

Jürgen Oelkers

Sind neue Lehrerinnen und Lehrer die alten?)*

Die Frage, ob die „neuen“ Lehrerinnen und Lehrer die „alten“ sind, lässt sich verschieden beantworten, je nachdem, wie weit man die Spanne zwischen „alt“ und „neu“ zieht. Hat man die historischen Schulmeister vor Augen, dann ist schon aus Gründen der Feminisierung des Berufs der Abstand zu heute kaum noch beschreibbar. Eine Knabenschule aus dem 18. Jahrhundert hatte ein didaktisches Arrangement, das möglicherweise aufgrund der Einteilung der Schüler in Gruppen und dem angedeuteten Prinzip der Teamarbeit wieder erkennbar ist, aber die männliche Lehrkraft mit Rute gehört einer sehr fernen Vergangenheit an. Und eine expressionistische Darstellung von Gotthelfs „Schulmeister“ aus dem Jahre 1948 lässt sich eher nur zur Abschreckung verwenden.

Nimmt man die andere Seite des Berufs, die Schülerinnen und Schüler, dann findet man allerdings schon in der frühen Neuzeit Darstellungen, die etwas mit uns zu tun haben könnten, etwa wenn Kinder unmutig und widerwillig zur Schule gebracht werden mussten. Auch die geringe Selbstsicht des Standes der „Scholastiziden“ ist früh bemerkt worden. Die Darstellung stammt aus dem späten 15. Jahrhundert. Und den leicht klaustrophischen Charakter der *schola* ist bereits 1658 erfasst, im *Orbis pictus*, dem Lehrbuch von Comenius, mit dem paradoxerweise ein Durchbruch in Richtung Professionalisierung erreicht wurde. Aber sonst scheint uns von der fernen Vergangenheit der Lehrberufe so gut wie alles zu unterscheiden.

Das muss auch allen jenen gesagt werden, die mit einer Rückkehr zur „alten Disziplin“ liebäugeln. Diese Gespensterdebatte übersieht, dass es Jahrhundert brauchte, um von den alten Disziplinierungstechniken abzurücken und die Schülerinnen und Schüler nicht länger als Wachstafel zu betrachten, in die die Lehrkräfte einschreiben - historisch *einritzen* - können, was ihnen beliebt. In diesem Sinne sollten wir froh sein, die alten Verhältnisse definitiv überwunden zu haben. Wer uneingeschränkt „die“ Disziplin lobt, negiert die Fortschritte im Schulhaus, die sich nicht erst mit den erweiterten Lehr- und Lernformen eingestellt haben. Die historische Schulentwicklung war ein Prozess der *steten Verbesserung* und nicht ein Marsch aus intakten Verhältnissen in die „Kuschelpädagogik.“

Eine solche Sichtweise verkürzt die Geschichte auf die Auseinandersetzung mit der „anti-autoritären“ Erziehung, die aber nie so stark war, dass gleichsam die Schulhäuser unterwandert wurden. Schulentwicklung ist ein langer historischer Prozess, der sich als kontinuierliche Problembearbeitung charakterisieren lässt. Die Struktur der Schule ist stabil, weil Basisprobleme gelöst sind. Die historischen Bilder wirken nicht zuletzt aus diesem Grunde fremd. Sie beschreiben eine damals sehr instabile Situation, die nur mit schwachen Sicherungen ausgestattet ist. Die Schulen bestanden aus *einem* Raum, der Schulbesuch war unregelmässig, der Fortschritt im Lernen war gering und die Lehrmittel wurden über Jahrhunderte nicht weiterentwickelt.

*) Vortrag im Rahmen der Weiterbildung „Lehrerberuf im Wandel“ am 23. Oktober 2007 in der Pädagogischen Hochschule Luzern.

Das lässt sich leicht erklären. Eine wirkliche Profession der Lehrkräfte entstand erst im 19. Jahrhundert, einhergehend mit der Verstaatlichung des Bildungswesens und dem Aufbau der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. „Verstaatlichung“ heisst basishaft Budgetsicherung, die früheren Schulmeister waren Bildungsunternehmer, die ihre Dienste anbieten mussten. Noch Mitte des 19. Jahrhunderts waren in vielen grossen Städten des deutschen Sprachraums die meisten Schulen in privater Hand. Der Berufsstand der Lehrerinnen und Lehrer entwickelte sich unter der Voraussetzung eines staatlichen Monopols, das mehr als hundertfünfzig Jahre Bestand hatte und erst heute wieder in die Diskussion gerät.

Aber die Frage nach „alt“ und „neu“ bezieht sich vermutlich nicht auf die Vorstösse der Schweizer „Elternlobby“, freie Schulwahlen zuzulassen und so das staatliche Monopol unter Druck zu setzen. Es geht um die Frage, was der Staat in Zukunft von den öffentlichen Schulen abverlangt. Das *key word* dafür heisst „Outputsteuerung.“ Mit etwas sperrigen Wort verbindet sich ein simples Modell, das den *Eingang* und den *Ausgang* eines Prozesses beschreibt. Das Bildungssystem lässt sich mit diesem Modell so abbilden:

- Bislang lag der Augenmerk der Politik auf dem *Input*, also dem, was in das System eingegeben wurde, nämlich Lehrpläne, Lehrmittel, ausgebildete Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Ressourcen und gute Absichten.
- In Zukunft sollen die Resultate oder der *Output* eine zentrale Rolle spielen.
- Mit Resultaten sind vor allem die durch Unterricht hervorgebrachten *Kompetenzen* der Schülerinnen und Schüler gemeint.

Das Modell ist ebenso simpel wie erfolgreich. Eine deutsche Expertise spricht sogar von einem „Paradigmenwechsel“ (Klieme et. al. 2003) in der Bildungspolitik. Das ist, wenn man an Thomas Kuhn denkt, etwas sehr hoch gegriffen. Aber im internationalen Vergleich hat sich die Steuerung der Bildungssysteme tatsächlich seit etwa zwanzig Jahren sehr grundlegend verändert (Oelkers/Reusser 2007).

„Qualitätssicherung“ klingt in den Ohren mancher Lehrkräfte allerdings eher wie ein Unwort, es verspricht viel und hält wenig. Wenn das vermieden werden soll, muss es das Wort eine präzise Bedeutung erhalten, die sich nicht einfach auf eine Floskel bezieht. Möglich ist das, wenn man den defensiven Ton beseitigt und nicht allein von Besitzstandswahrung ausgeht. Offensiv ist mit „Qualitätssicherung“ eine Aufgabe definiert, die sich auf die *Entwicklung* der Schulen konzentriert. Diese Aufgabe lässt sich mit mindestens sieben Teilaspekten beschreiben, die als die grossen Faktoren der Schulreform gelten können, nämlich

- die Etablierung von Schulleitungen mit klaren Kompetenzen,
- die regelmässige externe Evaluation von Schulen und so die Orientierung am Ergebnis,
- die Nutzung von Leistungstests,
- die Neugestaltung der Ausbildung,
- die Einstellung der Fort- und Weiterbildung auf den Bedarf der Schule,
- die Entwicklung einer aktiven Rolle der Schülerinnen und Schüler,
- Rückmeldungen bis zum Unterricht.

Zur näheren Beschreibung dieser Faktoren genügen einige Stichworte: Schulen stehen vor komplexen Führungs- und Managementaufgaben, die ohne eigens dafür ausgebildete Leitungen nur sehr unzureichend bewältigt werden können. Je heterogener die Schülerschaft

wird, je höher die Anforderungen an das Lernen beschaffen sind und je zielgenauer die Entwicklung verlaufen soll, desto mehr ist eine qualitativ überzeugende Schulleitung gefragt. Wenn ernsthaft eine Umstellung der Schulentwicklung weg von bloss rhetorischen Zielen und hin zum Resultat erfolgen soll, dann vermehren sich die Leitungsaufgaben und ist eine Organisation oberhalb des Kollegiums erforderlich, die über echte Kompetenzen verfügt.

Die Qualität der einzelnen Schule muss fortlaufend überprüft werden, und zwar so, dass die klassischen Abwehrformeln nicht länger greifen. Externe Evaluationen und Leistungstests zwingen keineswegs zur „Einförmigkeit“ des Unterrichts, der Blick von Aussen behindert nicht die Freiheiten der Lehrkräfte. Im Gegenteil sind Evaluationen vor Ort, die nach klaren und transparenten Kriterien von Experten durchgeführt werden, die im Feld anerkannt sind, eine der wenigen unmittelbar wirksamen Massnahmen, die es überhaupt gibt. Das gilt auch - und gerade - dann, wenn nicht nur Stärken, sondern auch Schwächen in den Blick genommen werden. Wenn sie mit ihren Schwächen konfrontiert werden, wollen alle sozialen Organisationen unmittelbar handeln. Die Frage ist dann nur, welche Möglichkeiten sie zur Verfügung haben.

Die Umstellung der Weiterbildung auf den Bedarf der Schule wird nicht sofort möglich sein. Die Lehrkräfte werden erst lernen müssen, ihre berufslange Qualifikation nicht nur als Privatsache zu betrachten. Im Mittelpunkt müssen die Ziele stehen, die die Schule erreichen will, und die Anliegen der Lehrkräfte müssen damit abgestimmt sein. Die Personalentwicklung einer Schule wäre dann vom Bedarf bestimmt und nicht einfach vom individuellen Bedürfnis. Das verlangt Leitung und den grundlegenden Wandel der Schulkultur, der auch beim Aufbau von Feedback-Systemen oder vergleichender Leistungsbewertung vorausgesetzt ist. Die Lehrkräfte müssen ihr Kerngeschäft, den Unterricht, anders begreifen als bisher, nämlich nicht isoliert bezogen auf „ihre“ Klasse, sondern ausgerichtet auf die Ziele der Schule und transparent nach Innen wie nach Aussen. Der Weg ist der von „meiner“ Klasse zu „unserer“ Schule.

Transparenz setzt zweierlei voraus, nämlich klare Ziele und durchschaubare Kriterien. Bislang erheben Schulen über sich kaum Daten. Der wesentliche Grund besteht darin, dass sie nicht auf Ziele ausgerichtet sind, die in regelmässigen Abständen bilanziert werden müssen. Die Entwicklung von Schulen kann nicht einfach darin bestehen, wohlmeinende Absichten in Hochglanzbroschüren drucken zu lassen und sie einem unspezifischen Publikum mitzuteilen, oder Webauftritte zu organisieren, die gelegentlich etwas eitel als „Schulprofil“ bezeichnet werden. Vielmehr müssen sich Schulen auf echte, nämlich erreichbare Ziele beziehen, auf die ihre Entwicklung innerhalb eines bestimmten Zeitraums ausgerichtet wird. Und sie muss von dem lernen, was sie erreicht oder nicht erreicht.

Auf dieser Linie muss sich die Professionalisierung der *Lehrerschaft* vollziehen, was inzwischen in der Forschung eine weitgehend anerkannte Grösse ist und in der Schweiz auch die Bildungspolitik bestimmt. Der Aufbau von Pädagogischen Hochschulen, die Entwicklung von Bildungsstandards und die Verpflichtung zur Fort- und Weiterbildung zeigen die Richtung an. Demgegenüber ist das Aufgabenspektrum und Anforderungsprofil der *Schülerschaft* - auch in der internationalen Literatur - so gut wie nicht entwickelt worden. Und eine professionelle *Elternschaft* scheint ganz ausserhalb der Sichtweite zu liegen. Eltern sind in der Wahrnehmung vieler Lehrkräfte Laien, während sie tatsächlich eine Hauptlast der Erziehung tragen und in dieser Hinsicht sehr wohl professionell sein müssen. Ich betone das, Eltern sind Erziehungsexperten, deren Erfahrung auch von der Schule genutzt werden muss.

Es gibt in der Literatur kaum Hinweise auf eine sinnvoll veränderte Schülerrolle, die sich auf die erwartbaren Entwicklungen von Schulorganisation und Unterricht beziehen würden. Schüler werden nicht auf veränderte Leistungserwartungen vorbereitet, erhalten keine besonderen Funktionen in Lernprogrammen und sind in den Leitbildern von Schulen oft nur rhetorisch präsent. Die Rolle selbst ist diffus und schwankt zwischen starkem Gelenkwerden und übertriebener Eigenverantwortung. Wofür die Schüler genau zuständig sind und was ihren Auftrag ausmacht, ist kaum irgendwo explizit. Darauf aber käme es an, eine aktive Politik der Rolle von Schülerinnen und Schülern. Organisationsentwicklung betrifft nicht nur die Lehrkräfte.

Die Praxis wird de facto zwischen der einzelnen Lehrkraft und den jeweiligen Schülern ausgehandelt, wobei oft keine klaren Spielregeln definiert sind. Die *checks and balances* in den Beziehungen werden von den Lehrkräften definiert und dominiert, die Macht der Schüler artikuliert sich nicht selten lediglich subversiv, es gibt keine oder viel zu wenig regelmässige Bilanzen, bei denen die Qualitätseinschätzungen der Schüler wirkliches Gewicht erhalten würden. Soll das anders werden, muss sich das Berufsfeld auch und gerade in dieser Hinsicht verändern. Die Potentiale der Schülerinnen und Schüler sollten den Mittelpunkt des Feldes ausmachen.

Einen starken Wandel des Berufsfeldes werden vermutlich Leistungstests bewirken. sein. Gemessen am diskursiven Widerstand scheint es sich um reine Zumutungen zu handeln, denen sich die Lehrkräfte so gut es geht entziehen. Der Widerstand gegen Tests setzt allerdings auch voraus, dass kaum bekannt ist, wie die Praxis tatsächlich aussieht und welche Veränderungen sich ergeben. Im Diskurs wird ein allgemeiner Technologieverdacht vertreten, das ganzheitliche Lernen beschworen und von der „McDonaldisierung“ der Bildung gesprochen. Aber das ist die Praxis lediglich als Vorstellung, die oft ohne Vergleich auskommt und dort schwarz malt, wo es auf den Farbton ankommt.

In Zukunft werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler regelmässig getestet, daneben die die Schulen extern evaluiert, werden autonome Schulen entstehen, die Schulleitungen Entscheidungsmacht erhalten und Leistungsaufträge abgeschlossen. Das Berufsfeld verändert sich dadurch massiv, auch weil alle diese Massnahmen Schule und Unterricht transparent machen. Dann kann aber die Ausbildung nicht so bleiben, wie sie ist. Standards, die nur *auf sie* bezogen sind, und den Transfer offen lassen, genügen nicht. Ausbildungsstandards sind nicht schon solche der Profession, während der „Ausgang vom Berufsfeld“ oder der Ansatz von der „Berufsbiografie“ zu den Kernforderungen der Reformdiskussion zählen.

Das Know How der Lehrkräfte ist keine Ableitung aus allgemeinen Theorien, sondern wird von den persönlichen Erfahrungen bestimmt.

- Man glaubt, was man erreicht,
- und man vermeidet, was misslingt,
- Lehrkräfte sind sicher „reflektierte Praktiker,“
- aber nicht die aus dem Modell.

Die Reflexion bestimmen sie selbst, weil Lehrberufe mit der eigenen Person agiert werden und die Steuerung durch Verfahren eher schwach entwickelt ist. Das ist der Grund, warum die Praktikerinnen und Praktiker die Rede von „Standards“ intuitiv oft ablehnen. Sie sehen nicht, dass und wie man auf Standards hin unterrichten kann und sie befürchten eine überflüssige Drangsalierung durch die Schuladministration, vor allem aber wollen keine

psychometrische Veränderung ihres Berufsfeldes. Ihr Leitbild ist oft reformpädagogisch gestimmt, und damit scheinen die heutigen bildungspolitischen Verlautbarungen nicht ansatzweise kompatibel zu sein. Wenn ohnehin die Belastungen zunehmen, werden zusätzliche Aufgaben abgewehrt, so sehr die Bildungspolitik auch von „Innovationen“ des Berufsfeldes sprechen mag. An der „Front“, wie auch ganz unmilitärische Lehrkräfte die tägliche Linie ihres Berufseinsatzes bezeichnen, sieht das ganz anders aus.

Wesentlich ist, dass Reformen den Unterricht erreichen, also den Bereich, den die Lehrkräfte am meisten schützen. Sie lieben es nicht, sich zu vergleichen, aber sie wissen zugleich, dass sie keineswegs alle gleich gut sind, wie die Literatur der Lehrerschaft immer implizit angenommen hat. In dieser Literatur spiegelt sich nicht die tatsächliche Qualität der Lehrkräfte, die Aussagen sind oft Stilisierungen oder Selbstzuschreibungen. Andererseits ist eine zentrale Frage, wie die Personalentwicklung der Schule in Zukunft aussehen soll und welche Instrumente dafür bereit stehen. Ich sage mit Absicht „Instrumente,“ weil die Qualität des Unterrichts sehr davon abhängt, welche Lehrmittel zur Verfügung stehen, wie benotet wird und was als Standard gilt. Alles das sind Instrumente der Schule, die nach der Computerrevolution auch „tools“ genannt werden.

Zur Qualitätssicherung auf der Seite der Lehrkräfte sind in der Schweiz eine Reihe solcher Tools entwickelt worden. Sie machen deutlich, was unter dem unverbindlichen Schlagwort „Qualitätssicherung“ im Blick auf die handelnden Personen konkret verstanden werden kann. Es ist sicher kein Zufall, dass der Qualitätssprung mit der Entwicklung der elektronischen Medien zu tun hat. Und es auch kein Zufall, dass dabei Leistungstests inzwischen eine zunehmend wichtigere Rolle spielen. Tests sind nicht alles, sie haben auch deutliche Grenzen, aber sie werden für die Beurteilung der Leistungen unverzichtbar und werden ihren Platz nicht zuletzt in der Kommunikation mit den Eltern finden.

Die Gefahr besteht darin, den Unterricht ganz oder weitgehend auf Tests einzustellen. Dieses *Teaching the Test* muss vermieden werden, während die Vorbereitung auf Tests zum normalen Schulalltag gehört und nicht dadurch anders wird, dass Testpsychologen und Fachdidaktiker die Aufgaben konstruiert haben. Jede Klassenarbeit oder, wie man in der Schweiz bekanntlich und sehr feinsinnig sagt, jede „Probe“ ist ein Test, jede Benotung setzt eine Serie von Tests voraus und kein Urteil der Lehrkräfte kommt ohne Ergebnisse von Tests zustande. Die Ergänzung durch externe Tests kann man auch als einen Qualitätsgewinn erwarten.

Amerikanische Autoren sagen das so:

„Teaching to the test and teaching the test are two different things. If a teacher is teaching to the test and doing good teaching that enhances learning, what’s wrong with that?“ (Marzano/Mayeski/Dean 2000).

Aber natürlich haben nationale Leistungstests auch Nachteile. Eine Richtung in der amerikanischen Kritik verweist auf die Gefahr, bei hohen Investitionen in die Beschreibung der *Ergebnisse* die Inhalte zu vernachlässigen und die Prozesse des Lernens einzig auf das Ergebnis zuzuschneiden. Beachtet werden dann nur noch Testresultate, einschliesslich der dazu nötigen Motivierungstechniken. Damit werden kurzfristige Erfolge gesucht und der langfristige Aufbau der Kompetenz in schulischen Lernbereichen vernachlässigt.

Je mehr man auf diese Weise testet, desto weniger stabil sind die Resultate. Die Kritiker argumentieren, dass das Lernen der Schülerinnen und Schüler auf die Inhalte verengt wird, die testrelevant sind, und dass die getesteten Inhalte nur einem kleinen Ausschnitt von dem darstellen, was die Lernenden wissen sollten. In Metanalysen zeigt sich allerdings, dass diese Befürchtungen übertrieben sind, oft mit schlechten Tests zu tun haben und gelegentlich auch nur Schutzbehauptungen darstellen. Mindestens übersehen sie die positiven Möglichkeiten der Überprüfung des Unterrichts mit Hilfe von Evaluationen und Rückmeldesysteme, die heute weltweit entwickelt werden (Evers/Walberg 2004).

In den Vereinigten Staaten und anderen angelsächsischen Ländern werden die Testergebnisse oft mit High-Stakes verknüpft. „High Stakes“ bezeichnen keine besondere Form oder Art des Testens, sondern die mit den Resultaten verbundenen Konsequenzen. Der amerikanische Ausdruck „stake“ lässt sich einerseits mit dem deutschen Wort „Grenzpfehl“ zusammenbringen, andererseits mit der Idee des Spiel- oder Wetteinsatzes. „High Stakes Testing“ hat ernsthafte Konsequenzen für die Person, die getestet wird, etwa dass es sich um einen finalen Test handelt, der nicht wiederholt werden kann und der über Promotionen oder Selektionen entscheidet.

Eine gibt noch eine weitere Folge, die oft nicht bedacht wird: Die Lehrkräfte ebenso wie die Schülerinnen und Schüler richten sich kognitiv und vor allem motivational darauf ein, *dass* und *wie* getestet wird (O’Neil/Abedi/Miyoshi/Mastergeorge 2004).²

- Tests sind nicht einfach nur Leistungsmessungen, sondern selbst Lernobjekt, das von den Schülern mehr oder weniger ernst genommen wird.
- Sie lernen, sich regelmässig auf Tests einzustellen, so wie sie gelernt haben, regelmässig Klassenarbeiten zu schreiben und am Ende eine Durchschnittsnote entgegen zu nehmen.
- Ohne klare Zweckbestimmung und ohne effektive Rückmeldesysteme besteht tatsächlich die Gefahr der Ritualisierung, die wenig Auswirkungen auf den Unterricht hat.³

Grundsätzlich wird in den meisten Beiträgen nicht die Erweiterung der Perspektive hin zu den Resultaten von Schule und Unterricht in Frage gestellt, sondern eher die Rhetorik der zu grossen Erwartungen oder die technischen wie die politischen Probleme des Testens. Die Politik muss daher sehr genau bestimmen, was mit dem Bildungsstandards erreicht werden soll und wie sich die Erfahrungen verwenden lassen. Die Akzeptanz im Feld hängt von dieser Vorgabe ab. Je vager die Idee des Testens kommuniziert wird und je grösser der Interpretationsspielraum ist, desto mehr entstehen Unsicherheit und Abwehr. Dass die Zukunft längst begonnen hat, zeigt ein Blick in unsere Schulen.

Tests als formative Rückmeldesysteme funktionieren inzwischen im Volksschulbereich recht gut, auch weil sie nicht als High-Stakes-Testing angelegt sind. Die beiden bekannten Beispiele sind *Klassencockpit* und *Stellwerk*, die inzwischen viel genutzt werden. Die Tests

² Vermutet wird ein „senioritis-effect“, also eine Abnahme der Motivation am Ende der Schulzeit (O’Neil/Abedi/Miyoshi/Mastergeorge 2004, S. 199).

³ Amerikanische Erfahrungen zeigen ausserdem, dass rigide Testprogramme die soziale Ungleichheit verstärken und die ohnehin gegebene Benachteiligung bestimmter Gruppen erhöhen können. Gute Testprogramme müssen aufwendig entwickelt werden, die interne Kommunikation der Resultate ist ein andauerndes Problem (Orfield/Kornhaber 2001, S. 149f.) und der Aufwand macht nur Sinn, wenn er bei den politischen Entscheidungsprozessen auch genutzt wird.

sollen leistungsfördernd wirken, die Förderung des Leistungsverhaltens setzt voraus, dass der Leistungsstand der Klasse eingeschätzt werden kann, ohne dass die Bezugsnorm allein die Normalverteilung der jeweiligen Klasse wäre. Viele Lehrkräfte nutzen heute diese Möglichkeit und sie verschwenden keinen Gedanken mehr daran, dass sie sich früher gegen jeden Vergleich gewehrt haben.

Wenn der Vergleich nicht mit einem persönlichen Risiko behaftet ist, wird er akzeptiert, sofern sich der Nutzen zeigt. Die Schülerinnen und Schüler gehen damit inzwischen ganz selbstverständlich um. Das zeigt sich auch daran, dass sie zwischen den normalen Tests und dem Klassencockpit unterscheiden. Wenn man sie fragt, wie der Tag war, sagen sie bei Gelegenheit, heute war „Klassencockpit.“ Die Lehrkräfte stellen die Noten der einzelnen Schüler oft so dar, dass ihre eigene Bewertung neben dem Ergebnis von Klassencockpit erscheint, um mit einem Vergleich die Transparenz zu erhöhen, nicht zuletzt im Blick auf die Elterngespräche.

Die Schülerinnen und Schüler werden dann mit einem objektiven Resultat konfrontiert, das sie weder schön reden noch wegverhandeln können. Studien zeigen, dass sie das oft mehr beeindruckt als die Ermahnungen der Lehrkräfte. Aber auch deren Seite profitiert. In einer gerade vorgelegten Zürcher Evaluation von *Stellwerk* zeigt sich, dass neben dem Test selbst vor allem die Standortgespräche bei den Lehrkräften auf Zustimmung stossen (Sigrist/Kammermann 2006). Sie nehmen hier Einfluss, auch weil die Eltern sich dem Resultat der Tests nicht entziehen können. Allein die Tatsache, dass getestet wird, hat in der Praxis einen hohen Symbolwert, den die Lehrkräfte dann auch einzusetzen wissen. Sie können damit offenbar gezielter und nachhaltiger fördern als bisher.

Schulentwicklung ist aber auch unterhalb der Schwelle von Bildungsstandards, Leistungstests und einer komplexen Organisation der Qualitätssicherung möglich. In vielen Schweizer Schulen sind Instrumente und Massnahmen entwickelt worden, die das Ziel haben, vor allem die Einstellungen zum Lernen zu verbessern. Die Frage ist, wie mehr Selbständigkeit des Lernens erreicht werden kann und wie das einhergehen soll mit erhöhter Transparenz. Dabei geht es um mehr als nur um Standortgespräche, so wichtig diese auch sein mögen. Es geht um die veränderte Schülerrolle, die nicht alles der Unterrichtsplanung der Lehrkräfte, sondern der eigenen verantworteten Lernen zugebilligt und auch zugemutet wird, ohne in einem kruden „offenen Unterricht“ zu verfallen.

Dazu braucht man Verfahren, die geeignet sind für die Steuerung des Lernens. Es gibt Schulen, die den Schülerinnen und Schülern am Freitag nach der letzten Stunde schriftlich mitteilen,

- was in der nächsten Woche an Zielen erreicht werden soll,
- welche inhaltlichen Anforderungen auf sie zukommen
- und welche zeitlichen Ressourcen sie benötigen, um gute Leistungen zu erzielen.

Die Schüler führen Lerntagebücher und können so ihren Lernfortschritt selbst kontrollieren. Die transparenten Ziele erlauben es, die Zeit einzuteilen und die notwendigen Leistungen vor sich zu sehen, ohne vom Fortgang des Unterrichts überrascht zu sein. Die Schulen verlangen so aktives Lernverhalten und Rechenschaft über den Fortgang der Entwicklung hin zum Ziel.

Eine Möglichkeit dafür sind direkte Rückmeldesysteme, die manche Schulen „Lernpass“ nennen und die mein drittes Beispiel darstellen. Einfache Rückmeldesysteme dienen der wechselseitigen Abstimmung und Kontrolle des Verhaltens.

- Die Schüler tragen jeden Tag oder jede Woche ein, welche Ziele in welchen Fächern sie an dem bestimmten Tag erreichen möchten.
- Sie protokollieren, was sie erreicht haben.
- Sie schätzen nach vorgegeben Kategorien ihr Arbeits- und Lernverhalten ein.
- Die Lehrkraft erhält eine Rückmeldung, ob die Ressourcen und Lernhilfen ausreichend waren.
- Die Schüler erhalten abschliessend von den Lehrkräften eine Rückmeldung, wie der Verlauf Lernprozesses und die Leistungen eingeschätzt wurden.

Solche Verfahren sind elektronisch relativ leicht umzusetzen. Rückmeldesysteme, die die Schüler benutzen können und die ihr Lernen steuern, sind sehr effizient, verlangen aber eine hohe Autonomie und sind nur erfolgreich, wenn sie als Lernstrategie akzeptiert sind und ständig genutzt werden.

Ein immer wieder vorgebrachter und wie ich finde berechtigter Vorwurf, den viele Eltern äussern, ist der mangelnder Transparenz der Leistungsentwicklung der Schüler, also in einem längeren Prozess, der oft auch Sicht der Eltern verdeckt abläuft oder gut getarnt ist. Wenn Zeugnisse verteilt werden, ist es zu spät, in diese Entwicklung einzugreifen, was viele Eltern gerne täten, weil sie mit den Rückmeldungen der Kinder oft nicht zufrieden sind. Das hängt mit dem Phänomen zusammen, dass viele Schüler lieber auf schlechte Zeugnisse warten als ihr Leistungsverhalten zu verändern. Intransparenz bringt für sie kurzfristige Vorteile, wobei die Eltern oft ahnen, was auf sie zukommt.

Es gibt Schulen, die den Eltern alle vier Wochen den Leistungsstand ihrer Kinder mitteilen. Die Schulen legen Datenbanken an, in denen alle Lehrkräfte die Noten der schriftlichen Leistungen eintragen. Die Eltern erhalten dann regelmässig einen Auszug, der sie über den Stand informiert und den sie unterschreiben müssen. Sie können dann überlegen, welche Strategien sie ergreifen, wenn ein Leistungsniveau erreicht ist, der weder sie noch ihre Kinder zufrieden stellt. Schulen, die komplett auf elektronische Formate umgestellt sind, wie die *Schule für individuelles Lernen* (SiL) in Birmensdorf im Kanton Zürich,⁴ kommunizieren auf diese Weise auch mit den Schülern. Sie haben jederzeit Zugriff auf den Stand ihrer Leistungsentwicklung. Aufgaben, Leistungen und Bewertungen sind gespeichert, der Lernstand ist also hoch transparent.

Mein letztes Beispiel ist das inzwischen viel diskutierte und von den Medien positiv herausgestellte „Selbstlernsemester“ der Kantonsschule Zürcher Oberland in Wetzikon. Es handelt sich um einen Schulversuch, der im Herbstsemester 2004/2005 erstmalig realisiert und extern evaluiert wurde (Binder/Feller-Länzlinger 2005). Während eines gesamten Halbjahres erhielten die Schülerinnen und Schüler in den Grundlagenfächern Deutsch, Mathematik, Französisch und Englisch, im Schwerpunktfach (Griechisch, Latein oder Physik) sowie im Fach Sport keinen auf Lektionen bezogenen Unterricht. Sie mussten ohne tägliche und direkte Anleitung durch die Lehrkräfte lernen.

⁴ <http://www.sil.tagesschule.ch/>

„Anstelle der wöchentlichen Anzahl von Lektionen für jedes der Fächer“ erhielten die Schülerinnen und Schüler „einen Semesterauftrag mit Aufgaben und definierten Lernzielen, die selbständig oder in Gruppen erarbeitet werden mussten. Die Begleitung und Betreuung durch die Lehrpersonen erfolgte im Rahmen von wöchentlich stattfindenden Sprechstunden oder im direkten persönlichen Kontakt“, zum Teil auch per E-Mail, zwischen Lehrpersonen und Schülern. „Die Überprüfung und Beurteilung der Lernzielerreichung erfolgte mittels verschiedener Prüfungsformen“ (ebd., S. 7).

Das erste Semester ist evaluiert worden, weitere Erhebungen liegen noch nicht vor. Die Ergebnisse des ersten Semester lassen sich im Vergleich mit einer Kontrollgruppe so darstellen.

1. Die vorgegeben Lernziele wurden in allen acht Fächern im gleichen Ausmass wie im Normalunterricht erreicht. Einzig in zwei Klassen mit Sprachprofil hatten die Schüler mehr Schwierigkeiten mit Mathematik.
2. Die Semesteraufträge waren in allen Klassen als Lernvorgaben geeignet.
3. Die Lernzielüberprüfung war für die Lehrkräfte in der zweiten Semesterhälfte eine starke Belastung.
4. Die Formen der Lernbegleitung mussten den Lehrkräften aufwändig entwickelt werden.
5. In der Einschätzung aller Beteiligten haben die Schüler nicht nur fachliche, sondern vor allem auch überfachliche Kompetenzen wie anspruchsvollere Lernstrategien ausbilden können.
6. Alle Beteiligten beurteilen das Selbstlernsemester positiv. Knapp 70 Prozent der Schüler geben an, sie hätten mit dieser Form besser gelernt als in gewohnten Unterricht.
(ebd., S. 4/5).

Auf dieser Linie sagten Lehrkräfte in den Interviews:

- „Es war ernüchternd für mich. Die Schülerinnen und Schüler brauchten mich nicht ...
- Oft wollten (sie) nicht, dass man sich darum kümmert, wie sie lernen ...
- Sie wollten nicht, dass ich als Lehrperson in ihre Welt der Lerngruppe eindringe“ (ebd., S. 26).

Was mit solchen Versuchen angestrebt wird, ist eine aktive Schülerschaft, der zugetraut wird, dass sie im Rahmen präziser Vorgaben aktiv handeln kann, ohne ständig Anleitung zu benötigen. Es geht um eine effektive Partizipation der Schülerinnen und Schüler, die Verantwortung für ihren Lernerfolg übernehmen, ohne darauf zu warten, „motiviert“ zu werden. Die 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 oft wissen sie nicht, ob überhaupt Ziele verfolgt werden, zu schweigen davon, ob am Ende die Ziele erreicht wurden oder nicht.

Der Beruf lebt vom professionellen Engagement, das sich nicht zeigt, wenn weder Lust von Einsicht vorhanden sind. Eine der Grundbedingungen für jede Implementation von neuen Aufgaben ist das, was in der amerikanischen Forschungsliteratur „sense-making“ genannt wird (Oelkers/Reusser 2007). Lehrkräfte handeln nicht entgegen dem, was sie als

sinnvoll ansehen, und sie wissen, dass es keine Trichterdidaktik gibt, sondern die Erfolge von ihnen abhängen.

Kein Lehrer und keine Lehrerin lässt sich abstrakt über seinen oder ihren Unterricht belehren. Guter Unterricht entsteht nicht einfach „in Anwendung“ didaktischer Modelle, hinter jeder Qualität steht eine persönliche Erfahrung, die für die Akzeptanz von Vorschlägen massgebend ist. Kriterien müssen mit einer überzeugenden Praxis verbunden sein und in das individuelle Know How der Lehrkräfte eingehen. Die Praxis des Unterrichts ist komplex, durchaus störungsanfällig und abhängig von der jeweiligen Zusammensetzung der Lerngruppe.

Das gilt für jede Methode und jede Lernform, keine verfügt über eine eingebaute Erfolgsgarantie. Das war nie anders, allerdings ist immer wieder versucht worden, zur einzig wahren Methode zu gelangen, die Erfolg garantiert. Wenn es „neue“ Lehrkräfte gibt, die sich von früheren Generationen unterscheiden, dann könnte man sie dort vermuten, wo bereits die Ausbildung darauf verzichtet, mehr zu tun, als Chancen und Risiken des Lehrberufs aufzuzeigen. „Professionell“ ist heute eine Lehrkraft, die gelernt hat, mit ihren eigenen Grenzen umzugehen und sich eben darum das Engagement zu bewahren. Die grossen Versprechungen der Theorie waren nie sehr professionell.

Literatur

- Binder, H.-M./Feller-Länzlinger, R.: Externe Evaluation des Pilotprojekts „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule e Zürcher Oberland. Luzern: Interface 2005.
- Binder, H.-M./Feller-Länzlinger, R.: Externe Evaluation des Pilotprojekts „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule e Zürcher Oberland. Luzern: Interface 2005.
- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn: BMBF 2003.
- Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970.
- Marzano, R.J./Mayeski, F./Dean, C.B.: Research into Practice Series: Implementing Standards in the Classroom. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning (McREL) 2000.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise „Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen.“ Berlin: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 2007.
- Siegrist, M./Kammermann, M.: Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Zwischenbericht. Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2006.
- Tresch, S.: Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnismeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: h.e.p. Verlag 2007.