

Jürgen Oelkers

### *Die Persönlichkeit im Lehrberuf und wie man sie bildet<sup>\*)</sup>*

„Auf den Lehrer kommt es an“ - das war seit jeher die Parole der Lehrerschaft, mit der die Bedeutung der einzelnen Lehrperson kommuniziert werden sollte. Wahrscheinlich ist kein Satz der Selbstvergewisserung häufiger zitiert worden als dieser, in dem auch ein wenig Unsicherheit mitschwingt, denn wie könnte das Gegenteil wahr sein? Die Einsicht, es komme in der Schule darauf an, dass und wie die Lehrkräfte unterrichten, bräuchte doch gar nicht besonders betont zu werden, denn sie versteht sich von selbst. Und doch wird immer gesagt, „auf den Lehrer kommt es an“, nicht weil ein Mantra nötig ist, sondern weil die Leistung der Lehrkräfte oft nicht sichtbar ist oder auch geringgeschätzt wird, etwa wenn man in der Presse liest, dass sie nur zehn Prozent der Leistungen beeinflussen.<sup>1</sup>

Der Spruch hat also seinen professionellen Sinn. Allerdings sollte man heute besser sagen: „Auf die *Lehrerin* kommt es an“, weil die meisten Lehrkräfte inzwischen nicht mehr jenem Geschlecht angehören, das nur in der Selbsteinbildung das „stärkere“ ist. Realhistorisch dürfte es eher umgekehrt sein, denn was haben die Lehrerinnen auf ihrem langen Weg zur Mehrheit in den Schulen nicht alles überwunden?

- Am Anfang die Missgunst der männlichen Kollegen,
- dann Verbannung in die Kleinkindererziehung,
- damit verbunden Abwertung der geistigen Fähigkeiten,
- weiter ein langes Jahrzehnte währendes Lohn-Dumping,
- das pädagogische Zölibat,
- die Entlassung bei Heirat
- oder das Verbot des „Doppelverdienertums“.

Gemessen daran kann es sich nicht um schwache Naturen handeln. Doch das ist im Blick auf das Thema meines Vortrages eine Verbeugung, aber nicht die Hauptsache, wemgleich die Zahl der Lehrerinnen immer wieder für Diskussionen sorgt.

Der Tatbestand eines in grösseren Teilen weiblichen Berufsfeldes wird heute als „Feminisierung“ weniger festgestellt, als skandalisiert, ganz so, als könnte man mit seinem Geschlecht unterrichten und als sei das bei Frauen dann ein Manko, wenn sie die Mehrheit bilden. In der Primarschule stellen die Lehrerinnen seit Jahrzehnten die Mehrheit, während die Schulqualität mit mehr und besseren Ressourcen, zu denen auch die Ausbildung zählt, ständig gestiegen ist. Und es ist kein Fall bekannt, dass sich die Schülerinnen und Schüler darüber beschwert hätten, dass ihre Lehrkräfte überwiegend weiblich waren. Das hat seinen

---

<sup>\*)</sup> Vortrag in der Pädagogischen Hochschule Zug am 27. Oktober 2009.

<sup>1</sup> Tagesanzeiger vom 23. 10. 2009.

Grund, man unterrichtet mit Methoden und nicht mit dem Geschlecht; und es gibt nur einen Ort, an dem das bestritten wird, nämlich am Stammtisch.

Doch das ist nicht alles; tatsächlich unterrichtet man mit seiner *Persönlichkeit*, was die Lehrkräfte daran ablesen können, wie die Schülerinnen und Schüler nicht einfach auf sie, sondern auf ihre Persönlichkeit reagieren. Auch das ist keine neue Einsicht, aber gelegentlich muss daran erinnert werden, dass Unterricht primär mit Personen zu tun hat und dass schon die Lehrmittel, zu schweigen von den Lehrplänen, eine Abstraktion darstellen. Lehrerinnen und Lehrer bringen ihre Persönlichkeit in den Unterricht ein und nicht einfach ihr Wissen oder wie man heute sagen würde, ihre „professionelle Kompetenz“. Auf erstaunliche Weise abstrahiert die heutige Sprache der Bildungsreform von solch einfachen Tatbeständen, die sich in der Praxis jeden Tag bestätigen.

John Dewey hat gesagt, dass Unterricht einem „meeting of minds“ gleichkomme und so im Kern als sozialer Austausch verstanden werden muss, der weder durch Tests noch durch Standards ersetzt werden kann. Auch hier täuscht die Sprache der Bildungsreform. Tests und Standards mögen notwendig sein oder sind es sogar, aber nur dann, wenn ihr dienender Charakter bewahrt bleibt. Die psychometrische Beschreibung von Lernresultaten ist eine Ergänzung zum Unterricht und muss zu dem passen, was in der Unterrichtssituation gefordert ist. Wenn die Lehrkräfte lernen müssen, statt an sich selbst an die Tests zu glauben, hat sich die Schulqualität zum Schlechteren verändert. Denn es sollte gerade umgekehrt sein, die Lehrkräfte sollten sich als den Standard der Schule sehen.

„Meeting of minds“ ist eine Wendung mit einem Plural. Unterricht ist daher Austausch zwischen Persönlichkeiten. Der alte Spruch, dass es auf den Lehrer bzw. auf die Lehrerin „ankommen soll“, trifft nur im Plural zu; verwendet im Singular, unterschlägt er den Tatbestand, dass auch die Schülerinnen und Schüler als Persönlichkeiten angesehen werden müssen. Es kommt also nicht einfach auf die einzelne Lehrperson an, sondern auf den Umgang zwischen ihr und der Klasse. Auf dieser Ebene kann nicht zwischen beiden Seiten unterschieden werden, und es ist auch wahr, dass sich die Persönlichkeiten auf beiden Seiten einbringen und engagieren müssen, wenn der Unterricht gelingen soll.

Der Prozess des Lehrens und Lernens in Schulen lebt geradezu vom Engagement. Die Anrufung oder gar Beschwörung der „Persönlichkeit“ alleine genügt nicht. Letztlich zeigt sich die Persönlichkeit in ihrem Engagement. Das gilt wiederum für beide Seiten; auch die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, nicht nur einfach ihre Persönlichkeit einzubringen, sondern Unterricht zu ihrer Sache zu machen. Nur dann kann etwas dabei herauskommen. Technologische Sicherheiten für den Erfolg gibt es nicht. Der Unterricht steht und fällt mit der Glaubwürdigkeit des Engagements.

- Aber wie erreicht man die Persönlichkeit und ihr Engagement in der Schule?
- Im Blick auf die Lehrerinnen und Lehrer kann diese Frage auch so formuliert werden: Wie entstehen die Persönlichkeiten der Lehrkräfte und wie bildet man sie so aus, dass Engagement zu einer selbstverständlichen Grösse wird?

Diese Frage stellt sich umso dringender, als man weiss, was passiert, wenn die Lehrkräfte „Dienst nach Vorschrift“ machen würden. Die Schulen könnten unmittelbar nach Beginn einer solchen Aktion schliessen. Das Gleiche gilt natürlich auch für den „Dienst nach Vorschrift“ der Schülerinnen und Schüler. Anders gesagt: Minimalismus im Aufwand ist kein Erfolgsgarant.

Die Frage nach der „Persönlichkeit“ der Lehrerinnen und Lehrer ist insofern heikel, als sie nicht einfach als Ziel oder Objekt betrachtet werden kann. Die Ausbildung stellt die Persönlichkeit nicht her und ihr stehen nicht einfach Kompetenzmodelle zur Verfügung, auch in dem Sinne nicht, dass wir „Persönlichkeit“ nicht gestuft oder teilbar denken können. Es gibt keine PISA-Stufen für die Lehrkräfte. Vielleicht haben gerade die Lehrerinnen und Lehrer angesichts eines Berufes, der auch viele Zumutungen kennt, mehrfache Identitäten, aber sie haben nur *eine* Persönlichkeit, und die sind sie selbst.

- **Doch kann man die Persönlichkeit eines Menschen für einen Beruf bilden?**
- **Oder sollte man froh sein, dass das gerade nicht geht?**

Im Folgenden werde ich zunächst auf die Frage eingehen, wie die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte entsteht. Erfolge in der Bewältigung von Aufgaben wirken persönlichkeitsbildend und das hat mit Anforderungen zu tun, die die Ausbildung stellt oder auch nicht stellt (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf den Sinn und Unsinn von Qualitätssicherung ein. Auf merkwürdige Weise ist hier der persönliche Faktor zugunsten der Berechenbarkeit verschwunden (2). Am Ende meines Referates komme ich darauf zu sprechen, warum die Persönlichkeit im Unterricht überhaupt so eine herausragende Bedeutung hat. Eine Antwort wird sein, dass Schule nur nachhaltig wirkt, wenn die Schülerinnen und Schüler im Gedächtnis behalten, wer sie unterrichtet hat und wie die Persönlichkeit sich gezeigt hat (3).

### 1. Der Aufbau professioneller Kompetenz

Wir wissen nicht genau, wie Berufsanfänger es schaffen, nicht unterzugehen. Offenbar schaffen sie es aber, darauf deuten Schweizer Untersuchungen des Weges von der Ausbildung in die Praxis hin (Larcher Klee 2005). Der Weg ist gesteuert durch eigene Navigation, die von der Ausbildung so gut es geht unterstützt werden muss. Sie muss die passenden Erfahrungen und Wissensformen zur Verfügung stellen, was aber offenbar nicht so ganz leicht ist. Ausbildung ist in gewisser Hinsicht immer Idealisierung, sie zeigt nur an bestimmten Stellen, *what works* und auch an diesen Stellen kann nicht genau antizipiert werden, was nach der Ausbildung den Alltag ausmacht. Es gibt nicht das, was man „Eins-zu-Eins-Übertragung“ nennt (Schmid 2006). Der Praxisbezug von Lehrveranstaltungen ist immer eine Generalisierung, die für die Umsetzung persönliche Navigation verlangt.

Die Kompetenz von Lehrkräften ist keine abstrakte Grösse, und sie entsteht nicht einfach in der Übernahme von Theorien. Wer etwas über „professionelle Kompetenz“ wissen will, muss sich in das Berufsfeld begeben und beobachten, wie sich die Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit den Aufgaben formt. Man kann daher nicht einfach vom Studium auf die nachfolgende Praxis schliessen; das ist nur die Logik der Studienordnung. Die Ausbildung wirkt immer selektiv, also nie als Ganzes, sondern immer nur in den Teilen, die die Studierenden als relevant erleben.

Die Vorlesung in Pädagogik ist vielleicht nur für die Prüfung wichtig, das Lehrbuch zur Lernpsychologie vermittelt vielleicht wichtige, aber nicht anwendbare Einsichten, die fachdidaktische Übung gibt vielleicht anwendbare Einsichten, die aber vor Ort gerade nicht gebraucht werden, etc. Der Aufbau professioneller Kompetenz hat offenbar andere Prioritäten und folgt einer Logik, die die Ausbildung treffen muss, wenn sie Erfolg haben will.

Voraussetzung ist immer, dass die Persönlichkeit nicht direkt zugänglich ist und sich erst in der Bewältigung von Aufgaben und besonders auch von Schwierigkeiten zeigt. Charisma alleine genügt nicht.

Zur Bewältigung ihrer Aufgaben verwenden Lehrkräfte bestimmte Varianten eines tradierten Berufswissens, das bislang nur wenig Bezug zur Forschung hat und gleichwohl hochgradig wirksam ist (Calderhead 1996, Munby/ Russell/Martin 2001). Unter „Berufswissen“ ist nicht allein das persönliche Know-how für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen zu verstehen. Eine wesentliche Steuerungsgröße des Unterrichts sind die Lehrmittel, die curriculares Wissen repräsentieren und auf die hin Lehren und Lernen ausgerichtet sind. Der intelligente Umgang mit den Lehrmitteln, die auf je neue Lerngruppen hin angepasst werden müssen, ist ein zentraler Teil der beruflichen Kompetenz.

Es gibt bislang keine Studien, die darlegen würden, wie die Lehrkräfte diese Kompetenz ausbilden, sicher ist nur, dass ohne Lehrmittel oder im Weiteren ohne die Medien des schulischen Lernens Unterricht gar nicht stattfinden könnte. Auch die Schülerinnen und Schüler sind Teil des Berufswissens. Die Lehrkräfte bilden Überzeugungen aus und gewinnen mehr oder weniger verlässliche Hypothesen, wie bestimmte Gruppen von Schülern erfolgreich unterrichtet werden können. Dabei stellen sich anspruchsvolle Aufgaben der Arbeit im Klassenzimmer, die sich auch als Lehrkunst bezeichnen lassen.

- Die Lehrkräfte müssen lernen, mit den disparaten Lernständen ihrer Schülerinnen und Schüler umzugehen und je neu mittlere Linien der Passung herauszufinden, die mit dem Unterrichtsziel kompatibel sind.
- Sie müssen verschiedene Ziele für unterschiedliche Gruppen verfolgen.
- Auch die je neue Marge zwischen guten und schlechten Leistungen muss ausgehalten und produktiv genutzt werden.
- Das gelingt nur dann, wenn stabile Erfahrungswerte vorhanden sind, die nicht ständig neu erzeugt werden können.

Die Lehrkräfte lernen in den ersten Berufsjahren, ihr persönliches Repertoire unter Bewältigung von Stresssituationen aufzubauen, wobei die ersten guten Problemlösungen nachhaltig wirksam sind. Sie bilden die Grundlage für die professionelle Kompetenz, auf die die Ausbildung so gut wie möglich vorbereiten muss. Auf dieser Ebene heisst „Kompetenzentwicklung“ Anreicherung der verlässlichen Lösungen, die die Basis sind für die Handlungssicherheit. Das Können der Lehrkräfte lässt sich verbessern, aber nur dann, wenn es erreicht wird, was weniger trivial ist, als es klingt. In der Weiterbildung etwa gibt es immer noch ein Kurssystem mit einem weitgehend ungesteuerten Themenaufkommen, mit dem wenig bewirkt wird und das trotzdem Praxis ist.

Die Erfahrungswerte der Lehrkräfte gewinnen allmählich die Qualität persönlicher Theorien, die mit dem Umfeld abgestimmt sind. Kompetenz wird praktisch aufgebaut, in den Situationen, in denen sich Aufgaben stellen und Probleme gelöst werden müssen; das Ausbildungswissen kommt nur zur Anwendung, wenn es dazu passt und sich bewährt. Es ist für die Lehrkräfte sekundär, wo das brauchbare Wissen herkommt, nicht der Ort der Erzeugung ist wichtig, sondern der Verwendbarkeit. Für den Prozess des Kompetenzaufbaus sind Rückmeldungen in unmittelbarer Nähe ausschlaggebend (West/Staub 2003), was nicht nur für die Berufseingangsphase, sondern auch für die gesamte praktische Ausbildung eine zentrale Gelingensbedingung darstellt.

Fragt man die Anfänger im Beruf, wie sie gelernt haben, was sie können, dann fallen immer *Namen*. Es sind Personen

- Ausbilderinnen und Ausbilder,
- Dozenten der Weiterbildung,
- Lehrkräfte im Praktikum,
- Kolleginnen und Kollegen
- Beraterinnen und Berater und nicht zuletzt
- die Schülerinnen und Schüler,

die die entscheidenden weiterführenden Einsichten vermitteln. Es ist ebenfalls nie untersucht worden, was die Berufsanfänger ihren ersten Erfolgen bei den Schülern verdanken. Aber für den Aufbau des professionellen Könnens ist das eine ganz zentrale Erfahrung. Sie sichert das Bewusstsein, mit eigenem Unterricht Lernen zu befördern und vom Adressaten belohnt zu werden.

Das professionelle Know-how muss sich sozial fassen lassen und dafür sind Garanten nötig, die von angehenden Lehrkräften *im* Feld oder *für* das Feld gesucht werden. Einsichten ergeben sich im Umgang mit den Problemen vor Ort, man kann die Lösungen auf Dauer stellen, wenn sie sich bewähren, aber die Routinen sind nie reflexionsfrei. Keine Lehrkraft handelt automatisiert, weil jeder Unterricht einen unmittelbar spürbaren Resonanzraum voraussetzt, nämlich die Schülerinnen und Schüler, die auch dann reagieren, wenn sie ganz passiv erscheinen. Wahrscheinlich ist das das positive Grunderlebnis jeder Lehrkraft, die Erfahrung, erfolgreich handeln zu können im Resonanzraum Klassenzimmer.

Lehrkräfte bilden über ihre Erfahrungen stabile Verallgemeinerungen. In der Literatur der Lehrerbildung werden diese Verallgemeinerungen oft als „subjektive Theorien“ bezeichnet, um sie von den „objektiven Theorien“ der Wissenschaft zu unterscheiden. Die Unterscheidung ist dann eine Wertung. Die subjektiven sollen durch objektive Theorien ersetzt oder mindestens angereichert werden, als seien sie eine Art falsches Bewusstsein. Aber zunächst und grundlegend sind es persönliche Erfahrungswerte, die sich keine Lehrkraft ausreden lassen darf, wenn sie handlungsfähig bleiben will. Was die vorhandene Theorie korrigiert, sind andere Erfahrungen, aus denen sich neue Einsichten ergeben. Was sich bewährt wird verallgemeinert, was nicht, wird verworfen, und das im Umkreis der eigenen Praxis.

Die Überzeugungen der Lehrkräfte oder, wie Charles Sanders Peirce sagte, die *Beliefs*, bilden sich mit der Erfahrung und nicht gegen sie. Es sind nicht nur Einstellungen, sondern auch Blickweisen. Forschungswissen kann den Blick verändern, aber nie total, sondern immer nur punktuell. Weit mehr als zur Korrektur wird Forschungswissen zur Legitimation oder Kritik genutzt, wenn es im Feld überhaupt ankommt. Die Profession hat keine Leitdisziplin, das Ausbildungswissen ist daher eklektisch und wird bislang nur sehr begrenzt durch Forschung sortiert. Das Transferproblem auch von gut gesichertem Wissen ist bislang immer unterschätzt worden.

Die Überzeugungen der Lehrkräfte werden dem ständigen Test der Erfahrung ausgesetzt, mit dem sie aber eher bestätigt als verändert werden. Dabei ist der *Anfang* zentral:

- Das Repertoire der Lehrkräfte, ihr Know-how im Alltag, wird zu Beginn der beruflichen Tätigkeit aufgebaut und lässt sich danach nur noch begrenzt beeinflussen.

- Die Lehrkräfte ziehen Schlüsse aus der Art und Weise, wie sie die Situationen des Ernstfalls bewältigt haben und was dabei die Erfolgsindikatoren gewesen sind.

Wenn das Ausbildungswissen dabei hilfreich ist, dann wird es verwendet, wenn nicht, überlebt es nur in Buchform. Zugespitzt gesagt: Wichtiger als die Frage, was die bildungstheoretische Didaktik bedeutet, ist die erfolgreiche Gestaltung des ersten Elternabends.

Das Repertoire der Lehrkräfte verbindet sich mit starken persönlichen Überzeugungen und ist zugleich auf die institutionellen Bedingungen hin abgestimmt. Lehrerinnen und Lehrer können im Rahmen des Zeittaktes der Schulen erfolgreich Unterricht geben, was eine spezifische Kompetenz darstellt, die mit hoher Selbstorganisation zu tun hat. Nicht jede Stunde kann gleich gut vorbereitet werden, manchmal hilft nur das Improvisationstalent weiter, aber immer muss pünktlich begonnen werden. In diesem Sinne ist das Repertoire der Lehrkräfte, ihr berufliches Können, die Voraussetzung ist für jegliche Form von Wandel. Die Ausbildung kann auf dieses Tätigkeitsfeld vorbereiten, aber muss dann auch die tatsächlich benötigten Kompetenzen vor Augen haben.

- Professionelle Kompetenz ist also nicht einfach die Aufschichtung von Studienleistungen oder Weiterbildungskursen,
- sie hat viel mit Problemsicht und einem reflexiven Lösungsansatz zu tun, der mit der praktischen Bewährung besser wird.
- Wonach Studierende vielfach suchen, nämlich einfache Rezepte, unterläuft die kognitiven Anforderungen, die der Lehrerberuf mit sich bringt.
- So bildet sich die professionelle Persönlichkeit.

Aber - die Kognitionen der Praxis sind nicht einfach der Spiegel der Ausbildung. Was dort ganz praktisch klingt und von den Studierenden nachgefragt wird, etwa die Methoden des Unterrichts, muss sich nicht als tauglich erweisen. Niemand unterrichtet nach der „bildungstheoretischen“ Didaktik, aber viele Studierende haben in der Ausbildung erfahren, was diese Didaktik von der „lerntheoretischen“ unterscheidet. So entsteht wohl Prüfungswissen, aber kein Ausbildungsnutzen.

Der tägliche Unterricht ist der Kern des Geschäfts. Lehrkräfte müssen in der Ausbildung lernen, was professionelles Handeln ausmacht und welches ihre Entwicklungsziele im Beruf sind. Die „Kompetenz“ ist nicht fertig, sondern muss sich bewähren, in und mit der eigenen Praxis, im Unterricht, also im Ernstfall oder, wie auch ganz un militärische Lehrkräfte sagen, an der Front. Aber wie ist die Front heute beschaffen? Was bedeuten vor allem die neuen Instrumente der Qualitätssicherung, die es vor wenigen Jahren noch gar nicht gab? Diese Frage wird mich in einem zweiten Schritt beschäftigen.

## 2. *Sinn und Unsinn von Qualitätssicherung*

Das Wort „Leitung“ oder gar „Führung“ hören Lehrkräfte gar nicht gerne. Das ist leicht erklärbar, sie stehen allein vor der Klasse, sind weitgehend autonom und haben deswegen Erfolg. Weil ihnen niemand vorschreibt, wie sie handeln müssen, gelingt der Unterricht. Es ist daher kein Zufall, dass der Berufsstand der Lehrerinnen und Lehrer im

Vergleich mit anderen über die grössten Freiheiten verfügt; ohne das Nutzen von Spielräumen hätte guter Unterricht Seltenheitswert.

Ich wiederhole daher den Befund: Würden die Lehrkräfte „Dienst nach Vorschrift“ machen, sollten die Schulleitungen die Schülerinnen und Schüler sofort nach Hause schicken. Denn dann wäre sicher, dass vielleicht Unterricht stattfindet, aber nichts gelernt wird, weil die Freiheit der Gestaltung gefehlt hat. Nur so können immer neue - und immer andere - Gruppen von Schülerinnen und Schülern überhaupt erreicht werden; kein Schema könnte je die Leistungen der Lehrkräfte ersetzen, mit denen der tägliche Unterricht auf die vor Ort gegebenen Bedingungen des Lehrens und Lernens hin angepasst wird. Das kommt in keiner der zahlreichen Theorien der Qualitätssicherung vor und ist doch für jede Schule eine unverzichtbare Gelingensbedingung.

Sind die Schulen also wirklich auf dem Weg, den das Wort „Qualitätssicherung“ vorgibt? Die vorliegenden Daten erlauben keinen generalisierenden Schluss, offenbar ist trotz aller Rhetorik der „Bildungsstandards“ die Verschiedenheit im „System Schule“ zu gross, um zu einem einheitlichen Bild zu gelangen. Schulen sind ortsgebundene, individuelle Systeme mit je eigenen Geschichten und Identitäten, und Unterricht ist von dem Faktor abhängig, den die frühere Literatur die „Lehrerpersönlichkeit“ nannte. Der Ausdruck ist wegen der erwähnten Feminisierung nicht mehr politisch korrekt und doch zutreffend:

- Gute und schlechte Klassen sind gut oder schlecht geführte Klassen.
- Und bei der Beziehungslage einer Klasse wie bei ihrer Leistungsfähigkeit spielen offenbar die Lehrpersonen und ihr professionelles Know-how eine entscheidende Rolle.
- Zudem setzten gute Schulen hohen persönlichen Einsatz und Engagement voraus.

Im Kanton Zürich werden alle Schulen alle vier Jahre extern evaluiert. Der Bericht der Fachstelle für Schulbeurteilung über das Schuljahr 2007/2008 liegt seit einigen Monaten vor und ist in der Öffentlichkeit bereits intensiv diskutiert worden (Fachstelle 2009). Der Bericht der Fachstelle beschreibt Qualitätsansprüche, die an die Schulen gestellt werden, in neun verschiedenen Bereichen, die genau operationalisiert sind (ausführlich dargestellt in: Handbuch 2005). Die Evaluationen wurden im vergangenen Jahr durchgeführt und bezogen sich auf rund ein Viertel der Zürcher Schulen, ausgenommen die Gymnasien und Berufsschulen.

Die Ergebnisse sind dort gut bis sehr gut, wo das normale Geschäft der Schulen betroffen ist. In folgenden Bereichen verfügen die Schulen über bewährtes Know-how und qualifiziertes Lösungswissen:

- die Pflege der Schulgemeinschaft,
- die Entwicklung und Sicherstellung von Verhaltensregeln,
- die Strukturierung des Unterrichts
- oder die Herstellung eines lern- und leistungsfördernden Klassenklimas.

Aber auch in diesen Bereichen sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrkräften und den Klassen gross. Das gilt nicht zuletzt für die Individualisierung und Differenzierung im Unterricht. Das geschieht selbst individuell und sehr differenziert, also mit uneinheitlichen Regeln und Massstäben, die persönlich interpretiert werden müssen.

Qualitätsansprüche, die sich auf Entwicklung, Management und Führung der Schulen beziehen, werden von den Evaluatoren der Fachstelle wesentlich schwächer beurteilt. Gesetzlich müssen alle Schulen über eine Leitung verfügen. Deren Leistung wird wie folgt beurteilt:

- Die Organisation des Schulalltags durch die Leitung wird in den meisten Schulen positiv bewertet.
- Die strategische und operative Führung des Personals ist noch wenig ausgeprägt.
- Am wenigsten entwickelt in vielen Schulen ist die pädagogische Führung, Vorrang hat die Kollegialität.

Ein weiteres Ergebnis betrifft die Praxis der internen Evaluation von Schule und Unterricht, ein bildungspolitisches Thema seit mindestens zehn Jahren und eigentlich auch gesetzlich vorgeschrieben. Hier liegen folgende Befunde vor:

- Eine systematische Evaluation von Jahreszielen oder Projekten ist in der Schule noch nicht üblich.
- Die Schule und die Lehrpersonen überprüfen den Unterricht im Blick auf seine Qualität noch selten.
- Die Eltern werden in vielen Schulen kaum nach ihrer Meinung gefragt.

Vermutlich werden die Schulen lernen, sich auch in diesen Bereichen zu verbessern, nicht zuletzt dort, wo die Eltern ernst genommen werden wollen. Aber das Kerngeschäft ist und bleibt der Unterricht, es kann keine erfolgreiche Schule geben, wenn die Entwicklung der Unterrichtskultur vernachlässigt wird. Die verschiedenen Massnahmen zur Qualitätssicherung müssen sich vor allem hier als dienlich erweisen.

Die Akteure bilden eine Phalanx, gegen sie kann man Schule nicht entwickeln; die Frage kann daher nur lauten, wie sie *für* die Entwicklung gewonnen werden können. Mit einem Basissatz von Misstrauen ist das nicht möglich. Vertrauen, auf der anderen Seite, erwächst durch eigene Praxis, also nicht durch abstrakte Zustimmung, die dann leicht unterlaufen werden kann. Wenn die Schulen neuartige Leitungen erhalten und dabei ungewohnte Formen der Kooperation herausbilden sollen, müssen sie sich entwickeln können und dabei möglichst effektiv unterstützt werden. Mehr formale Kontrolle führt nicht weiter, die Schulaufsicht also kann sinnvoll letztlich nur als Teil der Schulentwicklung verstanden werden.

Es gibt gute Reformideen, die nie verwirklicht werden, und es gibt schlechte, die die Praxis sehr schnell erreichen. Schlechte Reformideen treten meistens gebündelt auf und haben Belastungsfolgen, nicht für die, die die Idee in die Welt gesetzt haben, sondern für die, die sie umsetzen müssen. Genauer sollte ich sagen, dass es eigentlich gar keine schlechten Bildungsreformen gibt, weil ja jede eine grosse Verheissung ist und im besten Licht dargestellt wird. Das Problem entsteht bei der Umsetzung oder dort, wo neuerdings immer das Wort „Implementation“ auftaucht und schon durch die Wortwahl technische Erwartungen erweckt werden, als könnte man an den Schulen herumschrauben und damit Erfolg haben. Sie entnehmen meiner Wortwahl, dass ich dieser Meinung nicht bin.

Der Begriff „Implementation“ hat Karriere gemacht, seitdem man einen Algorithmus in ein Computerprogramm umsetzen kann. Auch der Ausdruck „Bildungsstandards“, der in den achtziger Jahren in den Vereinigten Staaten geprägt wurde, unterstellt eine technische Normierung, so wie sie in der Industrie üblich ist.



- Schulischer Unterricht ist aber ersichtlich nicht mit einer Industrienorm erfassbar, wenn die so definiert ist, dass ein bestimmtes Format an jedem Ort seiner Anwendung gleich sein muss.
- Unterricht ist Interaktion mit ungleichem Verlauf und Ausgang; eine technische Norm wie zum Beispiel das DIN-A-4 Seitenformat kann damit nicht in Verbindung gebracht werden.
- Trotzdem erweckt der Ausdruck „Standard“ den Eindruck einer Normierung, die die Widrigkeiten des Unterrichts überspringen und gleichsam direkt für den gewünschten Effekt sorgen könnte.

Ein weiterer Modebegriff ist „Kompetenz“, der für alles herhalten muss, was irgendwie innovativ klingt und doch selten das traditionelle Begriffspaar „Wissen und Können“ übersteigt. Keine didaktische Theorie seit dem 19. Jahrhundert hat Unterrichtserfolg mit dem blossen Nachvollzug von Schulwissen gleichgesetzt; es ging immer um das Verstehen, Durcharbeiten und Anwenden des Stoffes durch die Schüler, also um zunehmendes Können oder um stetig verbesserte Kompetenz. Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Herbartianer Tuiskon Ziller (1884, S. 240),<sup>2</sup> hatte dafür auch eine plausible Regel: Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.<sup>3</sup>

Wie oft das der Fall war, ist nicht untersucht, aber das Problem der Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht neu, und auch Zillers Lösung, dass die Schulübel verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),<sup>4</sup> ist bis heute angesagt. Aber ich fürchte, dass allein damit nur dem Wunsch der Lehrerschaft nach dem Nutzen einer Fortbildungsmassnahme Genüge geleistet wird. Jedenfalls verweist die Rede der „Implementation von Bildungsstandards“ auf mehr als eine Anreicherung des methodischen Repertoires der Lehrkräfte, so wichtig diese auch sein mag.

- Neu sind nicht fachliche und überfachliche „Standards“ des Unterrichts an sich.
- Neu ist, dass sie präziser als bisher beschrieben werden,
- eine höhere Verbindlichkeit erlangen sollen,
- dass die Ergebnisse des Unterrichts die Systementwicklung „steuern“ sollen,
- und dies möglichst auf allen Ebenen.

Wenn sich ein Problem der „Implementation“ stellt, dann aus diesem Grunde. Nun lässt sich „Steuerung“ leicht als eine Art Grössenwahn abtun, denn wie will man wirksam beeinflussen, was die mehr als 100.000 Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen in der Schweiz jeden Tag tun oder unterlassen? „Steuerung“ im Bildungsbereich kann also nicht dasselbe sein wie das Lenken eines Fahrzeugs, was auch dann gilt, wenn man das Bildungssystem mit einem schwerfälligen Tanker vergleicht.

---

<sup>2</sup> Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitiert sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen in Pädagogik, 1861 erfolgte die Gründung des Pädagogischen Seminars, das ein Jahr später mit einer Übungsschule verbunden wurde. Zillers *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* von 1856 ist die Begründungsschrift des Pädagogischen Herbartianismus.

<sup>3</sup> Sperrung im Zitat entfällt.

<sup>4</sup> Sperrung im Zitat entfällt.

Der deutsche Politiker Peter Glotz, der zuletzt als Professor für Kommunikationswissenschaft in St. Gallen tätig war, hat die Schule und überhaupt das Bildungssystem mit einem mächtigen Tanker verglichen. Das Schiff „Bildung“ ist gross und schwer, jedoch kaum beweglich. Es kann gut geradeaus fahren, aber nur ganz langsam und in einem grossen Radius wenden, also ist träge. Dieses Bild wird immer wieder verwendet, wenn die Schule in die Kritik gerät; sie sei schwerfällig, heisst es dann, resistent gegen Wandel, immun gegen Kritik und falle hinter die Entwicklung der Gesellschaft zurück. Schule wäre so gesehen eine soziologische Anomalie, sie gerät ins Abseits, weil sie nicht schnell genug ist. Die Frage ist dann nur noch, wann die Piraten kommen.

Aber das Langsame und Träge könnte auch ein Vorteil sein. Angesichts des Niveaus und der Unschärfe mancher Schulkritik zahlt sich Beharrungsvermögen aus. Auch Beratungsresistenz muss kein Nachteil sein; die Schule kann nicht auf jeden Vorschlag eingehen, der sie erreicht, und dies umso weniger, als die meisten Vorschläge alt sind und die vermeintlich guten Ideen oft einfach nur neu aufgewärmt wurden. Die Liste der bewährten Postulate ist lang, man denke an die ständige Forderung nach „Individualisierung“ des Unterrichts, das „eigenständige Lernen“, die notenfreie Schule oder die zyklische Wiederkehr der „inneren Differenzierung“. Das sind pädagogische Wünsche, die eine eigene hartnäckige Prosa entwickelt haben, für die eigentümlich ist, dass der Blick auf die Ressourcen notorisch fehlt. Damit kann man auf erstaunliche Weise die Öffentlichkeit beeindrucken, jedoch nicht die Praxis.

Um im Bild zu bleiben: Dass der Tanker sicher geradeaus fährt, verhindert die Havarie. Der Kurs der Schule kann nicht ständig neu bestimmt werden, auch weil die Ziele konstant sind. Die allgemeinbildende Schule verändert nicht mit jedem Schulanfang ihr Aussehen, das Curriculum ist kein Modephänomen und die Lehrkräfte wechseln nicht ständig ihr Repertoire, als seien sie Schauspieler. Das System, will ich sagen, ist angesichts seiner hoch mobilen Umwelten erstaunlich stabil. Ausgenommen die Ferien beginnt jede Schule am Morgen und dies jahraus jahrein im ganzen Land. Die Metapher des trägen Tankers hat im Übrigen ein gescheiterter Reformler erfunden, der keinen Sinn hatte für die historische Geschwindigkeit der Schule. Sie ist nicht langsam, sondern angemessen.

Nun haben aber viele Lehrkräfte den Eindruck, sie seien einer bedrohlichen Temposteigerung ausgesetzt, die nicht sie verursacht haben, sondern die auf staatliche Reformen zurückzuführen ist. Die ständige Zunahme und schnell einmal chaotische Verdichtung von Anforderungen, die aus immer neuen Projekten hervorgehen, haben dazu geführt, dass „Reformen“ leicht den Charakter von Bedrohungen annehmen können und als überflüssige Belastung erscheinen. Die Belastungen sind tatsächlich gestiegen, aber mit einem historischen Blick lässt sich auch sagen, dass Schulen keine Opferrolle einnehmen, weil sie jede Reform ausbremsen können, um nochmals im Bild zu bleiben.

- Die Rhetorik, die jedes neue Reformprojekt umgibt, befindet sich stets *vor* der Praxis, und genau das macht die Schulen stark.
- Die Beweislast der Reform liegt bei ihnen und so weder in den Datenbanken der Wissenschaft noch in den Akten der Verwaltung.

Bildungsreformen haben daher eine ganz bestimmte Gelingensbedingung, die auch durch die Forschung gestützt wird. Die zahlreichen internationalen Studien zur Implementation von Bildungsreformen ergeben ein klares Bild. Reformen, die die verschiedenen Ebenen der Implementation nicht beachten, sind wirkungslos.

- Die zentrale Ebene ist die der Akteure; was hier nicht ankommt, geht verloren.
- Das entscheidende Problem ist die Abstimmung zwischen den Ebenen, Reformen werden nicht einfach „umgesetzt“, sondern müssen aufwendig kommuniziert werden und Akzeptanz finden.
- Mit der Reform müssen sich für die Akteure Vorteile verbinden, die zusätzlichen Belastungen müssen Sinn machen und nach einer Weile müssen sich auch Erfolge einstellen (Oelkers/Reusser 2009).

Dabei bin ich bei der Frage, wo das Ganze stattfinden soll, nämlich in einer „kindgerechten“ Schule. Sie hat zu tun mit hellen Räumen, sicheren Anfahrtswegen, gesunder Ernährung in einem Ganztagsbetrieb, mit freundlichem Personal, transparenten Regeln, der Nutzung neuer Medien und einem ausgebauten Rückmeldesystem, das auch die Eltern einschliesst. Sie müssen als Ressourcen der Schule gelten und nicht nur als undefinierter „Partner“ mit im Zweifelsfall hohem Belästigungspotential. Vor allem aber braucht die kindgerechte Schule eines, nämlich guten Unterricht, von dem Kinder auch wirklich profitieren können. Welche Kriterien dafür gelten und wie das mit der Persönlichkeit der Lehrkräfte zusammenhängt, werde ich abschliessend erläutern.

### 3. *Guter Unterricht und eine kindgerechte Schule*

Die Persönlichkeit zeigt sich in der Bewältigung von Aufgaben. Lehrkräfte unterrichten sehr unterschiedlich, so jedoch, dass sie sich normativen Erwartungen gegenübersehen, die sie nicht ignorieren können und auf die sie reagieren müssen. Professionell spricht man von „Kriterien des guten Unterrichts“, die sich so bestimmen lassen. Im Unterricht geht es um:

- Zielorientierung
- Transparenz
- Fachliche Standards
- Leistungsanforderungen
- Persönliches Engagement
- Verantwortung für den Lernerfolg

Das erste Kriterium *Zielorientierung* lässt sich so fassen: Jeder Unterricht führt einen längeren oder kürzeren Lehr- und Lernprozess zu einem Ziel, der Unterricht besteht aus Sequenzen, hat Struktur und schliesst mit einem Ergebnis ab. Das Ergebnis ist die verbesserte Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in bestimmten fachlichen und überfachlichen Lernbereichen. Unter „Ziel“ ist eine in der gegebenen Zeit erreichbare Grösse zu verstehen, der Grad der Erreichung ist unterschiedlich. In keiner Klasse erreichen alle Schülerinnen und Schüler die Ziele gleich, manchmal werden auch Ziele von einer Mehrheit nicht erreicht und in jedem Fall führt der Unterricht zu *gestuften* Ergebnissen.

Dass die Ergebnisse am Ende eines jeden Lehrgangs nie bei allen Schülern gleich sind, ist keine Trivialität. Normalerweise unterstellen die Lehrpläne, dass die Ziele von allen erreicht werden können oder gar müssen, was aber nicht einmal einen Grenzwert darstellt. Die Zielorientierung muss daher eine verbindliche untere Linie erhalten, die erreichbar ist und sei es mit Förderaufwand; die Leistungen nach oben dagegen werden offen gelassen oder als

Normalverteilung erwartet. Das HarmoS-Projekt spricht daher von „Mindeststandards“, die sich als hilfreich bei der Förderung weisen müssen oder aber nicht wirklich die Praxis erreichen werden.

Das zweite meiner Kriterien für guten Unterricht ist *Transparenz*. Das Kriterium setzt voraus, dass es klare Ziele gibt und durchschaubare Kriterien, die offen kommuniziert werden. Der Unterricht ist im Blick auf das Ziel, den Weg und die Bewertung durchschaubar. Die Lernenden wissen, wie sie ihre Ressourcen einsetzen können und wie ihre Leistungen benotet werden. Damit wird eine effektive Partizipation der Schülerinnen und Schüler angestrebt, die Verantwortung für ihren Lernerfolg übernehmen, ohne darauf zu warten, „motiviert zu werden“. Für das oft missverständliche Thema der „Motivation“ gibt es eine Faustformel:

- Der Erfolg des Unterrichts hängt ganz wesentlich davon ab, dass die Schülerinnen und Schüler wissen und möglichst auch 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 gelegentlich gar nicht wahrgenommen oder gelten manchmal auch als unbegründeter Widerstand. Das Potential der fortlaufenden Beobachtungen und Bemerkungen der Schüler zum Unterrichtsgeschehen wird oft nicht genutzt, weil es keine geeigneten Feedbackformen gibt. Die aber sollten in jedem Unterricht vorhanden sein, der „gut“ genannt werden will.

Zur Transparenz gehören neben der Offenheit der Kriterien und der Planung des Prozesses auch Standortgespräche, die Rückmeldung und Kommunikation der Leistungen sowie möglichst auch des Leistungsverlaufs erlauben, wobei die Eltern einbezogen werden. Hier können auch neue elektronische Formate hilfreich sein, etwa wenn Schüler und Eltern regelmässig über den Stand der Noten informiert werden. Ein zentrales Problem des Lernerfolgs ist, wie die Schülerinnen und Schüler ihre Ressourcen einsetzen, was auf Schülerseite oft ein Notenkalkül voraussetzt, das gelegentlich auch ganz unrealistisch sein kann. Eltern wären froh, wenn sie in diesen Prozess eingreifen könnten. Transparenz hiesse dann auch Notenehrlichkeit, während heute Eltern auf die Frage, wie der Tag war, von ihren Kindern oft nur ein knappes „gut“ entgegennehmen müssen.

Guter Unterricht ist drittens auf die Standards eines *Faches* oder eines *Lernbereiches* verpflichtet, so wie sie in Lehrplänen und Lehrmitteln festgelegt sind.

- Fachunterricht ist kein Gegensatz zu dem, was in der Literatur „Schülerorientierung“ genannt wird.
- Gemeint ist damit nicht, dass die Schülerinnen und Schüler über die Standards des Unterrichts entscheiden, sondern sie möglichst gut lernen können.
- Das verlangt von den Lehrkräften die fortlaufende Anpassung des Unterrichts an die mit der jeweiligen Klasse gegebene Lernsituation.

Der „Stoff,“ wie man früher sagte, muss im Lernniveau gehalten und in der didaktischen Realisierung auf die vorhandene Lerngruppe zugeschnitten werden. Das nannte man früher „Lehrkunst“ und der Ausdruck behält seine Berechtigung, weil diese Kunst den Lehrkräften niemand abnehmen kann.

Das Ziel des Unterrichts ist die fortlaufende Verbesserung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Schüler. Dafür sind - nach Schulstufen unterschieden - deutliche *Anforderungen* nötig, die offen kommuniziert werden sollten. Das macht mein viertes Kriterium aus. Die Herausforderung des Unterrichts für die Lernenden besteht darin, Schwierigkeiten zu überwinden und Aufgaben zu lösen, die im Niveau ansteigen.

- Die Erfahrung, mit dem Einsatz ihrer Lernressourcen Fortschritte zu machen und sichtbar besser zu werden, ist für die Schülerinnen und Schüler *die* grundlegende Lernerfahrung.
- Was sie im Niveau erreichen können oder wollen, bestimmen letztlich sie selbst, aber die Lernsituation und insbesondere die Peers der Klasse müssen anregend sein und so eine Herausforderung darstellen.
- Das gilt auch für die Art und Weise, wie gelernt wird, also für die Strategien, die zum Einsatz kommen.

Die Lehrkräfte können nur so gut unterrichten, wie sie selbst kompetent sind. Ihre Kompetenz zeigt sich auch im persönlichen Engagement, nur dann nämlich sind sie glaubwürdig. Das fünfte Kriterium betrifft so die *Lehrperson* selbst, die Art und Weise, wie sie ihre Anliegen vertritt und welchen Eindruck das auf die Schülerinnen und Schüler macht. Sie müssen kompetent sein im *Vermitteln* der Themen, also im Unterricht, der sich auf konkrete Schülerinnen und Schüler bezieht. Ohne Reaktion auf ihre Reaktionen könnte gar kein guter Unterricht stattfinden. In diesem Sinne stimmt die neue Metapher der „Ko-Konstruktion“. Sie sagt etwas aus über Wechselwirkung.

Das sechste Kriterium bezieht sich auf *Verantwortung*. Die Grundgleichung klingt einfach: Die Lehrkräfte sind für die Qualität des Unterrichts verantwortlich, aber die Schülerinnen und Schüler übernehmen auch Verantwortung für den Erfolg. Das betone ich sechstens, weil in der öffentlichen Diskussion gelegentlich so getan wird, als sei der Nürnberger Trichter am Ende doch noch erfunden worden. Früher sprach man tatsächlich davon, dass etwas „eingetrichtert“ werden muss, so wie „pauken“ oder „bimsen“ Worte für Lerntätigkeiten waren, die vermutlich nicht sehr anregend waren. Aber der Stoff kommt nicht durch einen Trichter in den Kopf. Manche Effizienzerwartungen scheinen aber genau das vorauszusetzen.

Das ist zum Beispiel für die Mehrzahl der Maturaarbeiten an Schweizer Gymnasien einer der zentralen Befunde. Es ist erstaunlich, wie verantwortungsvoll und zielstrebig die Schülerinnen und Schüler an den von ihnen selbst gewählten Themen arbeiten, wenn man sie lässt (Oelkers 2008). Eine Verantwortungsklausel sollte auch für den normalen Unterricht möglich sein. Mindestens muss Verweigerung in Standortgesprächen kenntlich gemacht und auch mit den Eltern kommuniziert werden. Die Schule sollte über ein entsprechendes Regelwerk verfügen, das Leistungen und Erwartungen festhält.

Heutige Forderungen nach interdisziplinärem Unterricht, nach verstärkter Selbständigkeit des Lernens oder nach mehr Projektarbeit sind in diesem Rahmen zu sehen. Sofern sie zur Erfüllung der Kriterien beitragen, sind sie willkommen, aber sie sind kein Selbstzweck. Wenn neue Formen wie das „Selbstlernsemester“ der Kantonsschule Zürcher

Oberland sich als erfolgreich darin herausstellen, die Lernverantwortung zu erhöhen, bessere Zielerreichung zu gewährleisten und anspruchsvollere Lernstrategien abzuverlangen, werden andere Schulen sich das genau anschauen und entscheiden, was sie davon übernehmen können. Andererseits ist eine Projektwoche nicht schon deswegen besser, weil sie andere Lernformen nahelegt. Im Volksschulbereich ist in der Schweiz von *erweiterten* Lehr- und Lernformen die Rede, die also der bisherigen Praxis angepasst werden müssen. Der Weg ist nicht umgekehrt möglich.

Wenn es um die Entwicklung der Unterrichtskultur geht, dann müssen die Ziele der Schulen und die verschiedenen Lernformen in ein vernünftiges Verhältnis gesetzt werden. Der Einsatz der Lernformen erfolgt pragmatisch, und er muss zielverträglich sein. Für elektronische Formate des Unterrichts gilt im Übrigen dasselbe wie für die erweiterten Lehr- und Lernformen. Sie müssen sich im Blick auf Gütekriterien als sinnvoll herausstellen und sind kein Selbstzweck. Mathematik ist über Jahrhunderte erfolgreich mit den Medien Tafel, Kreide, Schwamm unterrichtet worden. Wenn es heute bessere Möglichkeiten gibt, wird die Schule sie nutzen, aber über „besser“ oder „schlechter“ entscheidet die Praxis und nicht die Didaktikindustrie. Wenn Lehrkräfte die Ausstellungen dieser Industrie besuchen, sind sie auf der Suche nach Verwertbarem, nicht einfach nach „Neuem“.

Und noch etwas sei deutlich gesagt: Kein Lehrer und keine Lehrerin lässt sich abstrakt über seinen oder ihren Unterricht belehren. Guter Unterricht entsteht nicht einfach „in Anwendung“ didaktischer Kriterien, 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 Lernform, keine verfügt über eine eingebaute Erfolgsgarantie.
- Den Unterschied machen die Lehrerinnen und Lehrer oder der Persönlichkeitsfaktor.

Unterricht wird nicht einfach dadurch besser, dass mehr Geld investiert wird, die formalen Qualifikationen der Lehrkräfte ansteigen oder die Schulen eine bessere Ausstattung erhalten. Vielmehr muss das Know-how der Lehrkräfte als *Ressource* verstanden werden, ebenso die Lernerfahrungen der Schüler,<sup>5</sup> die nicht einfach einen Wert an sich darstellen, wie zum Beispiel die Rede von den „Potentialen“ der Schüler oder Lehrer anzeigt; der Wert der je vorhandenen Ressourcen zeigt sich im Gebrauch.

- Entscheidend ist, welche Evidenz der Unterricht erzielt und nicht, dass er einfach nur stattfindet.
- Lehren besteht aus verschiedenen Aktivitäten, die Schülerinnen und Schüler instand setzen sollen, Lernmaterialien, Aufgaben und andere Ressourcen mehr oder weniger gut zu gebrauchen.
- Der Wert der Ressourcen ist davon abhängig, nicht *ob*, sondern *wie* sie gebraucht werden (Cohen/ Raudenbush/Loewenberg Ball 2002, S. 86).

---

<sup>5</sup> „Teachers’ knowledge, skills, and strategic actions can be seen as resources, as can students’ experiences, knowledge, norms, and approaches to learning. These resources attach to the agents of instruction and appear to mediate their use of such conventional resources as time and material” (Cohen/ Raudenbush/Loewenberg Ball 2002, S. 85).

Guter Unterricht nutzt den Schülern, der Schule und den Lehrkräften. Ihre Berufszufriedenheit steigt mit dem Erfolg im Kerngeschäft. Ihre Berufszufriedenheit steigt mit dem Erfolg im Kerngeschäft, und das trägt wesentlich zu einer kindgerechten Schule bei. Sie muss sich auf heutige Kinder einstellen, und das verlangt einen ganz anderen Einsatz als noch vor dreissig Jahren. „Ausgebrannte“ Lehrerinnen und Lehrer sind sicher kein Garant für eine kindgerechte Schule, und eine kindgerechte muss letztlich auch eine elterngerechte Schule sein.

### *Literatur*

- Calderhead, J.: Teachers: Beliefs and Knowledge. In: D. C. Berliner/R. C. Calfee (Eds.): Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan 1996, S. 709-725.
- Cohen, D.K./Raudenbush, St. W./Lowenberg Ball, D.: Resources, Instruction, and Research. In: F. Mosteller/R. Boruch (Eds.): Evidence Matters. Randomized Trials in Education Research. Washington, D.C.: Brookings Institution Press 2002, S. 80-119.
- Fachstelle für Schulbeurteilung: Jahresbericht 2007/2008. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2009. Handbuch Schulqualität. Qualitätsansprüche an die Volksschule des Kantons Zürich. Zürich: Kantonale Drucksachen und Materialzentrale kdmz 2005.
- Larcher Klee, S.: Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in ihrem ersten Berufsjahr. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2005. (= Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Band 9)
- Munby, H./Russell, T. /Martin, A. K.: Teachers' Knowledge and How it Develops. In V. Richardson (Ed.): Handbook of Research on Teaching. 4<sup>th</sup> Edition. Washington, D.C.: American Educational Research Association 2001, S. 877-904.
- Oelkers, J.: Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p. Verlag 2006.
- West, L./Staub, F.C.: Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics Lessons. Portsmouth, NH: Heinemann 2003.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.