

Jürgen Oelkers

## *Wissen als Ziel des Unterrichts*<sup>\*)</sup>

### 1. Zum Begriff „Wissen“ in didaktischer Sicht

Das Thema meines Vortrages scheint schlecht gewählt. Wie kann „Wissen“ Ziel des Unterrichts sein, wenn wir uns auf Wissen nicht mehr verlassen können, weil der Wandel schneller ist als jede Didaktik? Paradoxe Weise heisst dieser Zustand „Wissensgesellschaft.“ Er wird beschrieben als Prozess der zunehmenden Entwertung des Wissens, der gemessen wird in der sinkenden „Halbwertszeit.“ So nennt man die Zeit, in der sich ein exponentiell mit der Zeit abnehmender Wert halbiert hat. Es ist zu einem sehr eingängigen Argument geworden, dass das Zerfallsgesetz auch auf das Wissen zutrifft. Und wofür sollte man etwas lernen, das ohnehin zerfällt?

Oft wird bei dem Argument übersehen, dass dafür nicht die Empirie der Bibliometrie zu Rate gezogen werden kann. Sie besagt nämlich nur, dass die Halbwertszeit sowohl der Literaturlausleihe als auch der Zitation inzwischen etwa fünf Jahre beträgt - ausgenommen die Klassiker. Allerdings ist über den didaktischen Sinn des Wissens nichts ausgesagt, wenn man weiss (!), dass in diesem Jahr ein Werk um durchschnittlich 14 Prozent weniger ausgeliehen wird als im vergangenen. Und es auch wenig gewonnen, wenn man den abnehmenden Zitationswert von Autoren kennt. Auf der anderen Seite, wer unterrichten will, muss den vergleichsweise stabilen Wissensbestand von Schulfächern voraussetzen. Sich pauschal auf die „Wissensgesellschaft“ zu berufen, macht daher pädagogisch wenig Sinn.<sup>1</sup>

Gegen den didaktischen Vorrang des Wissens spricht allerdings die Geschichte. Seit der Reformpädagogik ist es üblich, von der „Buch-“ oder der „Wissenschule“ zu sprechen und damit eine bis heute populäre Kritik zu verbinden. Die Kritik spielt „Lernen“ gegen „Wissen“ aus und argumentiert für einen Unterricht, der vom Bedürfnis ausgeht und sich auf die Interessen der Lernenden konzentriert. Die Lernformen sollen offen sein, im Gegensatz zum traditionellen Unterricht, in dem vor der Klasse Lehrkräfte das vermitteln, was in den Büchern steht. Die „Buchschule“ ist daher die Schule des „Frontalunterrichts,“ der so heisst, weil eine Front angenommen wird, die Aktivität und Passivität unterscheidet.

Aber ist natürlich ein Zerrbild. Nicht nur ist der lehrerzentrierte Unterricht eine alltägliche Erscheinung, er ist auch eine bewährte Lehrform und gute Steuerung des Lernens, weil er die Aufmerksamkeit auf ein Thema lenkt und den Prozess zu einem Ende bringt. In der Lehrerbildung ist diese Form des Unterrichts nicht sehr beliebt, in der Praxis dominiert sie umso mehr, je höher die Stufe beschaffen ist, auf der unterrichtet wird. Nach mehr als hundert Jahren Polemik gegen den „Frontalunterricht“ wäre jetzt eigentlich die Kritik am Zuge. Sie müsste erklären, warum es den lehrerzentrierten Unterricht immer noch gibt, ohne dass die Schüler dadurch massiv Schaden erleiden würden.

---

<sup>\*)</sup> Vortrag auf der Fachtagung für Eltern und Mitarbeiter im KLAX-Familienzentrum am 12. Mai 2007 in Berlin.

<sup>1</sup> Das soziologische Konzept der „Wissensgesellschaft“ ist inzwischen auch einer soziologischen Kritik unterzogen worden (Tänzler/Knoblauch/Soeffner 2006).

Fragt man, nicht wie die Lehrkräfte unterrichten sollen, sondern wie sie tatsächlich unterrichten und ob sie damit Erfolg haben, dann sind zwei Faktoren entscheidend, die Kompetenz der Lehrkräfte und die Nutzung der Ressourcen. Lehrerinnen und Lehrer richten sich nur sehr begrenzt nach dem, was sie in der Ausbildung lernen. Der Unterricht wird gesteuert durch die Lehrmittel, die gegebenen Ressourcen sowie die Kompetenz, beides sinnvoll zu nutzen. Das Prinzip der Ressourcennutzung gilt für Lehrkräfte und Schüler gleichermaßen, und die Schülerrolle verlangt eigene Kompetenzen, so dass Unterricht nicht auf die Lehrkräfte verengt werden darf.

Die Methoden werden der Situation angepasst, also nicht aufgrund einer didaktischen Theorie gewählt oder ausgeschlossen. Genauer müsste ich sagen, die Lehrkräfte wählen jeweils den Mix, der für die jeweilige Lerngruppe geeignet erscheint und der bei anderer Gelegenheit anders ausfällt. Hier liegt die eigentliche Kunst zu unterrichten, nicht in der akademischen Unterscheidung von Methoden, sondern in der Gestaltung der gegebenen Situation, die eine fortlaufende Anpassung des Repertoires verlangt und die den Zeitrahmen der Schule voraussetzen muss. Methoden werden von dem Nutzen her beurteilt, den sie in einem bestimmten Setting haben.

Die Frage des Wissens betrifft die Inhalte. Eigentlich ist die Frage unstrittig, denn es ist der Zweck der Schule, Wissen zu vermitteln. Aber „Wissen“ klingt abstrakt und unpersönlich, tatsächlich wie „Buchwissen“, das mit dem Leben nichts zu tun hat. Dieser Eindruck entsteht, wenn Wissen mit der *Menge* von Kenntnissen gleichgesetzt wird und „Kenntnisse“ eine lexikalische Form annehmen, die dem Lernenden äusserlich ist. Man lernt die Nebenflüsse der Donau, die Entfernung zwischen Erde und Mond oder die Höhe des Jungfraujochs, ohne damit irgendeine Kompetenz zu verbinden, ausgenommen, dass man das Wissen, wenn es gut geht, auf Nachfrage hin reproduzieren kann.

Damit beschreibe ich aber nicht heutigen Unterricht, sondern mediale Wissensshows, die auf merkwürdige Weise zum Massstab der Bildung geworden sind. Wissen ist hier Faktenwissen: Man weiss historische Daten, geographische Positionen oder Figuren aus literarischen Werken, ohne dieses Wissen anders einsetzen zu können als zur Beantwortung einer Frage. Damit sage ich nicht, dass Faktenwissen überflüssig ist, sondern nur, dass es didaktisch eher primitiv ist. Es führt nicht zu einem vertieften Verstehen und wird auch nicht zur Bearbeitung eines Problems genutzt. Es spricht für den Unterricht und nicht gegen ihn, dass er sich nicht auf eine Quizsendung reduzieren lässt, wie immer er sich auch auf Fakten bezieht.

Im Englischen lässt sich zwischen *know that* und *know how* unterscheiden, also zwischen Wissen und Können. Wer etwas „weiss,“ muss das Wissen nicht schon anwenden können. Dagegen, wer etwas „kann,“ muss über Wissen verfügen, solches, das sich im Blick auf Probleme anwenden lässt. Seit PISA steht für diesen trivialen Zusammenhang der Ausdruck „Kompetenz.“ Der Unterricht soll zu bestimmten Kompetenzen führen, die sich überprüfen lassen. Strittig ist die Idee der Überprüfung, nicht das Ziel der Kompetenz. Dass Wissen zum Können führen soll, betont die Didaktik seit ihren Anfängen. Jede Schulstunde zielt darauf ab, Einsichten zu vermitteln, Fertigkeiten zu verbessern und Fähigkeiten auszubilden, also gegebene Kompetenzen zu erweitern oder neue Kompetenzen nahe zu legen. Wenn „Wissen“ so verstanden wird, dann befindet sich mein Thema in der Mitte der Realität.

Das trifft auch für das gestufte Vorankommen zu. Im Unterricht soll nicht einfach die Menge des Wissens zunehmen, vielmehr sollen fachliche und überfachliche Kompetenzen entwickelt werden. „Entwicklung“ heisst Zuwachs der Fähigkeit, Probleme bearbeiten zu können. Der Englischunterricht hat Erfolg, wenn sprachliche, kommunikative und literarische Kompetenzen zunehmen und nicht fortlaufend geringer werden. Das gilt für alle Fächer. Wer im Sportunterricht ständig den Aufschwung üben muss, erreicht keine Verbesserung seines Könnens, ebenso wenig wie der, der in der Mathematik den Anschluss verliert. Damit sage ich nicht, dass Mathematik und Sport didaktisch dasselbe sind, sondern nur, dass in beiden Fächern auf gestufte Weise Kompetenzen erworben werden können.

Das Ende der Schulzeit muss den Anfang bei weitem übertroffen haben. Doch das gilt ganz unterschiedlich, der Lernstand der Schülerinnen und Schüler liegt schon beim Schuleintritt weit auseinander, manche Schüler machen von einem bestimmten Zeitpunkt an angesichts ihrer Erfahrungen keine Fortschritte mehr und andere sind weit voraus. Angesichts zunehmender Heterogenität ist daher strittig, ob es gelingt, Kompetenzen wie Lesen, naturwissenschaftliches Problemlösen oder historisches Verstehen in der Breite und im gewünschten Ausmass zu vermitteln.

## 2. Die Frage der Qualitätssicherung

Hier beherrschen Schlagworte die Diskussion, vornehmlich solche der „Qualitätsentwicklung,“ die den Lehrkräften oft ein Greuel sind und den Eltern als Fremdworte vorkommen. Die Heterogenität wird nicht dadurch beseitigt, dass man Steuerungsgruppen einrichtet, Leitbilder verabschiedet und regelmässig zu pädagogischen Konferenzen einlädt. Auf der anderen Seite fragt sich, was mit Bildungsstandards und Leistungstests erreicht wird, wenn der Unterricht davon gar nicht betroffen ist. Bildungsstandards sind bislang eine reduzierte Variante des Lehrplans, von dem man wissen kann, dass seine Steuerungskraft gering ist. Und Leistungstest, die es in Zukunft geben wird, haben keinen Einfluss, wenn die Lehrkräfte nicht wissen, wie sie mit den Ergebnissen umgehen sollen.

Die Kernfrage ist, wie der Unterricht verbessert werden kann, damit ehrgeizige Ziele des Wissens und der Kompetenzentwicklung überhaupt angestrebt werden können. Aber wie soll das gemacht werden? Wer heute das allgemeine „Lob der Disziplin“ anstimmt, löst eine ideologische Debatte aus, für die typisch ist, dass sie offen lässt, was konkret getan werden kann. Wenn, wie unlängst in Zürich geschehen, eine Klasse über zwei Jahre sechs Lehrkräfte verschleissen kann, dann ist das kein Zeichen für einen allgemeinen Notstand, sondern für Versäumnisse vor Ort, die sich sehr genau fassen lassen und auch nur vor Ort bearbeitet werden können. Das Lamento der Schweizer Medien oder die anschliessende Leserbriefkampagne hat den Ruf nach „mehr Disziplin“ verstärkt, aber sonst keinen Beitrag zur Problemlösung geleistet.

Die Frage ist nicht, ob es früher „mehr“ Disziplin gegeben hat oder ob die Achtundsechziger Schuld sind an der Misere der Schule. Eine solche Misere gibt es nicht, in frühen Zeiten haben oft die Disziplinierungstechniken den Unterrichtserfolg behindert und die Qualität der Schule ist davon abhängig, wie die Lehrkräfte im Beruf lernen und nicht, ob sie einer bestimmten Studienkohorte zugerechnet werden. Bei Verhaltensauffälligkeiten müssen einfach Lösungen gefunden werden, die die Schule als Institution tragen muss. Und die Lösung ergibt sich aus dem Ruf nach mehr Disziplin, sondern als intelligente Massnahme, die

pädagogisch verantwortet werden kann und auch tatsächlich etwas bewirkt. Sanktionen werden als Chancen verstanden, die genutzt oder versäumt werden können.

Schweizer Sekundarschulen gehen inzwischen dazu über, für Jugendliche, die am Unterricht nicht interessiert sind und ständig massiv stören, die in diesem Sinne untragbar sind, eine Auszeit zu organisieren, die der Besinnung dient und eine andere Lernumgebung zur Verfügung stellt. Das kann eine Woche Arbeitseinsatz sein, aber auch mehrere Wochen Sozialdienst während und nach der Schulzeit. Damit verbunden ist keine versteckte Erleichterung, sondern ein zielgerichteter Auftrag, dessen Erfolg oder Misserfolg registriert wird. Die Schüler wissen, dass im Falle des Scheiterns der Massnahme weitere Sanktionen drohen.

Im Kanton Zürich gibt es so genannte „Schlaufenschulen“,<sup>2</sup> die für längere Zeiträume alternative Formen von Verschulung anbieten und steigende Nachfrage erleben. Das wäre ein „Timeout“ ausserhalb der Stammschule. Der Zweck dieser Angebote ist es, dass die Jugendlichen zurückkehren können und einen regulären Abschluss machen. Sie werden nicht ausgesondert, sondern erhalten eine Chance zur Verhaltensänderung. Mit der temporären Umschulung wird sichtbar, dass die Chance ernst gemeint ist. Es ist keine weitere Auseinandersetzung in alter Umgebung. Allen beteiligten Seiten, also den Eltern, den Lehrkräften und den Jugendlichen, wird damit eine weitere Zermürbung erspart, die so auch nicht mit einem Schulausschluss endet. Zudem werden die Schülerinnen und Schüler davon befreit, einseitig stigmatisiert zu werden. Eltern sind in aller Regel dankbar, dass es solche Angebote gibt und zeigen sich kooperativ auch dann, wenn sie zuvor der Schule fern standen.

Aber zurück zum Kerngeschäft: Was kann man konkret tun, den Unterricht zu verbessern? Der Erfolg des Unterrichts hängt ganz wesentlich davon ab, dass die Schülerinnen und Schüler wissen und einsehen, warum sie lernen, was sie lernen. 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.

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 nicht genutzt, weil Feedbackformen entweder gar nicht bestehen oder Scheinveranstaltungen sind. Ich komme darauf am Schluss des Vortrages zurück, nicht ohne nochmals darauf zu verweisen, dass Transparenz die eine Seite des Unterrichts ist, die Ressourcennutzung durch die Schüler die andere. Sie kann auch mit den besten Lernanreizen nicht erzwungen werden, sondern setzt Lernverantwortung voraus, ohne die es Qualitätssicherung letztlich nicht geben kann.

Zur Verbesserung der Qualität auf der Seite der Lehrkräfte sind in der Schweiz eine Reihe von Massnahmen und Tools entwickelt worden, auf die ich im Folgenden eingehe. 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.

---

<sup>2</sup> Etwa die Schlaufenschule Hardwald in Wallisellen: <http://schlaufenschulehardwald.ch/4599/html>

Anders als in Deutschland so diskutiert, dass der Nutzen für den Unterricht im Vordergrund steht, eine folgenlose Kulturkritik wird vermieden.

Der je erreichte Lernstand wird an bestimmten Zeitpunkten oder zu bestimmten Anlässen getestet. Die Frage, ob Wissen im Sinne von Problemlösekapazität erworben wurde oder nicht, beantworten also nicht mehr die Lehrkräfte allein. Allerdings gibt es ganz unterschiedliche Möglichkeiten, Tests einzusetzen. Ich berichte in meinem dritten Teil 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.

### 3. Erfahrungen mit Leistungstests

Ein im Kanton St. Gallen entwickeltes Verfahren ist der *Klassencockpit*,<sup>3</sup> ein Internet-Angebot für die vergleichende Bestimmung des Leistungsstandes einer Klasse. 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 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.

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 objektivierte 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

---

<sup>3</sup> <http://www.klassencockpit.ch>

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).

Ein weiteres 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.

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>4</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

---

<sup>4</sup> Die Segregation der Schülerpopulation nach bildungsrelevanten Merkmalen im Kanton Aarau ist weit geringer als etwa im Kanton Zürich (Tresch/Moser 2005, S. 68).

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 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. Diese Praxisnähe der Forschung ist nicht nur in der Schweiz möglich.

Aber Schulentwicklung ist auch unterhalb der Schwelle von Bildungsstandards, externen Evaluationen und einer komplexen Organisation der Qualitätssicherung möglich. Ich beschreibe im Folgenden ganz einfache Massnahmen, die in Schweizer Schulen entweder bereits realisiert sind oder die entwickelt werden. Es sind Massnahmen zur Verbesserung des Unterrichts, die jederzeit und überall eingesetzt werden können, ohne grosse Kosten zu verursachen. Es wäre auch ganz einfach, diese Verfahren in der Lehrerbildung zu verankern, in der es viel zu sehr um Texte und Gesinnungen und viel zu wenig um brauchbare Instrumente oder Verfahren geht.

#### 4. Beispiele für Unterrichtsentwicklung

Meine kleine Sammlung bezieht sich auf verschiedene Verfahren aus der Praxis Schweizer Schulen. Mit diesen Massnahmen reagieren die Schulen auch auf Kritik, die auf diesem Wege ernst genommen wird, was wiederum die Beziehungen der Schule zu ihrem Umfeld verbessert. Ein immer wieder vorgebrachter und wie ich finde berechtigter Vorwurf, den viele Eltern äussern, ist der mangelnder Transparenz der Leistungsentwicklung der Schüler. 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 kurzfristig Vorteile, wobei die Eltern oft ahnen, was auf sie zukommt.

Es gibt nun Schweizer 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.

Ein weiteres Ärgernis ist die oft mangelhafte Kenntnis sowohl der Lernziele als auch der Leistungsanforderungen. Auch hier kann man abhelfen, wie mein zweites Beispiel zeigt. Manche Schulen teilen den Schülerinnen und Schülern am Freitag nach der letzten Stunde schriftlich mit, 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 an verabredeten Tagen ein, welche Ziele in welchen Fächern sie an dem bestimmten Tag erreichen möchten.
- Sie protokollieren am Ende des Tages, 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 des Tages und die Leistungen eingeschätzt wurden.

Die Schulen dürfen nicht einfach nur entgegen nehmen, was kommt, sondern müssen aktiv den Aufbau der Interessen gestalten, nicht bei jedem Schüler gleich, wohl aber als deutlicher Auftrag, Leistungen hervorzubringen. Die Leistungen der Schüler sind stark von ihrem Interesse bestimmt, aber auch davon, in ungeliebten Fächern voranzukommen und Erfolg zu haben. Mein nächstes Beispiel zeigt, dass auch dafür viel getan werden kann, und dies unter Nutzung neuer Medien. In manchen Schweizer Sekundarschulen hat jede einzelne Klasse eine eigene Website, auf der sie ihre Leistungen und Produkte präsentieren kann, in Form von Texten, Bildern, Kommentaren und Disputen. Man liest als Vater oder Mutter die besten Aufsätze, kann Musterlösungen mathematischer Aufgaben studieren und erhält Einblick in den Kunstunterricht, indem die Abbildungen der Produkte ins Netz gestellt werden. Und für die Schüler ist es sehr anregend, unter den Besten zu sein, nicht überall, nicht in jedem Fach, aber sichtbar.

Mein letztes Beispiel zeigt, wie sich selbst Gymnasien entwickeln können, wenn man sie lässt. Das Beispiel aus dem Kanton Zürich ist inzwischen auch von deutschen Medien aufgegriffen und als besonders positiv hingestellt worden. Es geht um einen Schulversuch in einem Gymnasium, der im Herbstsemester 2004/2005 erstmalig realisiert und extern evaluiert wurde (Binder/Feller-Länzlinger 2005). Der Versuch heisst „Selbstlernsemester“ und ist an einem Langzeitgymnasium im Zürcher Oberland durchgeführt worden. Die Klassenstufe ist etwa äquivalent mit der elften Klasse in einem zwölfklassigen deutschen Gymnasium. Während des gesamten Halbjahres erhielten die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in den Grundlagenfächern Deutschen, 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.



„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).

Die Ergebnisse wurden im Vergleich mit einer Kontrollgruppe wie folgt beschrieben:

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 sagte 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 eindringen“ (ebd., S. 26).

Mit Beispielen wie diesen ist lediglich der Anfang einer Entwicklung beschrieben, die sich beschleunigen wird. Die Beispiele aus der Praxis zeigen nämlich, dass es einen Wettbewerb um die besten Ideen gibt, der inzwischen weit gediehen ist. Es ist also falsch, den Schulen pauschal Trägheit zu unterstellen. Sie entwickeln sich nur zumeist abseits der öffentlichen Aufmerksamkeit und lernen offenbar voneinander. Die wirksamste Form der Implementation ist die wechselseitige Beobachtung vor Ort und der regionale Austausch in Netzwerken. Wenn man sich die Entwicklung von Bildungsstandards so vorstellt, dann wirken sie weit weniger bedrohlich, als es den Anschein hat.

Allerdings sollten dabei nicht nur die Lehrkräfte beachtet werden. Eine wesentliche Unterstützung für den Unterrichtserfolg sind die Eltern, die allerdings in vielen Reformprojekten nur eine marginale Rolle spielen. Schon die Schüler kommen in den vielen Ansätzen zur Organisationsentwicklung und Qualitätsentwicklung kaum vor, noch weniger ist das bei den Eltern der Fall. Sie sind abstrakt ein Erfolgsfaktor, konkret eher eine lästige Grösse, die möglichst keinen Einfluss haben soll. Im Blick auf die Zusammenarbeit mit den Eltern scheint es einen Wettbewerb um die besten Ideen nicht zu geben. Diese Diskrepanz beschäftigt mich abschliessend.

## 5. Schule und Eltern

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 wird. 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 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.

Ganz unabhängig von Quims gibt es im Kanton Zürich eine eigene *Fachstelle für Elternmitwirkung*.<sup>7</sup> Eltern und Schule sind gesetzlich zur Zusammenarbeit verpflichtet. Die Fachstelle berät Eltern bei der Wahrnehmung ihrer Rechte, erfasst die konkrete Umsetzung der Partizipation und stellt auf ihrer Homepage<sup>8</sup> monatlich besonders gelungene Beispiele vor, die zeigen, wie die Kooperation zwischen Eltern, Schüler und Lehrkräften produktiv gestaltet werden kann. Die Fachstelle sorgt auch für eine Vernetzung der verschiedenen Projekte und vertritt die Anliegen der Partnerschaft in der Öffentlichkeit (Fachstelle Elternmitwirkung 2006). Dahinter steht die Idee, dass die Schulen die Ressource Eltern aktiv nutzen sollten, mit wirklichen Angeboten und nicht mit Alibiübungen, wie man in der Schweiz sagt.

Das lässt sich übertragen: Zur Entwicklung einer Leistungspartnerschaft, die die Eltern einschliesst, sollten auch deutsche Schulen *Lern- und Verhaltensprogramme* entwickeln, die quasi-vertraglichen Charakter haben. Was in der Verantwortung der Schule, der Eltern und der Schüler liegen soll, darf nicht im moralisierenden Nebel verborgen bleiben, sondern muss expliziert und verbindlich formuliert werden. Das gilt für die normativen Erwartungen ebenso wie für die fachlichen Standards oder die konkreten Formen der Kooperation, einschliesslich der Frage, welche realen Kompetenzen die Eltern erhalten sollen. Die gesetzlichen Vorschriften schliessen auch in Deutschland nicht aus, dass verstärkt mit den Eltern elektronisch kommuniziert wird, und es ist auch nicht verboten, ihren Rat einzuholen.

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

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

<sup>7</sup> Die Fachstelle wird vom Bundesamt für Gesundheit mitfinanziert. Hier finden sich weitergehende Informationen über das Projekt: <http://www.bildungundgesundheit.ch>

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

Oft kann man nur gemeinsam etwas tun. Das zunehmend gravierende Problem des „Schulschwänzens“ (Reissig 2001) und im weiteren der Schulverweigerung (Wagner/Dunkake/Weiss 2004) *muss* bearbeitet werden, wenn die Schule glaubwürdig bleiben will, aber das ist nicht möglich, wenn es keine gemeinsamen Regelungen gibt und jeder hofft, das Problem würde ihn nicht betreffen. Statt immer neu „Migränemärchen“ entgegen zu nehmen, könnte man, wie dies an bestimmten Schweizer Gymnasien bereits üblich ist, den Begründungszwang abschaffen, ein Kontingent mit einer Höchstgrenze von Absenzen einführen<sup>9</sup> und jede Überschreitung dieses Kontingents wirksam ahnden. Mit Einführung eines solchen Systems ist die Zahl der Absenzen gesunken. Die Eltern wurden von der Massnahme informiert und konnten sich dazu äussern.

Einzelne Massnahmen sind von Programmen zu unterscheiden. Eine allgemeine Strategie wäre es, wenn die Schulen Programme und Massnahmen für einen bestimmten Zeitraum entwickeln und das Vorhaben dann mit den Eltern kommunizieren, soweit diese betroffen oder zuständig sind. Die Programme enthalten Angaben über

- Schulregeln, Verhaltenserwartungen und Sanktionen,
- Ziele der Schule und des Fachunterrichts für den genannten Zeitraum,
- zudem die Stoffplanung und Angaben über die notwendigen Ressourcen zum Erreichen der Ziele,
- etwa im Blick auf den zeitlichen und materiellen Lernaufwand, die Betreuungserwartungen oder die Konzentration von Stress an bestimmten Zeitpunkten des Schuljahres
- sowie Fördermöglichkeiten, über die die Schule verfügt,
- und Massnahmen der Zielüberprüfung.

Die Regeln und ihre Geltung müssen so transparent wie möglich kommuniziert werden was ohne erheblichen Aufwand nicht möglich ist. Am Beispiel gesagt. Es muss klar und transparent definiert sein, was ein „Fehler“ ist. Wenn ein Schüler in einem Diktat viermal denselben Fehler macht, macht er *einen* Fehler und nicht *vier*. Neben den Regeln müssen auch die Formate für die Leistungen durch die Schule bestimmt werden. Nicht jede Lehrkraft kann für sich entscheiden, was eine gute und was eine schlechte Leistung ist. Standards für Leistungen und Leistungsbeurteilung müssen verbindlich und überprüfbar festgelegt sein - was für die heutige Schule eine mittlere Revolution wäre (Oelkers 2003).

Was man alles tun kann, lässt sich wiederum mit Beispielen aus meinem Erfahrungskreis beschreiben:

- In der Schweiz ist es inzwischen in den meisten Kantonen üblich, dass Schülerinnen und Schüler mit regelmässigen Selbstbeschreibungen ihren Leistungsstand einschätzen.
- Die Beurteilungen der Schüler durch die Lehrkräfte sowie die Selbstbeurteilungen der Schüler werden mit den Eltern kommuniziert.
- Praktisch überall gibt es Schulleitbilder, und auch Schulprogramme werden entwickelt, die transparent machen sollen, was die Grundlage des Geschäfts ist und welche Standards angelegt werden.
- Zudem erhält die Schulleitung mehr Kompetenzen, etwa in der Gestaltung einer gemeinsamen Basis für die Notengebung.

---

<sup>9</sup> Wie 30 versäumte Schulstunden pro Absenzenperiode.

Noten sind dann Formate mit einem gemeinsamen Massstab, und die Notengebung vollzieht sich nach Kriterien, die für alle Beteiligten klar sind und fortlaufend kommuniziert werden. Die Messlatte für diese Entwicklung ist überraschend einfach: Die Schulen werden danach beurteilt, ob sie die Leistungserwartungen erfüllen oder nicht. Weder Eltern noch Schüler können es sich leisten und zusehen, wenn jahrelanger Unterricht ohne wirkliche Verbesserung des Wissens und Könnens bleibt, dubiose Unterrichtsmethoden die Praxis bestimmen und eigener Aufwand ohne wirklichen Ertrag bleibt.

Die heutigen Schulen sind für ihre Abnehmer oft *intransparent*, was sowohl dem Leistungsgedanken als auch dem Demokratiegebot widerspricht. Nicht selten gleicht der Schulbesuch einem Schicksal, das entgegen genommen werden muss, weil Partizipation der Eltern und Schüler gar nicht vorgesehen ist und das System stören würde. Es gibt in vielen deutschen Schulen nicht einmal effektive Beschwerdestellen, zu schweigen von Web-Seiten, die das Anliegen von Eltern und Schülern abfragen, systematisch auswerten und für die Schule nutzbar machen würden. Die Meinung der Eltern und Schüler setzt die konkrete Erfahrung der anderen Seite voraus. Die Schulen müssen lernen, sich für diese Seite zu interessieren und deren Daten für die eigene Entwicklung zu nutzen.

- Was hindert Schulen daran, sich jährlich mit einem formalisierten Fragebogen, der elektronisch zugänglich ist, dem Urteil ihrer Abnehmer zu stellen?
- Und was hindert sie daran, von diesem Urteil zu lernen?

Für die oft geäusserten Befürchtungen, das Angebot werde missbraucht oder das Ergebnis sei nicht aufschlussreich, spricht nach allen vorliegenden Erfahrungen wenig. In der Regel nehmen die Eltern die Gelegenheit zum Feedback Ernst, und die Schulen profitieren vom Ergebnis. Die Beurteilungen halten sich an die Regeln der Fairness und die Abnehmer erhalten den Eindruck, dass ihre Meinung gehört wird. Oft kommen sinnvolle Vorschläge zum Tragen, aber auch Kritik sollte gesucht werden. Ohne Rückmeldungen weiss man nicht, wo man steht, und das gilt nicht nur für die Leistungen der Schüler, sondern für die Erfahrungen aller Beteiligten.

Wenn der Aufbau von Wissen das Ziel der Schule ist und das Ziel so verstanden wird, dass es um fachliche sowie überfachliche Kompetenzen gehen soll, dann verlangt das eine entwickelte Feedback-Kultur, die alle Beteiligten beherrschen müssen. Der Prozess muss regelmässig beobachtet und bilanziert werden können, was mehr verlangt als nur die Anwendung des Notenschemas. Gehaltvolle Rückmeldungen, die den Unterricht befördern, sind ein Schlüssel für die innere Schulreform. Damit sage ich auch, dass Reformen dann verfehlt sind, wenn sie den Unterricht nicht erreichen, also bei den Lehrkräften, den Eltern und den Schülern nicht ankommen. Ich sage nicht, wie oft das der Fall ist.

### *Literatur*

Binder, H.-M./Feller-Länzlinger, R.: Externe Evaluation des Pilotprojekts „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule e Zürcher Oberland. Luzern: Interface 2005.  
 Department Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (BKS) (Hrsg.): Leistungen messen und beurteilen. Handreichungen zum Umgang mit Ergebnissen von Leistungstests. Aarau: BKS 2005.

- Fachstelle Elternmitwirkung: Aktivitäten Oktober 2004 bis August 2006. Zürich: mulle mediation coaching 2006.
- Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: OECD Publications 2001.
- 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. Ms. Zürich: KBL 2003.
- Oelkers, J.: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim/Basel/Berlin 2003.
- Reissig, B.: Schulverweigerung - ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigern. Werkstattbericht. München/Leipzig 2001. (= Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier 5/2001)
- 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.
- Tänzler, D./Knoblauch, H./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Zur Kritik der Wissensgesellschaft. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft 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.
- Wagner, M./Dunkake, I./Weiss, B.: Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Jg. 56 , H. 3 (2004), S. 457-489.