

Jürgen Oelkers

### *Was ist eine kindgerechte Schule?\*)*

Die Frage meines Vortrages lautet: Was ist eine kindgerechte Schule? Das klingt nicht gerade wie eine Herausforderung an den Referenten, denn können Schulen auch etwas Anderes sein als „kindgerecht“? Offenbar ja, denn dieser Meinung sind viele; der Ausdruck „kindgerecht“ wird in aller Regel nicht einfach beschreibend, sondern kritisch und auch polemisch gebraucht. Die „kindgerechte Schule“ ist nicht die, die es tatsächlich gibt, sondern die, die gewünscht wird, und oft geht gewünschte Schule einher mit der Ablehnung der bestehenden, die dann leicht so abgestempelt werden kann, dass sie ausserstande sei, auf die Bedürfnisse und Interessen der Kinder einzugehen. Nicht zufällig werden ja aus Kindern bei Schulbeginn oder nach den Ferien „Schülerinnen“ und „Schüler“, also andere Wesen als zuvor.

Tatsächlich lautet eine Standardkritik der Schule seit mehr als hundert Jahren, dass sie in der bestehenden Form nicht „kindgerecht“ sei, wobei historisch sehr stabile Argumente ins Spiel gebracht werden, die wahlweise auf Über- oder Unterforderung der Kinder hinweisen. Das eine Argument beklagt den „Leistungsterror“ in den Schulen, das andere die „Kuschelpädagogik“. Wann immer heute Kontroversen über die öffentliche Bildung ausgetragen werden, findet man in deren Zentrum diese beiden Schlagworte, die sich auch schön genau politisch zuordnen lassen, allerdings den Nachteil haben, wenig bis nichts auszusagen, obwohl - oder weil - sie ständig für Aufregung sorgen.

Denn bei Lichte besehen, handelt es sich um polemische Zuschreibungen und nicht um Tatbestände, die man in realen Schulhäusern antreffen könnte. Heutige Schülerinnen und Schüler wären höchst verwundert, würde man ihnen klar zu machen versuchen, dass ihre Schule von zwei entgegengesetzten Angriffen in die Zange genommen werden und sie könnten ihre realen Erfahrungen weder mit dem Ausdruck „Leistungsterror“ noch mit dem Ausdruck „Kuschelpädagogik“ in Verbindung bringen. Beides kommt als Regelfall nicht vor. Das ist rasch erklärt, beide Ausdrücke beziehen sich auf kein konkretes Schulhaus, sondern auf die Schule „im Allgemeinen“, und die kann ohne Rücksicht auf die Realität jeweils gut- oder schlechtgeredet werden.

Auffällig ist, dass in den heutigen Medien meistens nur die schlechte Schule vorkommt, als Generalisierung von bestimmten Vorfällen und frei nach dem Lehrsatz: „only bad news are good news“. Aber es ist auch eine alte Erfahrung aus der Demoskopie, dass auf die persönliche Situation *nicht* zutrifft, was im Allgemeinen für schlecht gehalten wird. Wenn etwa gefragt wird, ob die Lehrkräfte ein schlechtes Image in der Öffentlichkeit hätten, dann stimmen die meisten Befragten der Aussage zu, ohne auch nur einen einzigen Lehrer oder eine Lehrerin nennen zu können, auf die das konkret zutrifft oder die konkret zum Zustandekommen des Image beigetragen hätte. Fragt man nicht nach der „allgemeinen Schulen“ der Medien und der Demoskopie, sondern nach der konkreten Schule, die tatsächlich erlebt wird, dann finden wir weder „Leistungsterror“ noch „Kuschelpädagogik“, sondern Probleme, die so gut es geht gelöst werden.

---

\*) Vortrag zur Eröffnung des Schuljahres am 13. August 2009 in der Primarschule Rottenschwil AG.

Nicht jedes Problem ist von der Schule aus bearbeitbar, und nicht alles, was von der Schule verlangt wird, kann sie auch leisten. Das ist eigentlich eine Binsenweisheit, an die deswegen erinnert werden muss, weil oft übersehen wird, wie stark sich die *Umwelten* der Schulen verändert haben und weiter verändern. Oft unterstellt die Kritik stillschweigend, dass sich die Schweiz in einem gesellschaftlichen Zustand befindet, den Pestalozzi und Gotthelf beschrieben und beklagt haben, die weder die heutigen Familien noch die Medien noch die Konsumangebote vor Augen hatten und trotzdem die schärfsten Schulkritiker ihrer Zeit waren. In diesem Sinne ist Schulkritik wie eine Grippewelle, sie kehrt viruell leicht mutiert immer wieder zurück, und offenbar kann man sich anstecken.

Im Folgenden werde ich zunächst auf die veränderten Umwelten der Schule eingehen. Die heutigen Kinder wachsen in einer Medien- und Konsumgesellschaft auf, ob wir das nun wollen oder nicht (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf einen Kernbereich der Schule ein, nämlich die Entwicklung des Leistungsstandes über die Schulzeit. Hier zeigt sich, dass das wahre Problem nicht „Leistungsterror“ ist, sondern von Anfang an schwer zu bearbeitende Heterogenität (2). Abschliessend gehe ich auf Kriterien ein, mit denen sich beschreiben lässt, was eine kindgerechte Schule qualitativ ausmacht. Die Kinder müssen sich in den Räumen der Schule wohl fühlen, Gemeinschaft erleben und gefordert werden, aber sie müssen vor allem guten Unterricht erleben (3).

### 1. Neue Bedingungen des Aufwachsens

Seit Mitte des 19. Jahrhunderts waren Kindheit und Jugend einem zunächst eher langsamen Wandel ausgesetzt, der sich in den letzten fünf Jahrzehnten stark beschleunigt hat. Davon betroffen sind Einstellungen ebenso wie Verhaltensnormen und öffentliche Erwartungen gegenüber der Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Beides konnte schärfer als zuvor unterschieden werden, weil sich allmählich eine symbolische wie materielle Differenzierung zwischen Kinder- und Jugendkulturen herausbildete. Vor 150 Jahren war „Jugend“ eine kurze Phase, weil unmittelbar nach der oft nur sechsjährigen Schule der Eintritt ins Arbeitsleben stattfand und eine eigene Jugendkultur nur sehr rudimentär ausgebildet war. „Jugendlich“ war weder ein Prädikat noch eine Aussehensnorm, die als Erwartung öffentlich kommuniziert worden wäre.

Das hat sich stark verändert, sowohl im Blick auf die Dauer als auch bezogen auf die Lern- und Erfahrungsfelder der Jugendlichen. Die Ursachen dafür sind

- die Verlängerung und Stabilisierung der Schulzeit,
- der sukzessive Aufbau von Berufslehren,
- die Bildung von eigenen Jugendkulturen,
- die Formung von Zielgruppen für den Prozess der Kommerzialisierung
- sowie die Verlängerung der Reifezeit.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden „Jugend“ und „jugendlich“ auch zu einer ästhetischen Norm, die das Leben der Erwachsenen beeinflusste. „Jugend“ ist heute eine Phase intensiven Erlebens von Entwicklungsaufgaben und Anreizen, die individuell bewältigt werden müssen. Die früher rituellen Übergänge zwischen Kindheit und Jugend entfielen weitgehend, heute gibt es kaum noch gesellschaftliche *rites de passage*, die Arnold van

Genep 1909 im Blick auf Stammeskulturen und Volkssitten beschrieben hatte.<sup>1</sup>  
Konfirmation jedenfalls ist das nicht mehr.

Die Beschleunigung des Wandels hat auch zu tun mit der Kommerzialisierung, also dem Einfluss von Produkten, die die Kinder und Jugendlichen selbst kaufen können oder die die Eltern für sie kaufen. Das ist nichts grundsätzlich Neues, wohl aber haben mit der wachsenden Kaufkraft die Bedeutung und die Intensität des Kaufens zugenommen. Die These gilt mindestens für die Bedingungen des Aufwachsens in westlichen Konsumgesellschaften, die aber ein Grundmodell im Prozess der Globalisierung von Kindheit und Jugend darstellen. Historisch statische und medial unbeeinflusste Verläufe von Erziehung gibt es so gut wie nicht mehr.

Die europäischen Verhältnisse unterscheiden sich von den amerikanischen. Als „Kunden“ wurden amerikanische Kinder und Jugendliche schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts entdeckt, parallel zur Entwicklung der Reformpädagogik und so der „kindzentrierten“ Erziehung (Jacobson 2004). Der historisch stark wachsende Einfluss der Kleiderindustrie auf Aussehenserwartungen, Habitus und Selbstverständnis von Kindern ist gut untersucht (Cook 2004) und nimmt in seiner Bedeutung immer noch stark zu. Marken sind für viele Kinder Teil ihrer Identität.

In der Forschung ist auch evident geworden, welche Rolle einzelne Firmen wie der Disney-Konzern bei der Veränderung der Kindheit einschliesslich des Leseverhaltens gespielt haben (Sammond Durham 2005). So forderten etwa Comics die Lektüre von Kinderbüchern heraus, ein Wandel der Leitmedien, der trotz Harry Potter bis heute nicht abgeschlossen ist. Selbst Familienrituale wie Weihnachten oder der Thanksgiving Day sind von dem Wandel hin zur Kommerzialisierung nicht ausgenommen (Pleck 2000). Der historische Prozess scheint irreversibel zu sein, wenigstens spricht nichts für einen Trend, der sich pädagogisch aushebeln und umkehren liesse.

Heute ist die Kommerzialisierung der Kindheit so selbstverständlich, dass die amerikanische Autorin Juliet Schor (2004) davon sprechen konnte, die Kinder würden geradezu „zum Kaufen geboren“. Ihr einflussreiches Buch heisst *Born to Buy*. Hinter diesem Titel stehen Zahlen:

- Zwölf Milliarden Dollar kostet jedes Jahr allein die Werbung für Produkte, die Kindern als Konsumenten angeboten werden.
- Zu Beginn des 21. Jahrhunderts hatten die amerikanischen Kinder und Jugendlichen direkten Einfluss auf Kaufentscheide, die sie betrafen, in Höhe von fast 190 Milliarden Dollar.
- Das betrifft den Hauskauf, den Urlaub oder die Anschaffung von Autos.
- Mitte der siebziger Jahre betrug die dafür zur Verfügung stehende Summe noch etwa 20 Milliarden Dollar.
- Der Markt für die Vier- bis Zwölfjährigen wird auf einen Umsatz von etwa 30 Milliarden Dollar geschätzt.

Die Zahlen lassen sich übertragen. Sie gelten in ähnlicher Weise für Länder wie der Schweiz und Deutschland. Auch hier haben Kinder und Jugendliche kaum noch Möglichkeiten, von den Auswirkungen der Konsumkultur *nicht* berührt zu werden. Marken und Moden beherrschen schon den Erfahrungsraum von kleinen Kindern, auf mehreren

---

<sup>1</sup> Initiationsriten setzen abgrenzbare Gruppen voraus, zwischen denen der Übergang vollzogen werden muss. Nur dann gelten die drei Stufen *préliminaire*, *liminaire* und *postliminaire*.

Ebenen gleichzeitig. Die Kinder und Jugendlichen gewinnen auf diesem Wege ständig an Kundenmacht, was verbunden ist mit starken Beeinflussungen.

Das visuelle Umfeld von Kindern generell ist durchsetzt mit Werbebotschaften.

- Im deutschen Sprachraum gehen die Kinder rund 10 000 Stunden in die Schule, aber sind im Schnitt rund 12 000 Stunden Massenmedien mit Konsumangeboten ausgesetzt.
- In den Vereinigten Staaten ist das Verhältnis noch krasser. Im Alter von zwei bis siebzehn Jahren sehen sie zwischen 15 000 und 18 000 Stunden fern und die Beeinflussung nimmt zu.
- Der Grund ist, dass Kinder und Jugendliche bis 18 Jahren als Zielgruppe mit insgesamt erheblicher Kaufkraft interessant geworden sind.

Diese eher stillschweigende Entwicklung ist nicht nur eine Wohlstandsfolge, sie hat auch mit dem Wandel der Erziehungsgrundlagen zu tun. Konsum und Kommerz sind keine Größen, die aus der Kindheit wieder verschwinden werden. Das hat Folgen für die Arrangements in den Familien und die Formen des Umgangs, die sich wegbewegt haben von den starren Rollen, die die Erziehung noch vor fünfzig Jahren gekennzeichnet haben.<sup>2</sup> Das geschah stillschweigend und in Anpassung an veränderte Lebensumstände, niemand hatte dafür je einen Plan. Auch hier fallen die Achtundsechziger also aus.

Neue Modi des Umgangs zwischen Eltern und Kindern sind *Aushandeln* und *strategische Interaktion*, die inzwischen gut beschrieben sind (Darian 1998, Gregan-Paxton/John 1997, Palan/Wilkes 1997). Hier entscheidet nicht mehr einfach die Autorität, sondern der Wunsch und das Argument im Einklang mit dem Budget. Kinder handeln im Rahmen ihrer Interessen rational und oft auch strategisch. Beide, Kinder wie Eltern, sind Teil der Konsumkultur, auch in dem Sinne, dass beide ästhetischen Kaufanreizen ausgesetzt sind, die nicht einfach „pädagogisch“ ersetzt werden können und aber oft ein Problem darstellen.

Die zunehmende Materialisierung des Lebens hat psychische Folgen (Dittmar 2007, 2007a), aber damit umzugehen, ist nicht einfach durch Appelle möglich. Kinder und Jugendliche gewinnen an Einfluss, und dies nicht nur, weil sie viele Verbote unterlaufen können, sondern weil sie zum Erfolg oder Misserfolg der Erziehung aktiv beitragen. Sie sind nicht einfach deren Objekt. Daher häufen sich in der Literatur Stimmen, die davor warnen, Kinder und Jugendliche mit einem einfachen Entweder-Oder-Schema zu betrachten, als „autonome Konsumenten“ auf der einen, „behütete Spezies“ auf der anderen Seite (Tyler 2005).

- Der Modus der Verhandlung bedeutet nicht, dass über alles und ständig verhandelt werden muss.
- Bestimmte Grenzen sind nicht verhandelbar, dasselbe gilt für die Struktur des Lebensraumes, in dem die Erziehung stattfindet (Armeline 2005).
- Verhandelt wird vor allem über Entscheidungen, an denen Kinder in der einen oder anderen Art beteiligt sind.

Durch Verhandlungen entsteht so etwas wie eine gemeinsam herausgearbeitete Familienkognition (collaborative cognition) (Bearison/Dorval 2002), die einen fragilen Status hat und gleichwohl die Basis des Handelns darstellt. Gut belegt sind zum Beispiel

---

<sup>2</sup>Materialien sowie Bilddokumente finden sich etwa in der Ausstellung *Lebensstationen in Deutschland 1900 bis 1993*: <http://www.dhm.de/ausstellungen/lebensstationen.startseite.htm>

Verhandlungen in Familien über Gefahren und Sicherheitsrisiken (Backett-Milburn/Harden 2004). Verhandlungen haben zur Voraussetzung, dass im Blick auf Entscheidungen eine Art Partnerschaft angenommen wird, die sich auch mit dem historischen Wandel der Erziehungsverhältnisse erklären lässt.

Von dem, was noch vor dreissig Jahren als „Erziehung“ galt, ist nicht mehr viel zu sehen. Der „autoritäre Vater“ ist als medialer Leittypus ebenso verschwunden wie die „selbstlose Mutter“, es gibt nur noch wenige Geschwisterreihen und der Kinderwunsch kann zu einem Stressfaktor werden. Was früher undenkbar war, ist heute fast selbstverständlich, nämlich öffentlich über die Kosten der Kinder nachzudenken (Spychiger/Bauer/Baumann 1995), und es ist auch selbstverständlich, den Kinderwunsch in einer Paarbeziehung lange *nicht* zu thematisieren und sich dann auch *gegen* diesen Wunsch zu entscheiden. Schliesslich ist heute vor allem die zur Verfügung stehende Zeit ein Problem, weil arbeitende Eltern Beruf und Kinder in Einklang bringen müssen, dies jeden Tag neu und oft mit fragilen Lösungen (für die Sicht der Jugendlichen vgl. Pocock/Clarke 2004; für arbeitende Mütter auch: Craig 2005).

Trotz oder vielleicht auch wegen dieser Entwicklungen besteht für pädagogische Nostalgie kein Anlass. Kinder haben „früher“ nicht deswegen „besser“ gelebt, weil die Welt einfacher war oder die Verhältnisse überschaubarer. Doch scheinbar einfache oder überschaubare Verhältnisse mit klaren Rollentrennungen waren genauso konfliktanfällig wie offene Erfahrungsräume mit hohem Individualisierungsgrad. Nichts spricht dafür, dass „mehr“ Disziplin die Qualität der Erziehung verbessert, zumal bei diesen Forderungen notorisch offen bleibt, welche Disziplin gemeint ist und wie mit den Folgen umgegangen werden soll.

Zudem ist unklar, wie die implizite Zerfallsannahme historisch nachgewiesen werden soll. Solange ist es nur Nostalgie, wenn behauptet wird, „früher“ sei die Erziehung besser gewesen. Das Bild der harmonischen Verhältnisse ist in den Köpfen, nicht die historische Wirklichkeit. Man sollte einfach akzeptieren, dass sie in vieler Hinsicht anders war und kaum mit den heutigen Gegebenheiten verglichen werden kann. Umso mehr fragt sich dann, was heute getan werden kann oder muss, damit Erziehung nicht zu einer Sisyphosaufgabe wird, also man immer dasselbe tun muss, ohne voranzukommen.

Heutige Eltern müssen sich mit ihren Kindern in dieser Situation zurecht finden, und sie können das wesentlich besser, als Medien und Ratgeber wahrhaben wollen, die von „überforderten“ und „hilflosen“ Eltern ausgehen, um das eigene Geschäftsfeld zu sichern. So zahlreich können diese Eltern nicht sein, wenn man von den Ergebnissen ausgeht und etwa Schul- und Lehrstellenabschlüsse betrachtet. Aber es steht ausser Frage, dass sich die Bedingungen des Aufwachsens verändert haben und weiter verändern werden.

Gleichzeitig ist viel sichtbarer geworden, was Schulen leisten können und was nicht. Das Problem lässt sich dort aufzeigen, wo es für die Schule kritisch wird, nämlich an der Entwicklung des Leistungsstandes über die gesamte Schulzeit. Offiziell heisst es: Jedes Kind soll dort abgeholt werden, wo es steht; doch was geschieht, wenn die Kinder ganz unterschiedlich ankommen und aber nicht einzeln abgeholt werden? Diese Frage wird mich in einem zweiten Schritt beschäftigen.

## 2. Lernstand und Ungleichheit

Es gibt bislang kaum Langzeitstudien im deutschen Sprachraum über die Entwicklung des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler während der gesamten Schulzeit. Eine solche Studie läuft derzeit in der Schweiz. Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2004 ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet. Die Schüler sind bei Schuleintritt getestet worden und nachfolgend in der dritten Klasse; sie werden dann noch in der sechsten und abschliessend in der neunten Klasse getestet, um so die Entwicklung des Lernstandes in den neun Pflichtjahren der Volksschule erfassen zu können.

Die Ergebnisse der ersten beiden Studien liegen inzwischen vor (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008; Moser/Hollenweger 2008). Einige dieser Ergebnisse lassen sich so fassen:

- Bei Schuleintritt haben etwa vier Fünftel der Kinder den Lernstoff der ersten Klasse in Mathematik teilweise bewältigt und ein knappes Fünftel befindet sich leistungsmässig bereits in der zweiten Klasse.
- Die Lesekompetenzen liegen weiter auseinander. 5 Prozent der Kinder kennen keine Buchstaben, etwa 35 Prozent erfassen die Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten nur im Ansatz, 15 Prozent lesen bereits schwierige Wörter und längere Sätze.
- Noch disparater ist der Wortschatz, also die Fähigkeit, Bilder mit eigenen Wörtern richtig zu bezeichnen.

Nur knapp ein Drittel der Kinder beherrscht die richtigen Bezeichnungen, ein weiteres Drittel überbrückt geschickt die Lücken, das letzte Drittel beherrscht nur ganz elementare Bezeichnungen, also kann sagen, dass auf einem Bild ein Hammer ein „Hammer“ ist, mehr jedoch nicht. Korrekte Bezeichnungen für komplexere Bilder konnten von einem Drittel der Kinder nicht genannt werden.

Nicht alle Kinder kommen überhaupt in die Regelschule. Im Jahre 2005 sind 8.5 Prozent der Kinder in „Kleinklassen“ eingewiesen worden, weil sie als nicht schulreif galten. Kleinklassen werden als Förderklassen geführt, stellen faktisch aber eine soziale Selektion dar. Die Studie zeigt, dass der Leistungsstand in den Kleinklassen tatsächlich deutlich niedriger ist als der in den Regelklassen. Rechnet man die Kleinklassenschüler dazu, dann ist die Lücke zwischen den Leistungsstarken und den Leistungsschwachen in allen Bereichen noch erheblich grösser als bislang angegeben. Die Schüler gewinnen durch die Zuweisung nichts, weil sie nach einem Jahr Kleinklasse mit dem ersten Schuljahr beginnen, bzw. nach zwei Jahren Kleinklasse in die zweite und nicht in die dritte Klasse versetzt werden.

Die zweite Studie nach drei Jahren Schulzeit zeigt, dass Unterricht starke, aber auch ungleiche Effekte hat. Die Schülerinnen und Schüler erreichen die erste Klasse der Volksschule mit grossen Unterschieden im Lernstand. Unterschiede können ausgeglichen werden, ohne dass die Leistungsstärkeren benachteiligt werden, aber nur dann, wenn qualitativ guter Unterricht stattfindet. Er vor allem macht den Unterschied, was primär mit der Kompetenz der Lehrkräfte, der Zusammensetzung der Klasse, den eingesetzten Lehrmitteln und den je erreichten Lernfortschritten zu tun hat. Die Erfahrung von Fortschritten stimuliert das Leistungsverhalten, was auch in umgekehrter Hinsicht gilt. Aber ein auf die gegebene Lerngruppe gut abgestimmter, differenzierter Unterricht zeigt im Blick auf Förderung gute Ergebnisse.

Viele Kinder konnten schlechte Chancen beim Start ausgleichen und haben so vom Unterricht profitiert. Die These, dass allein die soziale Herkunft über den Schulerfolg entscheidet, konnte so nicht bestätigt werden. Der Unterricht kann Rückstände ausgleichen. Allerdings gibt es in der Zürcher Studie deutlich auch Risikogruppen, solche Schülerinnen und Schüler nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Das Problem ist, wie man in diese Entwicklung mit Aussicht auf Erfolg eingreifen kann. Das OECD-Postulat „No Child Left Behind“ ist dabei nicht sehr hilfreich, weil immer Kinder gegenüber anderen „zurückbleiben“; die Frage ist nur, *wie weit* (Meier/Wood 2004).

Die Abstände dürfen nicht so gross werden, dass ganze Gruppen die Lernziele verfehlen und so durch die Schule in ihren Lebenschancen beeinträchtigt werden. Wer am Ende der Schulzeit schlecht lesen kann, Techniken des elaborierten Schreibens nicht beherrscht, mangelhafte Leistungen in Mathematik zeigt oder über eine geringen Allgemeinbildung verfügt, ist in seinen Chancen reduziert und wird kaum einen Anschluss finden. Nicht nur die Zürcher Studie verweist auf die Notwendigkeit einer konsequenten Leistungsentwicklung für alle Schülerinnen und Schüler.

- Die Orientierung müssen *Mindeststandards* sein, wie sie im Projekt HarmoS entwickelt werden.
- Wer diese Standards an bestimmten Messzeitpunkten nicht erreicht, muss gezielt gefördert werden.
- Nur so kann mit der Risikogruppe umgegangen werden und nur so wird sie überhaupt sichtbar, über das hinaus, was im Klassenzimmer geschieht.

Allerdings, die wirklichen Probleme sind deswegen schwer zu bearbeiten, weil sie *in* den Klassen entstehen, trotz erheblichem Einsatz der Lehrkräfte auftreten und oft gar nicht bemerkt werden. Die ungleich entwickelte Förderkultur in den einzelnen Klassen und quer zu den Stufen lässt sich auch in deutschen Studien nachweisen (Kunze/Solzbacher 2008). Ein zentrales Problem ist dabei, dass entwickelte Aufgabenkulturen, von denen sowohl die leistungsstärkeren als auch die leistungsschwächeren Schüler profitieren, nicht zur Verfügung stehen. Wenn, dann sind sie von einzelnen Lehrkräften für ihre Klasse konzipiert und erprobt worden. Die Unterschiede im Förderungserfolg hängen wesentlich von solchen Kulturen ab.

- Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern muss im Verlauf der Schulzeit also keinesfalls geringer werden,
- eher ist anzunehmen, dass er mit den Leistungsanforderungen grösser wird.
- Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand kaum noch und bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen.
- Das gilt besonders für die letzten Schuljahre, und dann, wenn lohnende Aufgaben und Lernanlässe fehlen.

Dieses Problem der wachsenden Leistungsunterschiede lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den Verlauf der gesamten Schulzeit und über die Schulstufen hinweg, die in dieser Hinsicht bislang noch viel zu wenig kooperieren. Mindeststandards werden über die Schulstufen hinweg konzipiert und lassen sich auch quer zu den Schularten testen.

Bei dieser Idee darf nicht vergessen werden, wo die Unterschiede entstehen und wie sie erzeugt werden. Die vorliegenden Studien verweisen darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auch in ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein kann. Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung. In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was vor allem damit zu tun hat, dass sehr verschieden unterrichtet wird. Es gibt für die Lehrkräfte keine verbindlichen Standards für guten Unterricht, die nicht unterschritten werden dürfen. Der Unterricht wird individuell gestaltet, wohl bezogen auf Methoden und Lehrmittel, aber nicht auf eine Mindestqualität, die geprüft wird. Professionelle Normen greifen höchstens indirekt, der Erfolg variiert mit dem persönlichen Können, so dass es leicht zum Schicksal werden kann, welchen Lehrer oder welche Lehrerin ein Kind zugeteilt bekommt. Frei wählen kann man bekanntlich nicht.

Verbunden damit ist auch ein strukturelles Problem, das deutlich benannt werden muss.

- Fortlaufender Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum und ohne zusätzliche Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten, kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen.
- Kinder bleiben auch deswegen zurück, weil erreichbare Ziele für sie gar nicht bestehen.
- Sie werden dann als „leistungsschwach“ bezeichnet und oft aus dem Regelunterricht herausgenommen.

In der Schweiz ist die Zahl derjenigen Schülerinnen und Schüler, die ausserhalb der Regelklassen unterrichtet werden, in den letzten zwanzig Jahren ständig angewachsen (Kronig 2007). Eine Zuweisung in Kleinklassen oder anderen Formen der Auslagerung mindert die Chancen in erheblicher Weise und kann doch als „Fördermassnahme“ bezeichnet werden. Die Zuweisung erfolgt in bester Absicht, nämlich zum Vorteil der Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie Repetitionen als eine zweite Chance gewertet werden, die oft gar nicht gegeben ist. Die Schülerinnen und Schüler werden einfach nur ein Jahr länger in der Schule gehalten. Sie werden eher behindert als gefördert, wenn sie das gleiche Programm zum zweiten Mal absolvieren müssen. In heutigen Schulevaluationen wird deutlich, dass viele Lehrkräfte „Fördern“ mit „Individualisieren“ gleichsetzen, damit aber oft nicht mehr meinen als die dosierte Zuteilung von Aufgaben gemäss Leistungsstand. Leistungsstarke Schüler werden dann einfach dadurch „gefördert“, dass sie in der gleichen Zeit mehr Aufgaben lösen dürfen als die Schwächeren.

Aber dann ist „Fördern“ leicht einmal von „Benachteiligen“ kaum noch zu unterscheiden, weil sich mit mehr Aufgaben kein höherer Lerneffekt verbinden muss, wohl aber mehr Zeit eingesetzt wird, die anders hätte verwendet werden können. Und offen bleibt bei diesem Verfahren, wie die Schwächeren, die bei weniger Aufgaben langsamer vorankommen, gefördert werden sollen.

- Die Grundmaxime des Förderns gilt für alle gleich, also nicht nur für die Leistungsschwachen.
- Das Problem ist, wie der Matthäus-Effekt verringert werden kann, gemäss dem nur diejenigen vom Unterricht profitieren, die bis hin zu den Einstellungen zur Schule bereits privilegiert sind (Jünger 2008).

Dahinter verbirgt sich ein systematisches Problem. „Fördern und Fordern“ wird letztlich immer nur als Appell an die einzelnen Lehrkräfte verstanden, die institutionellen



Bedingungen und Ressourcen werden vernachlässigt, obwohl nicht zuletzt sie zur Erklärung von Erfolgen oder Misserfolgen beitragen können. Die heutigen Klassengrößen, das Stundendeputat oder der Korrekturaufwand sind harte Fakten, die jede weitergehende Form von individueller Förderung zunächst einmal begrenzen. Die gegebenen Umstände erlauben nicht mehr, und wenn die institutionellen Rahmenbedingungen gleich bleiben, dann ist auch kaum ein anderer Schluss möglich.

Wenn nicht mehr geschieht, als an die Lehrkräfte zu appellieren, finden die guten Absichten des Förderns schnell ihre Grenze dort, wo die täglichen Belastungen eine Mehrarbeit ausschliessen. An sich lohnende Vorhaben, die jedoch zusätzliche Anstrengungen erfordern, werden dann nicht realisiert, die Arbeitszeit ist nicht beliebig steigerbar, und wenn es für den Aufbau einer individuellen Förderkultur keine Ressourcen, Orte und Verfahren gibt, dann erscheint sie leicht als nebensächlich oder - schlimmer - als „nicht machbar“. Der Unterricht ist das Kerngeschäft, er hat Vorrang und was im Blick darauf keinen Platz findet, wird vielleicht beachtet, aber nicht bearbeitet.

Ein weiteres Problem ergibt sich aus der Frage, wer gefördert werden soll, nur diejenigen Schülerinnen und Schüler, die gegenüber den Anforderungen des Unterrichts zurückbleiben oder auch diejenigen, die vorausseilen? Mit dieser Frage verbindet sich ein Dilemma. Konzentriert man das Postulat auf die Leistungsschwachen, dann werden alle Ausgeschlossenen gleiches Recht für sich beanspruchen. Das zeigt sich regelmässig an der Forderung nach der besonderen Förderung von Hochbegabten. Auf der anderen Seite wird bei dieser Förderung immer ein Matthäus-Effekt vermutet, also eine Begünstigung derer, die bereits begünstigt sind.

Dann bleibt nur übrig, von den Potenzialen auszugehen und die Leistungsentwicklung zu individualisieren. Aber das würde bedeuten, von allgemeinen Zielen, die für alle gleich gelten, abzurücken. Nun wäre das im Blick auf die Prosa des Unerreichbaren dieser Ziele kaum ein grosser Verlust, allerdings fragt sich, was an deren Stelle treten soll. Die Individualisierung des Lernens kann nicht losgelöst von fachlichen und überfachlichen Standards erfolgen, die aber zulassen, die Zielerreichung gestuft zu beschreiben. Das hätte dann Konsequenzen auch für die Leistungsbeschreibung bis hin zur Abfassung der Zeugnisse. Aber auch die Individualisierung selbst lässt sich weiter entwickeln.

Die Schweizer Schulen sind inzwischen alle mehr oder weniger gut mit Computern ausgerüstet, die im Unterricht allerdings höchst unterschiedlich eingesetzt werden. Meistens ergänzen sie nur den normalen Unterricht, der immer noch weitgehend den Klassenunterricht voraussetzt. Das Individualisieren mit elektronischen Plattformen ist, anders als im Ausland, noch weitgehend unbekannt. Nur wenige Schulen nutzen bislang diese Technologie und die damit verbundenen Chancen zur Intensivierung der individuellen Förderung (Chen 2008) werden noch kaum gesehen. Als „Unterricht“ gilt nur das von der Lehrkraft angeregte oder gesteuerte Lehren und Lernen, das mit einem bestimmten Unterrichtsdeputat erfasst wird und schon von daher strukturbewahrend wirkt.

Auf der anderen Seite ist der Einsatz von Plattformen eine der wenigen Möglichkeiten, Heterogenität unmittelbar und wirksam zu bearbeiten. Wenn die Schülerinnen und Schüler nach eigenem Lerntempo arbeiten und durch fortgesetzte Rückmeldung den Fortgang ihrer Arbeit kontrollieren können, entsteht eine grundlegend andere Situation als im klassenbezogenen Unterricht. Von dieser Form profitieren auch und gerade die Leistungsschwächeren, die unbehelligt von den Stärkeren Aufgaben bearbeiten und sich Leistungszielen nähern können, die für sie erreichbar sind. Allerdings ist eine solche Umstellung des Schulunterrichts wenigstens in Teilen auf Selbstinstruktion kostenintensiv

und von daher nicht leicht realisierbar. Denkbar sind Kooperationen zwischen den Schulen in Netzwerken, in denen der Austausch von Lernjobs<sup>3</sup> und neuen Beurteilungsformen organisiert werden kann.

Dabei bin ich schon bei der Frage, was eine „kindgerechte“ Schule ist. Sie hat zu tun mit hellen Räumen, sicheren Anfahrtswegen, gesunder Ernährung bei einem Ganztagsbetrieb, 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, werde ich abschliessend diskutieren.

### 3. *Guter Unterricht: Kindgerechte Schule*

Im Kanton Zürich werden alle Schulen alle vier Jahre extern evaluiert. Die Evaluationen werden von der unabhängigen „Fachstelle für Schulbeurteilung“ durchgeführt. Ihr Bericht über das Schuljahr 2007/2008 liegt seit kurzem 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 (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, also

- 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.

---

<sup>3</sup> Der Ausdruck wie das ganze Konzept der Selbstinstruktion geht wesentlich auf Helen Parkhurst's *Daltonplan* (1922) zurück.

- 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 kindgerechte Schule geben, wenn die Entwicklung der Unterrichtskultur vernachlässigt wird. Ich werde im Folgenden zu sechs Kriterien des Unterrichts etwas ausführen:

- 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. „Besser“ und „schlechter“ bezieht sich immer auf Kompetenzstufen oder in Zukunft auf Standards. Beispiele dafür sind etwa die Sprachenportfolios, die die Fachdidaktik zunehmend bestimmen.

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. Daher spricht man in der Schweiz im HarmoS-Projekt von „Mindeststandards“, die demnächst auch tatsächlich vorliegen werden. Wir sind im Kanton Aargau: Vielleicht werden dann ja Vorlagen, die sich auf HarmoS beziehen, weniger leicht „bachab“ geschickt.

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

benötigt 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 missverstandene 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, 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 eine 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.

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>4</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).

Guter Unterricht nutzt den Schülern, der Schule und den Lehrkräften. 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.

---

<sup>4</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).

*Literatur*

- Armeline, W.T.: „Kids Need Structure.” In: *American Behavioral Scientist* Vol. 48, No. 8 (2005), S. 1124-1148.
- Backett-Milburn, S./Harden J.: How Children and their Families Construct and Negotiate Risk, Safety and Danger. In: *Childhood* Vol. 11 (2004), S. 429-447.
- Bearison, D.J./Dorval, B.: *Collaborative Cognition. Children Negotiating Ways of Knowing.* Westport, CT: Ablex 2002.
- Chen, C.M.: Intelligent Web-Based Learning System with Personalized Learning Path Guidance. In: *Computers&Education* (September 2008), S. 787-814.
- 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.
- Cook, D. Th.: *The Commodification of Childhood: The Children’s Clothing Industry and the Rise of Child Consumer.* Durham: Duke University Press 2004.
- Craig, L.: *How Do They Do It? A Time-Diary Analysis of How Working Mothers Find Time for the Kids.* January 2005. Sydney: Social Policy Research Center 2005.
- Darian, J.: Parent-Child Decision-Making in Children’s Clothing Stores. In: *International Journal of Retail and Distribution Management* 26 (1998), pp. 421-428.
- Dittmar, H.: *Consumer Culture, Identity and Well-being. The Search for the „Good Life” and the „Body Perfect.”* Hove, East Sussex: Psychology Press 2007.
- Dittmar, H.: The Costs of Consumer Culture and the „Cage Within:” The Impact of Material „Good Life” and „Body Perfect” Ideals on Individuals’ Identity and Well-Being. In: *Psychological Inquiry* Vol. 18, No. 1 (2007a), S. 23-31.
- Fachstelle für Schulbeurteilung: *Jahresbericht 2007/2008.* Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2009.
- Gregan-Paxton, J./John, D.R.: The Emergence of Adaptive Decision Making in Children. In: *Journal of Consumer Research* (1997), pp. 43-56.
- Handbuch Schulqualität. Qualitätsansprüche an die Volksschule des Kantons Zürich.* Zürich: Kantonale Drucksachen und Materialzentrale kdmz 2005.
- Jacobson, L.: *Raising Consumers. Children and American Mass Market in the Early Twentieth Century.* New York: Columbia University Press 2004.
- Jünger, R.: *Gleiche Bildung für alle? Eine Untersuchung von privilegierten und nicht privilegierten Kindern in der Primarschule.* Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Pädagogik. Ms. Zürich 2008.
- Kronig, W.: *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen.* Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2007.
- Kunze I./Solzbacher, C. (Hrsg.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008.
- Meier, D./Wood, G. (Eds.): *Many Children Left Behind: How the No Child Left Behind Education Act Is Damaging Our Children and Our Schools.* Boston MA: Beacon Press 2004.
- Moser, U./Stamm, M./Hollenweger, J. (Hrsg.): *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt.* Oberentfelden: Sauerländer 2005.
- Moser, U./Keller, F./Tresch, S.: *Schullaufbahn und Leistung. Bildungserfolg und Lernverlauf von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Volksschulklasse.* Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Moser, U./Hollenweger, J. (Hrsg.): *Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse.* Oberentfelden: Sauerländer 2008.

- Oelkers, J.: Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Palan, K. M./Wilkes, R. E.: Adolescent-Parent Interaction in Family Decision Making. In: Journal of Consumer Research Vol. 24 (1997), pp. 159-169.
- Pleck, E.H.: Celebrating the Family: Ethnicity, Consumer Culture, and Family Rituals. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press 2000.
- Pocock, B./Clarke, J.: Can't Buy Me Love? Young Australians' Views on Parental Work, Time, Guilt and their Own Consumption. Canberra: The Australia Institute 2004.
- Sammond Durham N.: Babes in Tomorrowland: Walt Disney and the Making of the American Child, 1930 - 1960. Durham, NC: Duke University Press 2005.
- Schor, J.B.: Born to Buy. The Commercialized Child and the New Consumer Culture. New York: Scribners 2004.
- Spychiger, St./Bauer, T./Baumann, B.: Die Schweiz und ihre Kinder. Private Kosten und staatliche Unterstützungsleistungen. Zürich: Rüegger 1995.
- Tyler, M.: Growing Customers: Childhood, Consumer and Service Work. Paper presented at the 4<sup>th</sup> International Critical Management Studies Conference. Unpubl. Ms. Loughborough, Leicestershire: University of Loughborough The Business School 2005.