

Jürgen Oelkers

Allgemeinbildung, Schule und die Entwicklung des Unterrichts *)

1. Radikalisierung

In der englischsprachigen Didaktik ist verstärkt statt von „teachers“ von „learning guides“ die Rede, also Führern von Lernprozessen, ähnlich wie das bei Fremdenführern oder Lotsen der Fall ist. Sie begleiten nicht nur Lernprozesse, sondern lenken sie, etwa mit einer Checkliste, einem Lernpfad, Navigationshilfen oder zusammenfassenden Feedbacks,¹ also ungefähr das, was das heute in vielen Schulen unter „selbstorganisiertem Lernen“ verstanden wird.

Damit wird Lernen aber nicht einfach „begleitet,“ sondern in Richtung von Aufgaben gelenkt und am Ende in Form von Leistungen auch bewertet.

- Ein Lehrer oder eine Lehrerin unterrichtet eine Klasse oder eine Gruppe in einem Fach oder einem Lernbereich gemäss allgemeinen Zielen,
- die weder der Lehrer noch die Klasse sich selbst setzen kann.
- Mindestens gilt das für den Unterricht in staatlichen Schulen, die Lehrpläne voraussetzen, die Lernzeit regulieren und den Ort des Lernens vorgeben.
- Aber warum sollen dann Lehrer und Lehrerinnen plötzlich zu *Lernbegleitern* werden?

Darauf gibt es auch sehr radikale Antworten, die das *selbstorganisierte* Lernen wörtlich nehmen und auf jede Art von Lenkung des „Selbst“ verzichten wollen. Gelegentlich wird auch von „natürlichem Lernen“ gesprochen, das sich selbst steuert und weder Lehrpläne noch Lehrpersonen benötigt.

Im Bereich der Alternativschulen ist heute vermehrt von „Colearning“ die Rede, was nicht mit der berühmten „ko-konstruktiven Lernumgebung“ verwechselt werden darf, die früher einmal „partnerschaftlicher Unterricht“ genannt wurde und nicht sehr weit in die Praxis vorgedrungen ist.

Man könnte einwenden, dass partnerschaftliches Lernen allein deswegen so exotisch zu sein scheint, weil staatliche Vorgaben wie Lehrpläne, Zeugnisse und Noten eine Partnerschaft verhindern und die Autorität einseitig festlegen. So argumentieren auch Vertreter des „Colearnings“, nur dass sie noch die Partnerschaft in Frage stellen.

Was damit gemeint ist, kann man in Wien sehen. Dort gibt es im Markhof, einem kommunalen Zentrum für alternative Formen des Wirtschaftens und Zusammenlebens, eine

*) Vortrag im Hotel Park Soltau am 1. November 2018.

¹ <http://www.designingforlearning.info/services/writing/ecoach/tips/tip95.html>

Gemeinschaft für Colearning, die sich von jeder Art Verschulung verabschieden will und damit heute urbane Nachfrage erzeugen kann.

Die Kinder und Jugendlichen, die dort lernen, sind so genannte „Homeschooling-Kids“, das sind Kinder, deren Schulbesuch durch häuslichen Unterricht ersetzt wird. In Österreich gibt es eine gesetzliche Regelung, die dies, anders als in Deutschland, erlaubt und zwar ohne Auflagen. Jedes Elternpaar oder jedes Paar mit einer Erziehungsberechtigung kann einen Antrag stellen, die Regelverschulung für ihre Kinder zu beenden oder gar nicht erst damit anzufangen. Die Kinder müssen lediglich extern eine jährliche Prüfung bei einer bewilligten Prüfungsschule ablegen. Wie sie den Stoff für die Prüfung erarbeiten, steht ihnen frei.

Aber es geht nur am Rande um eine solche Prüfung. Im Kern des Colearnings steht nach eigenen Angaben das Bewahren und Wiedererlangen kindlicher Eigenschaften wie Neugier, Kreativität und Begeisterung. Gelernt wird in der Praxis, hierarchische Strukturen werden durch eine flexible Organisation ersetzt, sowohl Kinder als auch Erwachsene sind Lernende und Lehrende, so soll ein generationsübergreifendes Lernkonzept gesichert werden, das ohne künstliche Rollentrennung auskommt.

- Statt Lehrerinnen und Lehrer gibt es dann Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter.
- Diese sind Experten für Lernprozesse und Gruppendynamik, Expertise für das zu erlernende Themenfeld wird nicht vorausgesetzt.
- Wer als Lernbegleiter von Kindern und Jugendlichen tätig ist, braucht kein Fachstudium und keine pädagogische Berufspraxis,
- weil für Themenfelder überall nach Expertise gesucht werden kann.

Als Lernbegleiter arbeiten Eltern, junge Studenten sowie Pensionierte, die ihre Expertise an die Kinder weitergeben und „Elders“ genannt werden. Unterstützt werden sie von externen Fachleuten. Interessieren sich die Lernenden für ein Thema, so wird im Netzwerk nach einer Person mit Praxiserfahrung und Willen zur Weitergabe ihres Wissens gesucht. Das nennt man auch *Unschooling*.

- Lehrer im professionellen Verständnis sind überflüssig, ebenso Stundenpläne oder staatliche Lehrmittel.
- Wissensthemen werden anders als in konventionellen Schulen nicht in 50-Minuten-Intervallen, sondern in mehrwöchigen Blöcken angeboten.
- Um Themengebiete zu erarbeiten, werden die Kinder in altersgemischten Kleingruppen mit Altersunterschieden von maximal drei Jahren und Gruppengrößen von sechs bis acht Personen eingeteilt.
- Dann wird bestehendes Wissen recherchiert und erforscht.²

Colearning ist in Österreich heftig umstritten, besonders bei den Lehrprofessionen, wie man sich denken kann. Es gibt bislang nur wenige Versuche, die auch in einem rechtseroterischen Umkreis stattfinden, was vor allem die Kritik herausgefordert hat. Der Markhof gehört nicht dazu, allerdings verwendet der Unterricht eine Schulbildmethode, die esoterische Wurzeln hat.

² <https://www.profil.at/oesterreich/eltern-erschaffen-alternative-schule-8203050>

Ähnliche Versuche gibt es inzwischen auch in der Schweiz, was bereits die Medien beschäftigt hat, die immer auf der Suche nach Provokationen sind und sich für den Alltag der Schulen nicht interessieren, was man auch als Glück bezeichnen kann. Auf der anderen Seite wird immer das ganz Andere hofiert, ohne zu fragen, wie dabei die Gelingensbedingungen tatsächlich beschaffen sind.

Belastbare Ergebnisse über Versuche mit „Unschooling“ liegen bislang nicht vor. Die Idee selbst ist nicht neu³ und man könnte schliessen, dass jede neue Pädagogen-Generation mit solchen Ideen konfrontiert wird und so liesse sich das Ganze zu den historischen Akten legen. Aber dann bleibt die Frage, warum solche Ideen attraktiv sind und wer sich dafür begeistert?

Ein Grund könnte sein, dass heute nicht wenige Eltern zu dem Schluss kommen, die Schule in der Organisationsform des 19. Jahrhundert sei überholt, sie diene lediglich staatlichen Zielen, sei gleichmachend, also fördere nicht die Potentiale ihrer Kinder, sei zudem wenig effektiv und werde schliesslich dem digitalen Wandel nicht standhalten. Das deckt sich mit der Einschätzung mancher Experten.

Die Schulkritik nicht nur bei den Colearnern in Wien arbeitet vor diesem Hintergrund mit dem Argument der uneinsichtigen Beharrung. Schulen veralten auf dem eigenen Feld des Lernens und dies sehr schnell, aber sie bleiben nicht nur zurück, sondern weigern sich, Platz zu machen und stellen damit ein steigendes Risiko dar.

Noch schärfer lässt sich die Kritik zu fassen: Die staatliche Schule drangsaliert die Schüler mit einer Organisationsform des 19. Jahrhunderts, die für gesellschaftliche Anpassung sorgen soll und nur Massen bedienen kann. Sie dient also nicht dem einzelnen Kind, sondern dem staatlich definierten Durchschnitt und so gerade nicht den Potentialen des Lernens.

In diesem Sinne treffen sich die Experten mit manchen Eltern. Die Meinungen von Experten finden sich oft in vielgelesenen Bestsellern:

- Zu viel und zu früher Medienkonsum führt zu „digitaler Demenz“, gegen die die Schule nichts unternimmt (Spitzer 2012),⁴
- die „Generation Smartphone“ verlernt das „look up“ (Gary Turk: https://www.google.ch/?gws_rd=ssl#q=gary+turk+look+up),⁵
- doch alle Kinder sind hoch begabt, nur die Schule merkt das nicht (Hüther/Hauser 2012);
- „Burnout-Kids“: das Prinzip Leistung überfordert die Kinder (Schulte-Markwort 2015) -
- schon deswegen sollte man die Schule als konkrete Utopie und vor dem Hintergrund der digitalen Bildungsrevolution komplett neu denken (Precht 2013; Carey 2015).
- Schulbildung generell ist eine Verschwendung von Zeit und Geld (Caplan 2018).

³ Illich (1971).

⁴ So auch Manfred Spitzer in der Sendung „Hart aber fair“ (ARD 10. September 2018).

⁵ 60.390.171 Aufrufe bei YouTube (27. August 2017).

2. Digitalisierung

Folgt man dem englischen Pädagogen Ben Williamson (2017) von der University of Sterling in England, dann stehen die Schule und mit ihr das gesamte Bildungssystem unmittelbar vor einem Prozess der schöpferischen Zerstörung. „Big Data“ wird die Zukunft der Bildung bestimmen und nicht Lehrpersonen oder die überkommenen Organisationsformen. In diesem Sinne kann das Problem der Digitalisierung also nicht an der Smartphone-Nutzung der heutigen Schülerinnen und Schüler abgelesen werden. Ein Verbot wie in Frankreich wäre die reinste Augenwischerei.

Williamson stellt dar, dass und wie Datenanalysen verwendet werden, um die Bildungspolitik zu verändern, einhergehend mit dem schnellen Wachstum einer Bildungsdatenwissenschaft.

- Weiter wird gezeigt, dass und wie psychologische Lernsoftware die Emotionen der Lernenden lenken.
- Zudem entstehen gehirnbasierte Neurotechnologien, die in der Bildung angewendet werden sollen.
- Schliesslich werden die Studierenden selber zu Experten und lernen, wie mit Datenanalysen umzugehen ist.⁶

Auch wem das zu radikal ist oder wer „Bildung“ denn doch für etwas Anderes hält, kann nicht umhin, dem Thema Aufmerksamkeit zu schenken, schon weil die Medien dazu zwingen, die bereits von Rückstand und verpassten Chancen sprechen, Handlungsdruck aufbauen und der Öffentlichkeit Fortschrittsverluste nahelegen. In einer solchen Situation erzielen dann leicht einmal die grössten Versprechen die höchsten Investitionen.

Aber was sieht man in der Praxis? Im europäischen Vergleich ist Estland in der Digitalisierung der Schule am weitesten fortgeschritten. Das gilt für die Ausrüstung mit Hardware und Software gleichermassen. Das gelobte Land hat Finnland abgelöst und den pädagogischen Tourismus umgeleitet. Man landet nicht mehr in Helsinki sondern in Talinn, mit der polnischen Fluglinie Lot über Hamburg, wer reisen will; die Unterrichtssprache versteht man aber immer noch nicht.

Alle Schulen wie die gesamte Verwaltung sind in Estland digitalisiert und anders als in der Schweiz oder in Deutschland steckt die Entwicklung nicht mehr in den Anfängen, so dass sich bestimmte Fragen gar nicht mehr stellen, Fragen wie, ob es eine erprobte und belastbare Praxis überhaupt gibt. Skeptiker der Digitalisierung verweisen mit Vorliebe auf die fehlende Praxis und die ungenügende Zahl von Versuchen.

Wer in Estland etwa einen Mathematikunterricht der dritten Klasse Primarschule besucht, kann folgendes sehen: Die Aufgaben stehen auf einem Smartboard. Die Lehrerin kann darauf schreiben, Texte einblenden oder auch Videos zeigen. Im konkreten Unterricht geht es um eine Textaufgabe: „In einen Bus steigen sieben Leute, es gibt aber nur zwei freie Plätze. Wie viele Menschen müssen stehen? Zur Auswahl stehen vier mögliche Antworten.“

⁶ Siehe auch seinen Vortrag „Imagineries and Materialities of Education Data Science“ (Aalborg University, March 23rd 2017). <https://codeactsineducation.wordpress.com/2017/03/27/imagineries-and-materialities-of-education-data-science/>

„Vor jedem Schüler liegt eine Karte mit einer Art QR-Code.⁷ Jede der vier Seiten steht für eine andere Antwortmöglichkeit: a, b, c oder d. Die Kinder halten die entsprechende Seite nach oben, und ihre Lehrerin scannt die gesamte Klasse mit dem Tablet ab. Nach Sekunden weiss (die Lehrerin), wer richtig geantwortet hat und wer nicht. Das Resultat erscheint automatisch auch auf dem Smartboard“.⁸

Die Schule nutzt so die neuen Möglichkeiten, von Schulkritik wie in Deutschland oder in den Vereinigten Staaten findet sich keine Spur, und auch in den Gymnasien ist die Digitalisierung weit fortgeschritten. Der Leiter eines Gymnasiums in Tallinn sagt in einem Interview mit einer deutschen Journalistin: „Es geht nicht darum, alles zu digitalisieren. Wir wollen den Kindern beibringen, wie sie die Technik am besten für sich nutzen können“.

Dabei helfen keine Verbote und erst recht keine didaktische Resignation angesichts der ausserschulischen Mediennutzung der Kinder. Sie sollen lernen, wie sie mit den neuen Medien *schulische* Aufgaben neu und besser bearbeiten können. Und der Schulleiter fügt hinzu: „Natürlich gebe es auch an estnischen Schulen Frontalunterricht, Schreibhefte und Bücher“.⁹

Scharfe Gegensätze prägen wohl die Ideologie und so grosse Teile der Literatur, aber nicht die Praxis. Das Kriterium für Innovationen ist der vermutete Nutzen für die Zielerreichung; wenn die neuen Medien dazu dienen, werden sie angeschafft und verwendet. Die Praxis ist zugleich der Test, sofern man nicht gleich von anderen Schulen lernt, die den Test bereits gemacht haben. Dabei ist die Unterstützung der Gemeinden erforderlich, das Wohlwollen der Schulleitung und des Kollegiums sowie ausreichend Spielraum für die Entwicklung des digitalen Klassenzimmers.

Der Bericht über die Schulen in Estland geht so weiter:

„Die Schüler einer neunten Klasse schreiben gerade einen Mathematiktest, die Fragen rufen sie mit ihrem Smartphone ab. Wer keines hat, arbeitet am Computer oder bekommt von der Schule einen Laptop oder ein Tablet gestellt. Im Computerraum nebenan hat eine zweite Klasse Estnisch-Unterricht. Die Kinder sitzen vor den Rechnern und lösen gemeinsam mit der Lehrerin verschiedene Aufgaben. Einige sind schnell fertig und langweilen sich, sie bekommen mit einem Klick Extra-Aufgaben. Im Keller der Schule surrt ein 3D-Drucker, die Schüler haben schon Vogelhäuschen damit gedruckt“.¹⁰

Das ist die elektronisch angereicherte oder umgebaute Schule, nicht eine neue Welt des Lernens. Diese Erwartung wird sich nicht erfüllen, weil sich die Schule die Technologie zu eigen macht, ohne sich darin zu verlieren. Aber auf der anderen Seite ist der Wandel des Klassenzimmers unübersehbar.

- Der Lehrer steht nur noch in bestimmten Situationen vor der Klasse, aber er stellt die Aufgaben, kontrolliert die Leistungen und bewertet sie.
- Die Bewertungen sind kriteriengeleitet und transparent.

⁷ Quick-Response-Code.

⁸ Spiegel Online vom 8. 11. 2017. <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/estland-digitalisierung-an-schulen-zu-besuch-im-digitalen-klassenzimmer-a-1176271.html>

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd.

- In diesem Sinne gibt es weder einen Rollenwechsel noch eine andere Aufgabenstellung,
- der Lehrer ist manchmal Coach, aber das war er zuvor auch bei jeder Gruppenarbeit, und er bleibt der verantwortliche Lehrer.

Die Digitalisierung kann den Kindern nicht nur beim Lernen helfen, der Unterricht wird durch technische Hilfsmittel auch effizienter. Seit 2002 nutzen fast alle Schulen in Estland das digitale Klassenbuch „ekool“. Die Lehrer tragen dort ein, was sie in einer Unterrichtsstunde behandelt haben, welche Hausaufgaben es gibt, wer gefehlt hat. Die Eltern können mit einem Passwort die Daten ihrer Kinder einsehen und dem Lehrer Nachrichten schicken oder Entschuldigungen hochladen.¹¹

Eine solche Entwicklung gibt es auch in verschiedenen Schweizer Schulen, die ähnlich die Vorzüge der neuen Technologie nutzen, ohne die Vorzüge der Schule preiszugeben. Ein Beispiel ist die Sekundarschule Andelfingen im Kanton Zürich, die vergleichbar organisiert ist wie die Schulen in Estland.¹² Der Ausdruck „Coach“ ist einfach eine Anreicherung und kein Gegensatz zur Lehrperson, die in wesentlichen Funktionen nicht nur erhalten bleibt, sondern unverzichtbar ist.

Das erlaubt folgende Prognose:

- Die bisherige Standardsituation des Unterrichtens wird sich digital verändern.
- Das traditionelle Lehrbuch wird seinen Stellenwert verlieren,
- die Lernaufgaben werden anders gestellt und ausgewertet als früher,
- die Lernfortschritte sind sichtbarer,
- die Transparenz nimmt zu
- und die Schüler können selbst besser einschätzen, wie sie lernen und was sie erreicht haben.

3. Bestandswahrung

Ob es so kommen wird, ist natürlich nicht sicher, Schulen sind schwer berechenbare Systeme, die sich zugleich gegen unsinnige Forderungen effektiv zur Wehr setzen werden. Sie tun möglichst nur das, was für sie Sinn macht und müssen zugleich gegenüber der Öffentlichkeit unter Beweis stellen, dass Innovationen zu Verbesserungen führen. Das wird die Digitalisierung vermutlich befördern und nicht abschwächen, aber schulförmig halten. Als Regel gilt: Die neuen Medien werden der Schule angepasst und nicht umgekehrt.

Für den Erhalt der pädagogischen Institution Schule spricht, dass sie verlässlich ist, gesellschaftliche Funktionen erfüllt und neben dem Unterricht vieles bietet, das unverzichtbar ist:

- feste Zeiten für Anfang und Ende,
- einen strukturierten Lerntag,
- gemeinsame Ziele,

¹¹ Ebd.

¹² <https://www.sek-andelfingen.ch/> Auf der Seite findet sich ein Video über den Unterricht.

- spezialisiertes Personal,
- ein seriöses Angebot,
- verantwortliche Aufsicht,
- ein verlässliches soziales Lernfeld
- und nicht zuletzt die Abwechslung vom Konsumalltag.

Dennoch oder gerade deswegen: Der digitale Wandel in den Schulen ist absehbar und er wird sich in den nächsten Jahren massiv beschleunigen. Die Standardsituation des Unterrichts stammt aus dem 19. Jahrhundert und setzt die Lehrbuchgesellschaft voraus. Lehrbücher sind träge Medien, die sich nur langsam verändern können, weil sie viele Auflagen erleben müssen, um rentabel zu sein. Lernmedien dieser Art können mit der Entwicklung der Wissensgesellschaft sicher nicht Schritt halten. Zudem schränken sie die Lernmöglichkeiten ein und nutzen neue Medien nur unter der Voraussetzung ihres Formates.

Was in den nächsten Jahren auf uns zukommen wird, ist die „Erarbeitung eines an die Schule angepassten Digitalisierungskonzepts im Rahmen der behördlichen Vorgaben“,¹³ also Lehrpläne, Erziehungsziele, Leistungsbeurteilungen, Prüfungen und Berechtigungen. Diesen Vorgaben werden die Medien folgen, sie machen den verantwortlichen Lehrer oder die verantwortliche Lehrerin nicht überflüssig, aber verändern das Arbeitsfeld.

International ist die Diskussion weit fortgeschritten, auch dort, wo Hindernisse und unklare Strategien thematisiert werden. Das zeigen Fallstudien und auch Analysen der Implementation von neuen Technologien des Lehrens und Lernens, die etwa in der Universität nur dann erfolgreich sind, wenn sie von Studenten, Dozenten und Praktikern auf dieselbe Weise und abgestimmt genutzt werden. Und nicht nur das, sie müssen auch die pädagogischen Überzeugungen prägen, also dürfen nicht lediglich instrumentell verstanden werden (Spector et. al. 2016, S. 25/26).

- Die Schulen der Zukunft müssen die Zugänge zum Lernen öffnen, das Lernverhalten beeinflussen und die Schülerinnen und Schüler davor bewahren, von Lernleistungen auszugehen, die irgendwann einmal abgeschlossen sind.
- Das curriculare Angebot muss sich erweitern, Informatik sollte auf allen Schulstufen angeboten und unterrichtet werden.
- Mit einem solchen Fach können sich die Schulen am besten auf die Digitalisierung vorbereiten, sie würde in die Grundlagen einführen und nicht lediglich mit der je neuesten Technologie aufwarten.
- Ausserdem sollte die Schule auch klar kommunizieren, was *nicht* digitalisiert werden sollte und wo das traditionelle Klassenzimmer unverzichtbar ist.

Eine Geschichte in Realzeit von einer kundigen Person zu hören, ist etwas anderes, als ein Video mit der gleichen Geschichte zu jeder Zeit anschauen zu können. Der Musikunterricht ist durch den Computereinsatz massiv verändert worden, aber das Erlebnis eines Ensembles wird dadurch nicht entwertet. Auch das Fach Geschichte kann von der Digitalisierung enorm profitieren, doch die Entwicklung des historischen Verstehens bleibt abhängig von schulischen Aufgaben, die bearbeitet und geprüft werden.

Und nach wie vor gilt, dass Bildung Zeit braucht und nicht mit Kurzbotschaften realisiert werden kann. Donald Trump ist vielleicht ein etwas billiger Beweis. Doch

¹³ Neue Zürcher Zeitung Nr. 279 vom 30. November 2017, S. 9.

unvergesslich ist der Satz, den er am 23. Februar 2016 nach den gewonnenen Vorwahlen in Nevada gesagt hat: „I love the poorly educated.“

Der Grund für diesen Satz ist einfach, es sind seine Wähler. Wer gebildet ist, oder genauer: wer einen Platz im Bildungssystem hat, wählt ihn nicht. Das hat auch einen ökonomischen Grund. Dort, wo die Bildungsausgaben massiv gekürzt wurden und die Lehrer am wenigsten verdienen, finden sich die meisten Trump-Wähler.¹⁴

Jeder Wandel der schulischen Lernkultur darf die rote Linie der Bildung nicht überschreiten, aber muss die neuen Chancen auch nutzen, nicht allein in didaktischer Hinsicht, sondern auch im Blick auf die Kommunikation mit den Schülern und den Eltern. Viele Schulen setzen hier auch an, weil die Implementation medialer Kommunikation leichter ist als die Entwicklung der Unterrichtskultur, die mit anderen Fragen des Nutzens umgehen muss.

Im Blick auf die oft mangelhafte Kenntnis sowohl der Lernziele als auch der genauen Leistungsanforderungen der Schule kann mit einem offenen Zugang Abhilfe geschaffen werden. Die Schulen müssen nur darstellen und den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern zugänglich machen, was sie in welcher Zeit erreichen wollen und nach welchen Kriterien sie bei der Leistungsbewertung vorgehen.

Der Verweis auf den Lehrplan genügt nicht, weil jede Schule im Rahmen der staatlichen Vorgaben letztlich den eigenen Lehrplan verwirklichen muss. Das kann in Gestalt von Monats- oder Jahresplänen geschehen, in die Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler Einblick haben. Bezogen auf den Unterricht sind Transparenz und Zielsteuerung längst ein Thema.

4. *Lernen in der Institution Schule*

Doch was würde sich wirklich ändern, solange Schulen weiterhin den Auftrag haben, Allgemeinbildung zu vermitteln und nicht einfach Lernen zu begleiten? Reicht nicht einfach die historische Erfahrung der Institution Schule und so ihr eigener Wandel? 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 Jurist und Philosoph Tuiskon Ziller (1884, S. 240),¹⁵ hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.¹⁶

¹⁴ Neue Zürcher Zeitung Nr. 86 vom 14. April 2018, S. 7.

¹⁵ Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitierte 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.

¹⁶ Sperrung im Zitat entfällt.

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),¹⁷ ist bis heute angesagt.

Aber Schule ist komplex, es gibt immer auch andere Probleme, einige davon sind chronisch, also werden bearbeitet und verschwinden nicht. Auch hier lohnt ein Blick in die Geschichte. „Zöglinge“ gibt es nicht mehr und auch nicht den einen geschlossenen Lernort – Lehrerseminar oder Schule -, auf den dieser Ausdruck bezogen war. Auch gibt es nicht die eine Kraft des „Ziehens“, als die Erziehung heute immer noch angesehen wird. Solange man nur *einen* Lernort annehmen musste und *eine* Kraft der Erziehung voraussetzen konnte, liessen sich damit auch Zielsetzungen verbinden, die nicht mit gegensätzlichen Erfahrungen rechnen mussten und ungeteilt die Erwartungen bestimmen konnten.

Nicht zufällig wurde der Konflikt lange nur zwischen Elternhaus und Schule vermutet und es gehört zu den ungeschriebenen Kapiteln der Schulgeschichte, dass dabei immer nur die Eltern der hemmende Faktor sein sollten. In einem Handbuch für Lehrer und Schulaufseher aus dem Jahre 1850 heisst es unmissverständlich:

„Viele Eltern versäumen es, theils aus Mangel an Einsicht und Bildung, theils aus Sorglosigkeit und Gleichgültigkeit, theils aus Vergnügungssucht, das Verhalten ihrer Kinder in Bezug auf die Schule gehörig zu überwachen“ (Gräfe 1850, S. 709).¹⁸

Heute heissen die Vorwürfe „bildungsferne Schicht“, „Verwahrlosung“ oder „Mediensucht“. Und immer noch ist davon die Rede, dass „viele Eltern“ die Verantwortung für ihre Kinder an der Schultür abgeben, sich um die Erziehung der Kinder nicht kümmern und sie erst recht nicht bezogen auf die Schule „gehörig“ überwachen. Auch Schlagworte wie „Helikoptereltern“ machen die Runde, über man trefflich streiten kann und dann vergisst, dass es zunächst einmal nicht mehr ist als eine unfreundliche Bezeichnung.

- John Hattie plädiert bekanntlich für die Normalform eines von der Lehrperson vorbereiteten, strukturierten und realisierten Unterrichts.
- Der Lehrer und die Lehrerin wird nicht in die Rolle eines konstruktivistischen Beobachters versetzt, für den bekanntlich schon Maria Montessori ziemlich erfolglos plädiert hatte.
- Die Lehrperson darf und soll agieren, wobei für ihn oder für sie als Qualitätsannahme gilt, dass er oder sie „with the eyes of the students“ wahrnehmen kann (Hattie 2009, S. 238) und mit seinem Unterricht ihrem Lernen dienlich ist.
- Das ist nicht einfach dann der Fall, wenn man „selbstorganisiert“ lernt.

Auf der anderen Seite müssen sich die Schülerinnen und Schüler sich als die „Lehrer ihrer selbst“ verstehen und können die Verantwortung für den Lernerfolg nicht auf die Schule abwälzen. Wenn Unterricht Erfolg haben soll, dann dürfen sie nicht davon ausgehen, dass sie

¹⁷ Sperrung im Zitat entfällt.

¹⁸ Heinrich Gotthilf Adam Gräfe (1802-1868) studierte in Jena Theologie und wurde 1825 Rektor der dortigen Bürgerschule. 1840 wurde er an der Universität Jena ausserplanmässiger Professor für Pädagogik. 1842 wechselte er als Rektor an die Bürgerschule nach Kassel. Gräfe war Landtagsabgeordneter in Hessen und wurde im Zusammenhang mit den Verfassungskämpfen zu einem Jahr Festungshaft verurteilt. Danach war er für kurze Zeit Lehrer an einer privaten Erziehungsanstalt in Genf und leitete von 1855 an die Bürgerschule in Bremen.

erst lernen, wenn sie ausreichend motiviert worden sind, was auch heissen würde, dass sie die Dosis des „Motiviertwordenseins“ bestimmen.

Auch die Basis vieler heutiger Konzepte der Didaktik stellt Hattie in Frage. Die Psychologie des Konstruktivismus ist für ihn eine Form des Wissens und nicht des Unterrichtens (ebd., S. 243). Die in der Lehrerbildung und der Fachdidaktik viel beschworene „konstruktivistische Wende“¹⁹ ist in den Grundannahmen zudem wenig mehr eine Wiederholung der „child centered education“ der Zwischenkriegszeit.

Wer sich darauf beruft, kommt kaum weiter als bis zum Dalton-Plan, der bereits das Lernen nach eigenem Tempo betont hat, Freiheit im Blick das Erreichen der Ziele setzte und dem der Begriff „Lernjobs“ zu verdanken ist. Das war vor fast hundert Jahren.²⁰ Bereits damals war klar, dass damit ein erheblicher Aufwand an Verschriftlichung verbunden sein würde, der sich heute auch beim „selbstorganisierten Lernen“ zeigt.

Natürlich kann man sich als Alternative zur Schule die Wiederkehr der Hauslehrer vorstellen oder die mehrheitliche Ersetzung der Lehrpersonen durch Lernprogramme, die für den Unterricht nur noch einen „Restcoach“ benötigen. Aber das sind spekulative Drohgebärden, die sofort die Frage aufwerfen, wie das realisiert werden soll, selbst wenn es sinnvoll wäre. Reale Schulreformen sind nie Revolutionen, sondern riskante Wetten auf den gedachten Fortschritt (Appius/Nägeli 2017).

Die Vorstellung, Unterricht führe zu einem geordneten Aufbau des Wissens und am Ende sogar zu verwertbaren Kompetenzen, ist grundlegend für die Legitimation schulischer Allgemeinbildung. Das Angebot alleine reicht nicht aus, vielmehr beziehen sich die Erwartungen auf sicht- und prüfbare Effekte, wie an dem heutigen Aufkommen von Leistungstests abgelesen werden kann.

Aber die Erwartung der Nachhaltigkeit belastet Schulen auch, weil sie sich vor unlösbaren Aufgaben gestellt sieht.

- Auch neuere Lehrpläne geben nicht an, *wie* ein geordneter Aufbau des Wissens über eine längere Zeit bei streuenden Effekten des Unterrichts möglich ist.
- Heutige Lehrpläne sind gekennzeichnet von Aufgaben und Beispielen, mit denen mehr oder weniger gut unterrichtet werden kann
- und die in dem Sinne „aufbauend“ sind, als sie aufeinander folgen und mit zunehmenden Schwierigkeitsgraden verbunden sind.

Wie sich das Wissen der Schülerinnen und Schüler tatsächlich entwickelt, lässt sich auf dieser Grundlage nur soweit vorhersehen, als die schulischen Leistungen betroffen sind. Deswegen sind Fachnoten gute Prädikatoren für anschliessende Lernfelder, aber nicht für die Wissenshorizonte insgesamt. Dabei wirkt sich gerade die Breite des Notensystems positiv aus. Je höher der Durchschnitt in den Fachnoten liegt, desto besser kann der Studienerfolg vorhergesagt werden.²¹

Lernen im Kontext von Schule ist nicht einfach angewandte Lernpsychologie.

¹⁹ Vgl. Diesbergen (2000).

²⁰ Das Buch *Education on the Dalton Plan* von Helen Parkhurst (1887-1973) erschien 1922.

²¹ „Besonders deutsche Durchschnittsnoten erreichen hohe Validitäten, die auch von studienfachnahen Schulnoten nicht übertroffen werden“ (Trapmann-Hell/Weigand/Schuler 2007, S. 25).

- Die Ziele sind vorgegeben und werden nicht frei gewählt, wie dies in der allgemeinen Definition des selbstregulierten Lernens angenommen wird.
- Die jeweilige Lernsituation ist nicht je neu und einmalig, sondern geprägt von Vorerfahrungen und gekennzeichnet von Routinen, die Anpassungsleistungen an die Institution Schule darstellen.
- Die Lernenden befinden sich in der Rolle von Schülerinnen und Schülern, sie sind abhängig und müssen lernen, was der staatliche Lehrplan vorgibt.

Dieser institutionelle Rahmen wird oft vernachlässigt, wenn in der didaktischen Literatur von „selbstreguliertem“ Lernen die Rede ist. In diesem Rahmen lernen die Schülerinnen und Schüler auch *subversiv*, nämlich wie die Anforderungen des Unterrichts umgangen werden können, oder *strategisch*, nämlich wie sich mit einem Minimum an Aufwand ein Maximum an Ertrag erreichen lässt. Das Lernen ist „selbstreguliert“, aber *nicht* im Sinne der Schule.

Weiter bilden die Schülerinnen und Schüler über Schule und Unterricht informelle Meinungen heraus, die das tatsächliche Lernen oft mehr beeinflussen als das offizielle Lernsetting der Schule. Es handelt sich dabei um hoch elaborierte Kognitionen, die vor allem in der Peer-Kommunikation gebildet und stabilisiert werden (Chiapparini 2012).

Die Schülerinnen und Schüler können auch nur so tun, *als ob* sie „selbstreguliert arbeiten“. Andererseits werden sie im Blick auf die Ziele den notwendigen Ressourceneinsatz kalkulieren und keineswegs immer „intrinsisch motiviert“ vorgehen, schon weil kaum eine Schülerin und kaum ein Schüler sich für das gesamte Angebot der Schule gleich interessiert. Die Schüler machen immer einen Unterschied, was sie gerne lernen und was nicht.

Die Anstrengungsbereitschaft verteilt sich nicht einfach mit dem Interesse, wie oft angenommen wird, sondern reagiert auch auf Notlagen, etwa auf die Folgen der Nichterreichung von Lernzielen oder die drohenden Selektionen an den Schnittstellen. Probleme wie diese werden in der didaktischen Literatur gemieden oder normativ bestritten, obwohl sie nicht verschwinden werden und das Lernen massiv beeinflussen. Auch im Falle der Lernstrategien überwiegen die Modellannahmen, die unabhängig vom tatsächlichen Erfahrungsraum „Schule“ gedacht werden.

Alternativen zum Lehrplan und der damit strukturierten schulischen Allgemeinbildung sind immer wieder entwickelt und ausprobiert worden. Dabei spielen traditionell ganz unterschiedliche Argumente eine Rolle, etwa die Lernarbeit in Projekten statt in aufeinander aufbauenden Lektionen, das Lernen allein nach eigenen Interessen oder die Annäherung von Schule und Leben, ohne einem „künstlichen“ Lehrplan zu folgen.

Bei den Alternativen steht immer der Schüler oder das Kind im Mittelpunkt. Die beiden Kognitionspsychologen Steven Sloman und Philip Fernbach haben in ihrem Buch *The Knowledge Illusion* dargelegt, dass die Grundvorstellung des für sich lernenden Schülers bzw. der Schülerin auf einem Irrtum basiert, weil Wissen immer mit anderen geteilt wird und nie für sich bestehen kann (Sloman/Fernbach 2017).

Behauptet wird nicht, dass Lernen in schulförmigen Lektionen generell nutzlos ist. Wer in der Schule Algebra lernt und später als Finanzbanker arbeiten oder mathematische Theoreme beweisen will, hat von einem solchen Unterricht grossen Nutzen. Aber sehr viel

schulischer Unterricht ist getrennt von dem, was die Schülerinnen und Schüler interessiert und was sie für sinnvoll halten.

Weil Wissen nie für sich existiert, sondern geteilt werden muss, werden Gemeinschaften des Lernens und Team-Work in der Schule empfohlen, einhergehend mit der Idee des forschenden Lernens (ebd., S. 228/229). Ausserdem wird die Idee ins Spiel gebracht, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch das damit unweigerlich gegebene *Nicht-Wissen* zu thematisieren.

Aber das spricht nicht dafür, alles Lernen mit Tätigkeiten zu verbinden und auf distanzierte schulische Instruktionen zu verzichten. Die schulische Allgemeinbildung ist ein Gesamtangebot, das sehr verschiedene Verbindungen zum Lebensalltag hat, aber zugleich ein Angebot sein muss, das nicht einfach das Alltagswissen verdoppelt. Die Gewähr dafür bietet die besondere Fachlichkeit des Unterrichts.

Sloman und Fernbach beziehen sich auf das bekannte Beispiel aus Brasilien, als Kinder während der Hyperinflation in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts nicht zur Schule gehen konnten, auf dem Schwarzmarkt Geschäfte machen mussten und deswegen spezialisierte Rechenkenntnisse herausbildeten, die denen, die in der Schule erworben wurden, überlegen waren (ebd., S. 215/216).

Aber spricht eher für die Verbesserung des Mathematikunterrichts als für eine Entschulungstheorie. Zudem sind nur die elementaren Rechenkenntnisse gemeint, höhere Mathematik vermittelt nur die Schule, wie immer gut und nachhaltig das auch sein mag. Aber wie weit die Schulmathematik im Leben genutzt wird, entscheidet sich im Leben. Und das gilt für alle Fächer der Allgemeinbildung.

Im Blick auf die Schulentwicklung sollte man aber nicht von unlösbaren Problemen ausgehen und sich mit strukturellen Schwierigkeiten den Mut nehmen lassen. Zu den lösbaren Problemen zählen

- die Arbeitszeit der Lehrer und Schüler,
- die Gestaltung der schulinternen Leistungsanforderungen,
- die Strategien der Qualitätsentwicklung,
- die Kooperationsformen im Kollegium
- und nicht zuletzt die Hausaufgaben.

5. *Lösbare Probleme*

Gute Beispiele entstehen mit guten Ideen und müssen in der Praxis überzeugen, also brauchen nicht den Segen einer pädagogischen Theorie. Schulentwicklung ist nicht die Umsetzung einer Theorie; wie man es am besten macht, das Know How, entsteht im Prozess und mit der Entwicklung, es setzt sich aus vielen Quellen und Erfahrungen zusammen, ist also eklektisch und muss vor Ort bestehen (Schwab 1969).

Schulen sind tatsächlich „lernende Systeme“, doch für sich genommen, ist das trivial; entscheidend ist, *wie* sie lernen, *von wem* sie lernen und *was* sie davon für ihre Entwicklung wirklich brauchen können. Erst unterwegs sieht man, wie weit die Visionen zu Beginn

tatsächlich getragen haben. An solchen praktischen Aufgaben sollte man die gesamte neuere Steuerungsphilosophie beurteilen und bewerten.

Im Blick auf die seit Jahren propagierte Steuerung von Schule und Unterricht *mit Daten* zieht der ehemalige nordrhein-westfälische Ministerialdirigent Ulrich Heinemann (2017) unter Überschrift „viel bewegt - wenig gewonnen“ eine ernüchternde Bilanz.

- Es kann keine Rede davon sein, dass Schulen „selbstständig und flächendeckend datengestützte Entwicklungskreisläufe implementieren“.
- Zentrale Aspekte einer „neuen Lernkultur“ sind für die Lehrkräfte wie für die Schulleitungen von „vergleichsweise geringer Relevanz für die eigene Arbeit“.
- Individuelle Förderung ist eher ein Topos der Fachliteratur als ein unverzichtbares Element der Praxis.
- Lernstandserhebungen werden vom Gros der Lehrkräfte abgelehnt und in den Schulen „nicht sachadäquat“ genutzt.
- Die neuen zentralen Prüfungen zeigen eine „nur eingeschränkte Steuerungswirksamkeit“ (ebd., S. 43/44).

Und auch die Rhetorik der *Qualitätssicherung* wird ernüchtert: „Selbstevaluation ist an deutschen Schulen nach wie vor ein Fremdwort“ und „Fremdevaluation“, also Inspektion oder Qualitätsanalyse, wird längst nicht „systemgerecht adaptiert“ und ist „für weitergehende schulische Veränderungen ohne rechte Wirkung. Dagegen sind das Unterlaufen der Reform oder die Reform-Camouflage dominante Entwicklungszüge in der Realität der Einzelschulen“ (ebd., S. 44).

Die Schulen sind in der Lage, sich dem „offiziellen Sprachgebrauch“ anzupassen und sich nach aussen politisch korrekt zu verhalten, ohne nach innen viel zu verändern (ebd.). Dies gilt umso mehr, wenn die dominante Reformsemantik als „Angriff auf die pädagogische Freiheit“ empfunden wird. „Bildungsstandards“, „Kompetenzorientierung des Unterrichts“ und „Outputsteuerung“ sind feste Bestandteile in den Expertendialogen, für Eltern und Lehrer aber eher bedrohliche Fremdworte ohne konkret positiven Gehalt (ebd.).

Ursache dafür sind nicht allein übereilte staatliche Reformen mit unzureichenden Ressourcen, weiterhin nicht die Annahme, es gebe einen „gemeinsamen und dazu noch gleichsinnigen Reformwillen“ aller Akteure (ebd., S. 45), den es nie geben kann, sondern auch die grundlegende Vorstellung von „Steuerung“, die mit der Grösse und dem Eigensinn des Systems nicht rechnet, die Systemebenen übersieht, so die Reibungsverluste nicht kalkuliert und stark von realitätsfernen Modellannahmen geprägt wird.

Das gilt für ökonomische wie für lernpsychologische Annahmen. Anreize, egal welcher Art, erzeugen nicht automatisch auch Nachfragen und gute Beispiele werden auch in „lernenden Systemen“ nicht von selbst wirksam. Viele Vorschläge beziehen sich auf technokratische Verfahren und nicht wenige lassen auch den Respekt vor der Expertise der Lehrerschaft vermissen. Eine irgendwie gleichsinnig verfahrenende Praxis gab es nie und isomorph ist nur die Reformsprache.

- Wer mit Philipp Jacksons (1990) den „daily grind“, also die Mühen der Ebene, vor Augen hat, muss „Steuerung“ anders verstehen, nämlich als Unterstützung des täglichen Geschäfts und nicht als Belastung mit Bürokratie.
- Jede Unterstützung, die von aussen kommt, muss die lokale Situation kennen und darf sich nicht in allgemeinen Ratschlägen verlieren.

- Das gilt gerade auch für die „neue Lernkultur“, die der Praxis nicht aufgenötigt werden kann.

Nicht erst John Hattie, sondern bereits der deutsche Psychologe Franz Weinert (1996) hat darauf verwiesen, dass besonders bei anspruchsvollen Lernaufgaben die kompetente Unterstützung durch die Lehrkraft notwendig ist, damit es zu einem Aufbau systematischen und fehlerfreien Wissens kommen kann. Weinert hat den Begriff „Kompetenz“ populär gemacht, aber er hat nie einseitig nur auf „selbstorganisiertes Lernen“ gesetzt.

Vor falschen Alternativen sei daher gewarnt, etwa die zwischen „Individualisierung“ oder „Standardisierung.“ Individualisierung geht auf die Potentiale der Lernenden ein, aber das lässt sich nur fachlichen Aufgaben und so Anforderungen erreichen. Den unglücklichen Ausdruck „Standards“ muss man dabei gar nicht verwenden. Von einem strukturierten Unterricht mit individuellem Feedback profitieren nicht zuletzt die lernschwächeren Schülerinnen und Schüler, die in der festen Leistungshierarchie einer Klasse ihren Rang kaum verbessern können. Lernziele sind für sie mit strukturierten Aufgaben eher zu erreichen.

In der Praxis verwendet niemand ohne Not Methoden in einem unilateralen Sinne, also ohne Abstimmung mit anderen und ohne Rücksicht auf die Gegebenheiten der Schule wie der Schülerinnen und Schüler. Unterricht ist über die Zeit gesehen immer ein Mix an methodischen Entscheiden. Jedes methodische Dogma verengt künstlich die Möglichkeiten der Praxis, in der die Lehrpersonen auf wechselnde Situationen reagieren müssen, die die Anpassung des Handlungsrepertoires verlangen.

Betrachtet man das Thema unvoreingenommen, dann ist Folgendes festzuhalten: Die psychologische Modellierung von „selbstreguliertem Lernen“ ist hochgradig idealisiert. Mit solchen Annahmen sind auf der anderen Seite ältere reformpädagogische Konzepte verknüpft worden, die in den Schulen ohnehin vielfältig angewendet werden.

- Lerntagebuch
 - Signalkarten
 - Lernpartnerschaften
 - reziprokes Lehren
 - der Lehrer als „gutes Modell“
 - Wochenplanarbeit
 - waldifferenzierter Unterricht
 - Projektarbeit
 - Schülerfirmen
- (Kallus o.J., S. 8-15)

Hinzukommen Portfolios und Reflexionsinseln, alles Varianten des Klassenzimmers und einhergehend mit starker Verschriftlichung. Das wird es auch in einer digitalisierten Schulwelt noch geben. Im Zentrum der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern steht weiterhin der Unterricht, anders gesagt: sie werden nicht zu Entwicklungshelfern, die sich nur noch um die Identität und das Aufwachsen der Kinder kümmern.

Hausaufgaben hießen früher auch *Schularbeiten*. Gemeint waren Leistungen, die ausserhalb der Schule *für* die Schule erbracht werden mussten. Betrachtet man die Geschichte der Hausaufgaben, dann scheint es sich um eine Art historisches Recht zu handeln. Was einmal Geltung gefunden hat und zur Gewohnheit wurde, bleibt so.

Die Arbeitszeit von Schülerinnen und Schülern ist nicht festgelegt. Verbindlich ist nur die Zeit, die sie pro Woche mit Unterricht verbringen müssen. Auch die Zeit der Eltern zur Unterstützung der Hausaufgaben ist nirgendwo festgelegt. Hausaufgaben sind daher unkontrollierte Belastungen der zeitlichen Ressourcen von Eltern und Schüler ausserhalb der schulischen Lernzeit. Die tatsächlich aufgewendete Zeit ist lange auch kein Forschungsthema gewesen (siehe aber: Wagner 2005, S. 80-84).

Lange ist in der Literatur nicht bedacht worden, dass die bisherige Praxis der Hausaufgaben auf die deutsche Halbtagsschule zugeschnitten war. Die Verbreitung von Ganztagschulen in offener oder gebundener Form führt zu einem Überdenken der Hausaufgabenpraxis, weil mehr schulische Lernzeit neben dem Unterricht zur Verfügung steht und mit der Verlängerung des Schultages der Lernnachmittag zuhause entfällt. Hausaufgaben können schlecht auch noch den Abend belasten.

Weil Hausaufgaben nach wie vor notwendig erscheinen, aber nicht als zusätzliche Belastung wahrgenommen werden sollen, ist für die Ganztagschulen ein Wandel hin zu Hausaufgaben *in* der Schule empfohlen worden, einhergehend mit einer „schüleraktiven Hausaufgabendidaktik“ (Standop 2013).

Grundlegender aber muss überlegt werden, ob die Trennung von Unterricht und Hausaufgaben überhaupt noch sinnvoll ist. In ihrer bisherigen Form dienen die Hausaufgaben der *Nachbereitung* des Unterrichts, sie schliessen an einzelne Lektionen an, verbinden bisweilen auch Unterrichtssequenzen, aber folgen stets nach.

- Eine ganz andere Möglichkeit wäre es, Hausaufgaben als *Vorbereitung* zu verstehen und so den schulischen Lerntag mit „Hausaufgaben“ *beginnen* zu lassen.
- Der Ausdruck ist dann nicht mehr passend, weil die Aufgaben nicht zu Hause erledigt werden, sondern als Vorbereitung auf die unterschiedlichen Anforderungen des Lerntages dienen.
- Für die Aufgaben steht schulische Arbeitszeit zur Verfügung und es gibt keine Belastung mit Lernzeit ausserhalb der Schule.

Voraussetzung ist nicht nur ein Ganzttag, sondern zugleich ein anderes Selbstverständnis, das von einem *Arbeitsplatz* Schule ausgeht und dafür verbindliche Arbeitszeiten festlegt. Lernen ausserhalb der Schule ist für Bildungsprozesse unerlässlich, aber wenn damit Aufgaben verbunden sind, die die Schule erteilt, muss der Aufwand angerechnet werden.

Ein anderes Problem ist die Leistungsbewertung, die ebenfalls Aufwand verlangt, aber nicht nur Korrekturaufwand, sondern auch Abstimmungsaufwand. Hier kann man das *was* und das *wie* unterscheiden. Das „was“ des Lernens wird in fachlicher Hinsicht weniger durch den Lehrplan als durch das konkrete Repertoire der Lehrpersonen bestimmt. Das „wie“ bezieht sich auf die Abfolge der Leistungen und der Leistungsbewertung während eines Zeitraumes. Leistungen setzen Aufgaben voraus, die Güte der Aufgaben ist der Schlüssel zur Leistungsbewertung und so der Noten.

Eine „kriteriale Norm“ für die Noten direkt aus dem Lehrplan abzuleiten, ist weder sinnvoll noch praktikabel. Die Lehrpersonen müssen an dieser zentralen Norm ihres Unterrichts direkt beteiligt sein. Insofern ist der Bezugspunkt nicht einfach der Lehrplan,

sondern die konkreten Zielsetzungen der Schule, so wie die Fachschaften sie für einen bestimmten Zeitraum - ein Semester, ein Jahr oder länger - festgelegt haben.²²

- Aufgaben beziehen sich auf fachliche Probleme, setzen Vorwissen voraus, bezeichnen Anschlüsse und legen Strategien der Bearbeitung nahe.
- Die Note bewertet die Problemlösung, den Lernfortschritt gemessen an vorangehende Aufgaben und die Lernstrategien.
- Ein enges Korsett von Kompetenzstufen ist dabei nicht sehr hilfreich.

Eine Veränderung der Prüfungspraxis gelingt dann, wenn die Expertise der Lehrerschaft genutzt wird und auch das ist nur möglich mit Kooperationen vor Ort. Wenn die Notenformate nicht auf das Fach hin abgestimmt sind, ist mit der Präzisierung der Beschreibung wenig gewonnen. Die Notenformate werden *mit* den Fachansprüchen konkretisiert, und das verlangt den Konsens und die fortlaufende Abstimmung in einer Fachschaft. Sie ist das zentrale Medium der Entwicklung, die von der Schulleitung koordiniert und moderiert wird. Aber was Leistungen und Noten „sind,“ legt die Fachschaft fest.

Wenn gemeinsames Prüfen zu einem schulischen Standard werden soll, dann setzt das diesen Weg der Selbstverpflichtung voraus. Gemeint ist nicht eine formale Prüfung im Team oder mit einer Kommission, die es bereits heute gibt. Vielmehr geht es darum, von gemeinsamen Kriterien oder Standards auszugehen und danach zu prüfen.

Ähnlich wie man in einem Fach festlegen kann, was ein Fehler ist und was nicht, so man auch bestimmen, was eine Note ist und worauf sie sich bezieht. Die berufliche Identität der Lehrkräfte ist davon nicht berührt, im Gegenteil stellt es einen professionellen Gewinn dar, wenn für mehr Transparenz in einem zentralen Geschäftsbereich der Schule gesorgt ist.

Die Auslagerung der Prüfungen an externe Agenturen wie in England ergibt keinen Gewinn und verlagert die Macht im Kernbereich der Schulautonomie. Solche Überlegungen liegen nahe und werden an öffentlichen Einfluss zunehmen, wenn sich die Fälle häufen, dass Noten willkürlich erteilt werden und ungerecht sind. Allein das sollte Anlass sein, die Prüfungspraxis zu verbessern und die Leitungsbeurteilungen aussagekräftiger zu machen.

Eine auf Dauer gesicherte staatliche Bildungsversorgung ist nicht selbstverständlich. Das Bestreben, Bildungsangebote aller Art zu privatisieren, darunter auch die Grundbildung, ist international nicht zu übersehen (Abrams 2016) und hat durch die neue amerikanische Administration weiteren Auftrieb erhalten.²³ Dabei wird zunehmend die Aufgabe der gesellschaftlichen Allgemeinbildung zugunsten der kontrollierten Leistung heruntergespielt.

Seit dem *No Child Left Behind Act* (2001) gelten in den Vereinigten Staaten nur noch standardisierte Tests als zuverlässige Beschreibung von Schulleistungen. Schulentwicklung wäre dann einfach, mit Testleistungen lassen sich gute Schulen von schlechten unterscheiden,

²² Im Kanton Zürich haben die Gymnasien eigene Lehrpläne, aber auch die müssen im Blick auf die Praxis konkretisiert werden.

²³ Zwanzig Milliarden Dollar Bundesmittel sollen für private Schulunternehmen zur Verfügung gestellt werden (New York Review of Books Vol. LXIII, No. 19, December 8-December 21), S. 58. Die Milliardärin Betsy de Vos wird Donald Trumps Bildungsministerin, sie vertritt Freie Schulwahl und Finanzierung durch staatliche Bildungsgutscheine.

die Schulaufsicht kann sich auf die schlechten konzentrieren und sie schliessen, wenn sie nicht besser werden. Die konkreten Bedingungen spielen dabei keine Rolle, wenn schlechte staatliche Schulen geschlossen werden, können private Schulen die Aufgaben übernehmen.

In der Öffentlichkeit ist das durchaus ein plausibles Argument, der wer seine Kinder auf eine Schule schicken, wenn man weiss, dass sie „schlecht“ ist? Man kann aber auch ganz anders fragen, danach nämlich, was Schulen tun, wenn sie die Ziele und Erwartungen nicht erfüllen. Im Deutschen Schulpreis sind mehrfach Schulen prämiert worden, die einen Turn-Around geschafft haben. Die erfolgreichen Strategien sind international vergleichbar und lassen sich etwa an einem amerikanischen Beispiel herausarbeiten.

Wie eine „Failed-School“ auf drohende Schliessung reagiert, zeigt der gut dokumentierte Fall der Mission High School in San Francisco, deren Entwicklung Kristina Rizga (2015) beschrieben hat. Die Management-Sprache der heutigen Bildungsreform spielte dabei eher eine abschreckende Rolle, entscheidend waren

- das Engagement der Lehrpersonen,
- der Konsens innerhalb der Lehrerschaft,
- die Kollaboration mit den Eltern
- und die Ermutigung der Schüler, sich trotz ihrer Vorerfahrungen auf lohnende Lernprozesse einzulassen.

Die Schulleitung muss genau diesen Prozess fördern. Sie muss davon ausgehen, dass Lehrpersonen, Schüler und Eltern gemeinsam die Verantwortung tragen und dass Leistungen zustande kommen, die sich nicht einfach auf einen anschliessenden Test beziehen. Das verlangt eine enge Abstimmung innerhalb der einzelnen Fachschaften, transparente Leistungsanforderungen, ebenso transparente Formen der Beurteilung und klar einen Konsens innerhalb der ganzen Schule.

Für den Unterricht bezieht sich das Erfolgsrezept auf Teamarbeit unter Kollegen. Am Beispiel des Mathematikunterrichts gesagt: :

- Der Ausgang sind Jahresziele, die mit Unterrichtseinheiten und individuellem Lernen verbunden werden.
- Die Lehrer legen die mathematischen Fähigkeiten fest, die gelernt werden sollen und teilen die besten Unterrichtsstrategien, die dabei hilfreich sind.
- Die Lehrer treffen sich regelmässig zur Leistungsbewertung und sprechen die Notengebung ab.
- Sie hospitieren wechselseitig, diskutieren Stärken des Unterrichts und die Bereiche, die verbessert werden sollten.²⁴

Aber auch hier waren und sind ein gemeinsames Programm und kollegiale Abstimmung nicht alles. Gruppenarbeit etwa darf nicht als Dogma verstanden werden, ebenso wenig wie Projektarbeit oder selbstorganisiertes Lernen. Wenn Schüler der Auffassung sind,

²⁴ „As a part of this program, some math teachers started meeting to identify yearly learning goals, plan units and individual lessons, name specific skills students would have to master, and share best teaching strategies to help students learn various skills. Many math teachers met to review student work together and analyzed their grading policies. Teachers started observing each other and discussed what they saw as strengths and areas that needed changes“ (Rizga 2015, S. 104).

sie können ohne Gruppe besser oder ausserhalb des Projekts effizienter lernen, dann dürfen die Lehrpersonen diese Einstellung nicht einfach ignorieren.

Das begrenzt jedes didaktische Konzept. Ein Mathematiklehrer wird mit dem Satz zitiert:

„Nur weil Sie das Konzept des Unterrichts verstehen, heisst das noch lange nicht, dass Sie auch den Prozess beherrschen“.²⁵

Das Beispiel zeigt: Bei allen Reformpostulaten muss beachtet werden, dass sie vor Ort angepasst und umgedeutet werden, weil sie anders nicht umgesetzt werden können. Das zeigt die Schulgeschichte ebenso wie die internationale Schulentwicklungsforschung, kein Reformprojekt durchläuft die Entscheidungsebenen ohne Reibungsverlust, die kritische Frage ist, ob man es am Ende überhaupt noch wiedererkennt (Oelkers/Reusser 2008).

Keine Reform gelingt einfach aus sich heraus und gefragt sind mehr als nur gut klingende Konzepte, die merkwürdigerweise immer vorhanden sind. Entscheidend sind die Abstimmungsprozesse in den Schulen, die Fähigkeit zur Korrektur einer Entwicklung und die Ermutigung durch gute Ergebnisse.

Literatur

- Abrams, Samuel E. (2016): *Education and the Commercial Mindset*. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press.
- Appius, Stephanie/Nägeli, Amanda (2017): *Schulreformen im Mehrebenensystem. Eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik*. Wiesbaden: Springer.
- Caplan, Bryan (2018): *The Case Against Education. Why the System of Education is a Waste of Time and Money*. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Carey, Kevin (2015): *The End of College. Creating the Future of Learning and the University of Everywhere*. New York: Riverhead Books.
- Chiapparini, Emanuela (2012): *Ehrliche Unehrllichkeit. Eine qualitative Untersuchung der Tugend Ehrlichkeit bei Jugendlichen an der Zürcher Volksschule*. Opladen/ Berlin/Toronto: Budrich.
- Diesbergen, Clemens (2000): *Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik*. 2. Aufl. Bern et. al.: Peter Lang Verlag. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 22)
- Hattie, John (2009): *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London/New York: Routledge.
- Heinemann, Ulrich (2017): *Viel bewegt, aber was wurde gewonnen? Bildungsverwaltungen und Unterstützungssysteme im Prozess der Schulreform nach PISA*. In: Martin Bronsen/Botho Priebe (Hrsg.): *PISA- Folgen und Fragen*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 35-49.

²⁵ „Just because you understand something conceptually, doesn't mean you are better at it procedurally“ (Rizga 2015, S. 107).

- Hüther, Gerald./Hauser, Uli: Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir daraus machen. München: Albrecht Knaus Verlag 2012.
- Gräfe, Heinrich (1850): Die Deutsche Volksschule oder die Bürger- und Landschule nach der Gesamtheit ihrer Verhältnisse. Ein Handbuch für Lehrer und Schulaufseher. Zweiter Theil. Zweite Auflage. Leipzig: Hermann Costenoble.
- Illich, Ivan (1971): Deschooling Society. New York: Harper & Row.
- Jackson, Philipp W. (1990): Life in Classrooms. Reissued with a New Introduction. New York/London: Teachers College Press.
- Killus, Dagmar (O.J.): Selbstgesteuertes Lernen in Lern-, Interessen- und Erfahrungsangeboten an Schulen mit Ganztagsangebot. Ms. (Abgedruckt in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Lernen für den GanzTag. Qualifikationsprofile und Fortbildungsbausteine für pädagogisches Personal an Ganztagschulen. Berlin: BBF)
- Oelkers, Jürgen/Russer Kurt (2008): Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von Esther Berner/Ueli Halbheer/Stephanie Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Precht, Richard David (2013): Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann Verlag.
- Rizga, Kristina (2015): Mission High. One school, How Experts Tried to Fail it, and the Students and Teachers Who Made it Triumph. New York: Nation Books.
- Schulte-Markwort, Michael: Burnout-Kids: Wie das Prinzip Leistung unsere Kinder überfordert. München: Pattloch Verlag 2015.
- Schwab, Joseph J. (1969): The Practical: A Language for Curriculum. In: The School Review Vol. 78, No. 1 (November), S. 1-23.
- Sloman, Steven/Fernbach, Philip (2017): The Knowledge Illusion. Why We Never Think Alone. New York: Riverhead Books.
- Spector, J. Michael/Ifenthaler, Dirk/Sampson, Demetrios G./Isaias, Pedro (Eds.) (2016): Competencies in Teaching, Learning and Educational Leadership in the Digital Age. Papers from CELDA 2014. Cham: Springer International Publishing Switzerland.
- Spitzer, Manfred (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer Verlag.
- Standop, Jutta (2013): Hausaufgaben in der Schule. Theorie, Forschung, didaktische Konsequenzen. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag.
- Trapmann, Sabrina/Hell, Benedikt/Weigand, Sonja/Schuler, Heinz (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs - Eine Metaanalyse. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie Band 2, Heft 1, S. 11-27.
- Wagner, Petra (2005): Häusliche Arbeitszeit für die Schule. Eine Typenanalyse. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. (= Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, hrsg. v. Detlef H. Rost, Band 45)
- Weinert, Franz (1996): Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlage pädagogisch-psychologischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 10 (1), S. 1-12.
- Williamson, Ben (2017): Big Data in Education: The Digital Future of Learning, Policy and Practice. London: Sage.
- Ziller, Tuiskon (1884): Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp.

