbare Instrumente oder Ablaufbeschreibungen benötigen, um ihren Unterricht zu spiegeln, Fehler und Schwächen zu erkennen, Verbesserungspotenzial herauszuarbeiten. Lehrpersonen, von der Ausbildung nur mit dem Überlebenspaket ausgerüstet, wissen in der Regel seit ihrem ersten regulären Unterrichtstag, dass ihre Aufgabe ist, ein Berufsleben lang zu lernen.

Eine zweite Kategorie umfasst Begriffe, die Verlässlichkeit, Klarheit, Sicherheit vorspiegeln: *(Qualitäts-)Sicherheit, Evaluation, Standards, Vorgaben, Benchmarking*. Zum einen gaukeln die Begriffe Messbarkeit vor, was aber nur in wenigen Disziplinen oder Lernsituationen einigermassen effizient und valid möglich ist. Zum anderen unterschlagen sie, dass Klarheit und Sicherheit zu erzeugen aufwändig ist und – im hier vorliegenden Fall des Unterrichtens – ohne gute Kenntnis und Erfahrung in der anwendungsorientierten empirischen Sozialforschung wenig zu machen ist (vgl. 2.3). Eine besondere Schwierigkeit ergibt sich, dass die Bildungsverwaltung bisweilen dazu neigt, sich in ihrer Controllingaufgabe des Vokabulars und der gängigen Instrumente des QM unkritisch zu bedienen (vgl. z.B. *Benchmarking Sek II NWEDK*).

In der dritten Kategorie finden sich Begriffe, die am Verschwinden sind und gerade deshalb aufschlussreich sind, z.B. *Inspektion, Examen, Kontrolle*. Die fragwürdige Rolle der Schulinspektion des letzten Jahrhunderts hat nicht zu einer Läuterung der Protagonisten der Lehrerkontrolle geführt. Die Aktivitäten zur Gewährleistung von Qualität in Schule und Unterricht verzichten zwar auf erwähnte Begriffe, zielen aber nach wie vor auf die Lehrpersonen als Objekte und nicht auf die Rahmenbedingungen, die ihnen den guten Unterricht erst ermöglichen.

Wenn ich die seit einigen Jahren ablaufenden formalen Bemühungen um die Qualität der Schulen betrachte, fällt mir das Wort QM-Komplex ein. Mir gefällt die Mehrdeutigkeit des Begriffs. QM-Systeme widerspiegeln – wie könnte es anders sein –, dass Lehren und Lernen Teil eines komplexen Prozesses sind, müssen daher selber mit dem Touch der Komplexität daher kommen. Tatsächlich erweisen sich die praktischen Antworten der QM-Systeme aber als relativ einfach: „*Man muss nur...*“ Die verschiedenen QM-Systeme bestechen durch ihre Klarheit, die Abfolge der Massnahmen und die verheissenen Ergebnisse. Gerade aufgrund der Einfachheit ihrer Lösungen entsteht in der Wahrnehmung der Adressaten (Lehrpersonen) das Problem, QM-Systeme anzunehmen. Die Unterrichtsrealität, der Lehreralltag, die aktuelle Schulorganisation sind komplizierter. Die aus einem idealtypischen Q-Zyklus in den Unterricht reichenden neuen Erkenntnisse erweisen sich als verblüffend gering, weil sie die realen Produktionsbedingungen des Unterrichtens ausblenden.

Wieso wird über die bisherigen Mittel hinaus dennoch versucht, Lehrpersonen zu gutem Unterricht anzuhalten? Die Anwendung des Begriffs Komplex in der Psychologie könnte hier aufschlussreich sein. Eine interessante und prüfungswerte *Hypothese* wäre die, wonach *die (unbewusste) Vorstellung von ungenügenden Unterrichtsleistungen der Lehrpersonen der Antrieb gewesen sein könnte, Qualitätssysteme für Produkte und Dienstleistungen für das Bildungswesen zu adaptieren.*³

2.2 Dürftige empirische Datenbasis für Q-Arbeit

Ein allgemeines und ernsthaftes Problem, dem sich die Schulen und Lehrpersonen gegenüber sehen, ist die fehlende spezifische empirische Datenbasis der Q-Arbeit. Am Anfang der Entwicklung von Qualitätsmanagement-Systemen standen nicht klare, empirisch belegte Feststellungen von Ungenügen und schwacher Wirkung von Unterricht, sondern – dies meine Einschätzung – die eher diffuse allgemeine Vorstellung, Lehrpersonen müssten geleitet, Schulen gesteuert werden, ansonsten sei keine Gewähr für guten Unterricht gegeben.

Die Begriffe Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung, die ja die zentralen Zielsetzungen des Qualitätsmanagements darstellen, widerspiegeln dies auch schön. Sie basieren auf der Vorstellung, dass Schule und Unterricht sich entwickeln müssen. Prägnanter: Dass der aktuelle Zustand nicht genüge und deshalb zu verändern sei. Dies führt mich zu mehreren Fragen.

- Als ehemaliger Lehrer frage ich mich, ob Entwicklung nicht zum pädagogischen Selbstverständnis gehört und ob es PädagogInnen überhaupt möglich ist, längere Zeit ohne Anpassungen an soziale Entwicklungen zu unterrichten. Ich versuche mich auch zu erinnern, inwiefern ich (qualifizierte oder zumindest anregende) Rückmeldungen zu meinem Unterricht erhalten habe (keine!) und – aber diese Frage erübrigt sich jetzt – ob sie hilfreich waren.

³ Würde man – mit Sigmund Freud – zur Quelle dieser (unbewussten) Vorstellung vorzudringen versuchen, ergäben sich möglicherweise brauchbare Anstösse für Schulreformen, die wesentlich tiefer greifen würden als alles, was in den letzten Jahren auf die Beine gestellt wurde.

- Als Vater frage ich mich, was mich seinerzeit am Unterricht der Lehrerinnen und Lehrer meiner Kinder störte und welche Defizite meiner Kinder ich auf welchen Unterricht welchen Lehrers oder welcher Lehrerin zurückführe und ob und wann und wie ich mich für die Verbesserung eines allenfalls »schlechten« Unterrichts eingesetzt habe.⁴
- Als Sozialforscher frage ich, was mit Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung gemeint ist, ob alle das Gleiche meinen, ob man über Daten verfügt, die ein Eingreifen nötig machen und ob man weiss, mit welchen Eingriffen welche Wirkung erzielt wird.
- Als Steuerzahler frage ich mich, ob die Politik die Mittel freizugeben bereit sei, die sich für die konsequente Umsetzung eines hoffentlich bekannten, zu gutem Unterricht führenden Modells ergeben.

Die Antwort, die die Fragen implizieren, heisst: Ja, es ist so, Lehrerinnen und Lehrer sind und bleiben vor allem ausgeprägt eigenverantwortlich tätige Fachleute. Es ist schwierig, mit überschaubarem Aufwand zu beschreiben, was eine gute oder ungenügende Leistung ist und wie man diese Leistung feststellen kann, vor allem auf der Ebene des Individuums.

Dies ist Lehrerberufsverbänden, RektorInnen, guten LehrerweiterbildnerInnen, vielleicht auch Mitgliedern von Aufsichtskommissionen und schulexternen EvaluatorInnen geläufig. Warum ist es dennoch möglich, dass die Schulen und ihr Personal mit der latenten Unterstellung leben müssen, ihre Leistungen bedürften einer systematischen Kontrolle und der Verbesserung?

Ich komme damit zu einem ersten Fazit: *Der Unterrichtsentwicklung muss die spezifische Unterrichtskritik vorausgehen. Lehrpersonen in Gymnasien und Berufsfachschulen, die zumeist mehrere Dutzend SchülerInnen unterrichten, brauchen konkrete Hinweise, was an ihrem Unterricht entwickelt werden soll.* Fehlen solche spezifischen Hinweise, ist die Reaktion (Zurückweisung von pauschal gehaltener Kritik) legitim.

2.3 Grenzen von Datenerhebungen über Schule und Unterricht

Es ist nicht so, dass man nicht bemüht ist, zu Daten über die Schulen und die Lehrpersonen und ihren Unterricht zu gelangen. In den QM-Systemen hat man denn auch realisiert, dass der Generalverdacht nicht genügt, um Unterricht zum Thema zu machen und deshalb inhaltlich weit reichende Evaluationen sowie Fokus-Evaluationen der Schulen sowie externe Evaluationen programmiert.

Wir stellen allerdings fest: Breit angelegte Evaluationen (Schülerbefragungen, Lehrerbefragungen, Ehemaligenbefragungen) kratzen an der Oberfläche, halten auch grosszügig definierten methodischen und fragebogentechnischen Anforderungen kaum stand und führen kaum zu spezifisch greifenden Massnahmen. Fokusevaluationen nehmen oft zufällig bestimmte Fragestellungen auf und lassen viele andere ausser Betracht, erreichen damit bestenfalls Teilgruppen der Lehrerschaft. Wie viele Fokusthemen, welche und mit welcher Reichweite bearbeitet und in der Umsetzung verkräftet werden können, ist praktisch noch nicht umrissen.

Alles in allem dürfte es Promotoren von Schulevaluationen (fast) welcher Art auch immer schwer fallen, die Nützlichkeit (Praxiswirksamkeit!) der von ihnen verlangten Datenerhebungen

⁴ Im Sek II-Alter meiner (drei) Kinder gab es abgesehen von einem einzigen Elternabend und den Abschlussveranstaltungen keinen Kontakt zur Schule. Schule, Peers und Eltern stellen meiner Erfahrung nach drei voneinander abgegrenzte Akteurguppen im Bildungsbereich dar. Ob die Eltern in Bezug auf Unterricht auf Sek II-Niveau eine Rolle spielen können und welche ist für mich schleierhaft.

zu belegen. Ein besonderes Problem, wenn nicht das Hauptproblem ist, dass Impuls gebende, Qualitätsmanagement anordnende Instanzen andere Ziele verfolgen bzw. andere Aufgaben erfüllen müssen als die einem Qualitätsmanagement selber unterworfenen Akteure. Die QM-Systeme haben deshalb einen Doppelcharakter:

- BildungsdirektorInnen und Bildungsverwaltung wollen aussagen können, dass »ihre« Schulen (eventuell: der Unterricht in »ihren« Schulen) gut, wirksam, erfolgreich oder was auch immer sei. Ähnlich funktionieren bisweilen auch RektorInnen, zwar auf einer bis zwei Stufen weiter unten, aber dennoch mit der Absicht, »Sicherheit« über die Qualität ihrer Schule zu erlangen.
- Lehrpersonen wollen demgegenüber täglich motiviert, angemessen vorbereitet und mit Zeit und Gefässen für die Reflexion ausgestattet unterrichten können, in der Annahme, dass sie so wesentlich zum Lernerfolg beitragen können. Sie sind wohl in der Mehrzahl skeptisch gegenüber externen Versuchen, Schulen und Unterrichtsentwicklung zu fördern, weil sie erfahren haben, dass es relativ lange dauert vom Erkennen von Problemen bis zur Anhebung oder Verbesserung von Ressourcen.

Externe Schulevaluation und Benchmarking geben vor, Schulentwicklung zu fördern, indem sie datengestützte Aussagen zum Zustand der Schule machen. Beide übersehen, dass sie nicht weiter als bis knapp vor die Türen der Klassenzimmer vordringen. Aussagen über den Unterricht können demnach mit überschaubarem Aufwand nur in diffuser und allgemeiner Form, zum Beispiel aufgrund von einzelnen Schülerinterviews gemacht werden. Daten, die für die Unterrichtsentwicklung genutzt werden könnten, werden keine produziert – wie denn? Wie will man innert weniger Tage einleuchtende Hinweise erbringen, die gültig sind sowohl für den Schwimmunterricht als auch für die Französischlektion oder das Chemielabor? Es sind diese Verallgemeinerungen, die Lehrpersonen müde machen, die Versuche, aufgrund von Informationen unterschiedlichster Qualität und Validität auf den Unterricht von Einzelpersonen zu schliessen.

Gleiches gilt für das Benchmarking. Mit zum Teil peniblen Overall-Befragungen werden Bilder von Schul- und Unterrichtsrealitäten kreiert und transportiert, die aller-allerhöchstens den Startpunkt für den pädagogischen Diskurs abgeben könnten. Aber ob es solches noch braucht?

Mein zweites Fazit ist: *Im Handlungsfeld »Qualitätsmanagement« agieren mehrere Interessensgruppen, die bis jetzt allerdings noch nicht zusammengefunden haben, weder in einem einheitlichen Verständnis der Begriffe, noch in den Zielsetzungen und auch nicht bezüglich der Vorstellungen von Kosten und Nutzen von »Qualitätsmanagement«. Es liegt an den Schulen und den Lehrpersonen als direkt Betroffenen, eine selbstbewusste und selbstkritische Positionierung in der Qualitätsdebatte vorzunehmen und Leerläufe und Scheinfortschritte in Bildungssystemen und ihren Institutionen zu minimieren.*

2.4 Missing Links

Gehen wir einmal, weil dieser Autor häufig in der Auseinandersetzung um Unterrichtsqualität herangezogen wird, von den zehn Kriterien guten Unterrichts von Hilbert Meyer aus, dann müssen wir feststellen: In der Praxis der Qualitätsmanagements ist die Verbindung von der Theorie-, Modell- und Empirieebene zur Unterrichtslektion oder anderen Formen von Unterricht und der Erfüllung der zehn Kriterien sehr schlecht gelöst.

Der Mehrwert von Qualitätssystemen ist wegen vieler fehlenden Brücken zur Praxis fraglich: Er ist am ehesten dort gegeben, wo Lehrpersonen instand gesetzt werden, verlässliche, präzise, einleuchtende Rückmeldungen zu ihrem Unterricht zu erhalten – mit Knowhow, mit Zeitressourcen, mit kohärenten Rechercheformen, mit wirksamen Austauschgefässen, mit kompetentem und zielgerichtetem externen Feedback. Wenn ein Q-Management hierzu etwas beizutragen vermag – etwa die erhöhte Verbindlichkeit auf Unterrichtsreflexion – dann erfüllt es die Erwartungen in Bezug auf Unterrichtsentwicklung.

Die fehlenden Verbindungen müssen heute die meisten Lehrpersonen selber herstellen. Da fragen sie sich, wozu es den Überbau QM noch braucht. In den vier in die Recherche einbezogenen Schulen sind mir diejenigen Q-Massnahmen am besten haften geblieben, die auf dem Führungsverständnis der Schulleitungen aufbauten, eine Schule mit gutem Unterricht leiten zu wollen und die Verbindung zwischen Q-Management und Unterrichtswirksamkeit herstellten.

Was erst in Ansätzen erkennbar war: Die Lust, guten Unterricht (z.B. gemäss Meyer) mittels mehrjährigen Programmen zu erreichen – z.B. aus zehn Kriterien sieben auswählen und jedes Jahr eines vertiefen, in Disziplinen und interdisziplinär konkretisieren, dabei mitdenken, wie neu zum Team stossende Lehrpersonen einbezogen werden, wie Projektergebnisse zu dauerhaften Herausforderungen des Alltags (v.a. der Unterrichtsvorbereitung) gemacht werden... Und was auch fehlt: Dokumente, die nachvollziehbar machen, wenn Unterricht anders (besser) geworden ist!

3. Und ausserdem

3.1 Unterschiedliche Ausgangsbedingungen auf der Sekundarstufe II

In der zum Teil unsäglich diffusen Beschäftigung mit dem Begriff Wirksamkeit von Schule haben viele, die für eine stärkere Kontrolle der Schulen votierten, übersehen oder unterschätzt, dass bereits Mechanismen spielen, die die Zeitgemässheit und Qualität von Schule und Unterricht stärker, direkter und vermutlich kostengünstiger lenken als dies Qualitätsmanagementsysteme vermögen. Dabei gibt es zugegebenermassen Unterschiede zwischen Gymnasien und Berufsfachschulen.

In den Berufsfachschulen artikulieren Lehrmeister, Branchenverbände und im Berufsleben ausserhalb der Schule verankerte Fachlehrpersonen ihre Bedürfnisse und Erwartungen direkt. Diese haben deshalb einen hohen Aktualitätsgrad und Realitätsbezug, die Lernenden sehen sich auch an ihren Ausbildungsplätzen täglich konfrontiert mit den praktischen Erfordernissen. Derweil müssen die Lehrpersonen in den Gymnasien den Bezug »zum Leben nach der Maturität« erst selber herstellen. Nur – auch in diesem Leben, d.h. in den Hochschulen, gibt es in der Regel nur wenig Bezüge zur Arbeitswelt: Die berufliche Sozialisation der meisten Akademiker erfolgt tatsächlich 8-10 Jahre später als diejenige der Lehrlinge in Industrie, Gewerbe und Verwaltung! Die Lernenden – Adoleszente allesamt – verfügen über weniger externe Anschauung und Antrieb, die den Lernerfolg begünstigen. Trotz dieser Schwierigkeiten wäre zu prüfen, ob intensivere Kontakte mit dem Hochschulmittelbau sinnvoll wären, um deren Wahrnehmung der Matura-InhaberInnen zu kennen.

Immer wieder bezeichnen Lehrpersonen in Schulen der Sekundarstufe II die SchülerInnen und Schüler als KundInnen, möglicherweise um so zu demonstrieren, dass auch sie wie ein Laden nicht konzept- und ziellos funktionieren, sondern sich an den Abnehmern ihrer Dienstleistung ausrichten müssen. Möglicherweise wies das New Public Management diesen Lehrpersonen Holzweg. Im Laden kann der Kunde wegbleiben – die Schulen führen Absenzenkontrolle über Schüler, die den Unterricht gratis besuchen.

3.2 Kontraproduktive Effekte: Angst und Verunsicherung, Desinteresse

Was mich als externen Betrachter immer wieder beunruhigt, ist die Angst machende Wirkung von Qualitätsmassnahmen, dies weitgehend unabhängig von den Rektoraten. Bemühungen um Schul- und Unterrichtsqualität führen viel zu häufig dazu, dass sich Lehrpersonen nicht mehr offen äussern und so den sowieso schwer zu organisierenden pädagogischen Diskurs nicht bereichern sondern zusätzlich behindern.

Die andere häufige Form ist Desinteresse. Wenn es nicht gelingt, Massnahmen auf kluge Weise und qualitativ hohem Niveau zu definieren (bedeutsam, grosse Reichweite, zielgruppenspezifisch, wirksam, unterstützend, Lernprozesse fördernd...), wenden sich Lehrpersonen ab – sie kennen in der Mehrzahl ihre Schwächen. Nur verfügen nicht alle über die Fertigkeiten und das persönliche Profil, sich ihnen zu stellen und – Schritt für Schritt – anders zu handeln. Schulleitungen müssen sich vor allem darum bemühen, dass Lehrpersonen dazu in die Lage versetzt werden. Ist entsprechenden Bemühungen wiederholt kein Erfolg beschieden und erweist sich der Unterricht als unverträglich mit den Vorstellungen der Schule, ist eine umsichtig vorbereitete Trennung von der Lehrperson für alle Beteiligten die beste Lösung.