

## **WAS IN DER SCHULE WIRKT – UND WAS NICHT**

Eine Wegleitung in 7 Punkten / Von Urs Moser

(Urs Müller leitet das Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich)

Während sich die Lehrer mittlerweile vorbeugend gegen Ranglisten von Schulen wehren, ist die Bildungspolitik schon seit längerer Zeit diesem Qualitätsbarometer ausgesetzt. Im Dreijahresrhythmus werden dank Pisa-Studie Länder und Kantone nach Schülerleistungen sortiert. Das mediale Interesse daran ist zwar nicht mehr ganz so gross wie noch vor zehn Jahren, doch die Bildungsdirektoren werden trotzdem in die Pflicht genommen, als wären sie CEOs, die die Geschäftszahlen ihrer Firma präsentieren. Die Politik hat die Ränge sozusagen persönlich zu verantworten.

Pisa führt allerdings nicht nur zu Ranglisten, sondern auch heute noch zu aufschlussreichen Erkenntnissen. Beispielsweise, dass längst nicht alle Schüler die folgende Mathematikaufgabe lösen können: „Eine Treppe hat vierzehn Stufen und eine Gesamthöhe von 252 cm. Wie hoch ist jede der Stufen?“ Jeder ... sechste, siebte? Jugendliche schafft diese Aufgabe nicht – trotz neun Schuljahren, die insgesamt gegen 100 000 Franken gekostet haben; und trotz unzähligen Reformen, die ja sinnigerweise zur Verbesserung der Schule beschlossen wurden.

Was ist nicht alles versucht worden in den letzten Jahren: einheitliche Schulstrukturen, nationale Bildungsziele, Tagesstrukturen, Integration von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, Qualitätssicherung, **jahrgangsübergreifende Klassen**, kompetenzorientierter Unterricht, zwei Fremdsprachen in der Primarschule, Lehrerbildung auf Hochschulstufe..., das sind nur einige Reformvorhaben, die als Grossbaustellen bezeichnet werden. Lesenächte, iPhone im Mathematikunterricht, Schuluniformen, Geld für Noten oder Abschaffung der Noten gehören derweil zu jenen Nebenschauplätzen, die medial kurz aufflackern und schnell wieder in Vergessenheit geraten. All diesen pädagogischen Anliegen gemeinsam ist das Versprechen, dass es besser wird als bis anhin, irgendwann und irgendwie, und dies zum Wohl der Schülerinnen und Schüler.

Doch was wirkt wirklich von alledem? Und was ist nur Aktionismus, auch wenn er im besseren Fall gut gemeint ist? Im Folgenden eine Orientierungshilfe in 7 Punkten.



## **Erstens: Überzogene Erwartungen**

Es gehört zum Schicksal der Bildungspolitiker, dass sie die Verantwortung für Massnahmen ihrer Vorgänger übernehmen müssen und zugleich die Früchte ihrer Anstrengungen kaum im Amt erleben. Eine politische Legislatur reicht vielleicht aus, um Effekte eines spezifischen Förderprogramms zu überprüfen. Doch sie ist in der Regel zu kurz, um die Wirkung von Reformen nachzuweisen.

Die Koinzidenz von schlechten Rängen in Schulleistungsvergleichen und Reformkritik setzt die Bildungspolitik zusätzlich unter Erfolgszwang. Die Politik wird genötigt, Argumentationskraft und Fantasie unter Beweis zu stellen und schnelle Lösungen für scheinbar anhaltende Missstände anzubieten. Nichts tun, erfüllt die Erwartungen der Medien offensichtlich nicht, weshalb lieber gleich ein ganzer Katalog an Massnahmen vorgelegt wird. Dieser Druck auf die Politik erhöht das Risiko, einem Aktivismus zu verfallen, dessen Folgen nicht vorhersehbar sind.

Auch die Wissenschaftler gelangen dann und wann in Erklärungsnotstand. Genervt vom Verstecken hinter ewig banalen Erklärungen und statistischen Signifikanzen, hat sich manch einer schon zu einer waghalsigen Interpretation hinreissen lassen. Damit tragen sie zwar zur Belebung der Diskussion bei, doch zugleich verlassen sie den Boden des gesicherten Wissens, was die Gefahr erhöht, dass die Seriosität wissenschaftlich fundierter und politisch bedeutsamer Erkenntnisse angezweifelt wird. Das ist tragisch im Falle der methodisch einwandfreien Angaben von Pisa zum Anteil Jugendlicher, die aufgrund ihres Wissens und Könnens nach der obligatorischen Schule für die berufliche Grundbildung oder weiterführende Schulen schlecht vorbereitet sind. (Es sind in der Schweiz nicht weniger als 15 Prozent.)

Den unzähligen Studien zur Wirksamkeit der Schule, die normalerweise nicht in Hochglanz auf die Redaktionen der ganzen Welt verteilt werden, fehlt es gewöhnlich an Sexiness und leserfreundlicher (oder kompetitiver?) Aufmachung, weshalb sie in der medialen Debatte über die Schule nicht den gleichen Stellenwert wie Ranglisten einnehmen. Schade, denn mittlerweile gibt es eine Fülle von Erkenntnissen darüber, was in der Schule wirkt und wodurch sich der Lernerfolg der Schüler verbessern lässt.

## **Zweitens: Auf den Lehrer kommt es an ...**

Ein höchst aufschlussreiches Werk zur Wirkung der Schule stammt vom neuseeländischen Bildungsforscher John Hattie, der mehr als 50 000 Studien zu den Bedingungen erfolgreichen Lernens systematisiert hat. Hattie quantifizierte verschiedene Einflussgrößen auf den Lernerfolg und ordnete sie sechs thematischen Gruppen zu: Schüler, Familie, Schule, Lehrpläne, Lehrer und Unterricht. Resultat: Den stärksten Effekt auf das schulische Lernen haben die Lehrer, den geringsten die Schule. Das bedeutet vorerst nur so viel, als dass es für den Lernerfolg weniger wichtig ist, welche Schule ein Schüler besucht. Wichtiger ist, von welchem Lehrer oder welcher Lehrerin er unterrichtet wird. Eine banale Erkenntnis, die allerdings für die Diskussion über die freie Schulwahl bereichernd und für den Erfolg von Schulreformen bedeutsam ist.

Wenn Reformen den Lernerfolg der Schüler optimieren sollen, dann müssen sie die Lehrer erreichen. Reformen sind dann erfolgreich, wenn der damit verbundene Mehraufwand von einem erkennbaren Nutzen begleitet wird. Sie müssen sich für Lehrer lohnen, dann führen sie auch zu einer Veränderung der Unterrichtspraxis und wirken sich auf den Lernerfolg der Schüler aus. Unterricht ist nach Hattie dann erfolgreich, wenn Lehrer die Perspektive der Schüler einnehmen und sich der Schüler als eigener Lehrer betrachtet. Der gute Lehrer kann sich in die Rolle des Schülers hineinversetzen und das Lernen mit den Augen des Schülers sehen. Zugleich sieht der Schüler das Lernen mit den Augen des Lehrers, übernimmt für das Lernen Verantwortung und begleitet es mental. Dies gelingt dann besonders gut, wenn der Lehrer die Wirkung des eigenen Handelns überprüft und dem Schüler fortlaufend Rückmeldungen über seine Lernfortschritte gibt.

Gute Lehrer verfügen ohne Zweifel über ein breites, allgemeines pädagogisches Wissen, eine hohe Motivation und emotionale Stabilität. Dies alleine genügt aber nicht, wie die Forschergruppe um Jürgen Baumert am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung zeigt. Gute Lehrer benötigen hervorragendes Fachwissen, das sie im Unterricht didaktisch geschickt umzusetzen wissen. Häufig werden Fachwissen und die Kunst, dieses Wissen zu vermitteln, in der Diskussion über die wirksame Schule verachtet oder einfach übersehen.

Dieser Eindruck entsteht jeweils, wenn Nostalgiker einem verklärten Bild der seminaristischen Lehrerbildung nachtrauern; als hätten in den guten alten Zeiten ausschliesslich erfahrene Praktiker in die Kunst des Unterrichtens eingeführt. Fachwissen und fachdidaktische Kompetenzen sind – gleich wie die gute Lehrer-Schüler-Beziehung – keine hinreichenden, aber notwendige Bedingungen für Unterricht, der zu Lernfortschritten der Schüler führt. Nur weil das theoretische Wissen nicht unmittelbar handlungswirksam wird und nicht ganz so detailliert wie beispielsweise für die Arbeit eines Chirurgen vorliegt, kann darauf nicht einfach verzichtet werden. Dass das berufliche Know-how nicht das Ergebnis einer Ausbildung ist, sondern erst mit zunehmender Erfahrung und „training on the job“ aufgebaut wird, trifft für Lehrer wie für Chirurgen zu.

### **Drittens: ... auf transparente Anforderungen ebenso!**

Nahezu gleich wichtig wie der Lehrer sind nach John Hattie zielorientierte Programme, insbesondere, wenn sie nach Kompetenzstufen ausgerichtet und mit stetem Feedback zum Lernerfolg verbunden werden. Lernerfolg muss sichtbar werden, für Schüler und Lehrer, aber auch für Eltern, Politik und Öffentlichkeit. Daher ist der Zweck des Harnos-Konkordats, die Qualität des Schulsystems durch gemeinsame Steuerungsinstrumente zu sichern, zumindest auf dem Papier eine Absichtserklärung, die den Schülern zugutekommen soll und im Einklang mit den Erkenntnissen der Bildungsforschung steht. Zu den Steuerungsinstrumenten von Harnos gehören nationale Bildungsziele, Lehrpläne, Lehrmittel und Schulleistungstests. Allen gemeinsam ist, dass sie kompetenzorientiert, also auf das Wissen und Können der Schüler ausgerichtet sein werden. Die Methodenfreiheit der Lehrer bleibt unangetastet, nicht aber die Beliebigkeit der zielorientierten Programme.

Dass die Schüler nur dann von einer Reform dieser Programme profitieren, wenn Lehrer die Instrumente sinngemäss nutzen, ist in der Politik kaum ein Thema. Nicht der Lernerfolg der Schüler, sondern die Regelung des Sexualkundeunterrichts im neuen Lehrplan 21 bewegt die Gemüter. Die politische Diskussion über Traditionen und Wertvorstellungen fernab von der Unterrichtspraxis lenkt von den eigentlichen Zielen der Reform ab. Lehrpläne bilden die Grundlage für die Zuteilung von Ressourcen zu Schulfächern. Darüber lässt sich aus verständlichen Gründen gerne streiten. Ihre Wirkung auf den Unterricht ist hingegen begrenzt, weil sich die Lehrer an bewährten Unterrichtsmaterialien und Lehrmitteln orientieren. Genau darin liegt aber die Herausforderung der curricularen Reform: In unserem kleinen, föderalen Land muss nicht in erster Linie der Zugang zur Sexualität neu geregelt werden, sondern ein vergleichbares Bildungsangebot und minimale Grundkompetenzen für alle Schulabgänger sowie die leistungsbezogene Vergabe von Zertifikaten. Oder gibt es einen politischen Grund, dass in den Kantonen der Schweiz unterschiedliche Massstäbe für gleiche Bildungsabschlüsse gelten?

#### **Viertens: Schulstrukturen werden überschätzt**

Der Weg zu einer zuverlässigen Beurteilung und einer stärkeren Ausrichtung des Unterrichts auf die Bedürfnisse der Schüler wird häufig in der Anpassung der Schulstruktur vermutet. Die Wahl des besten Schulmodells lässt sich allerdings weder mit dem Lernerfolg der Schüler noch mit der Beurteilungsproblematik rechtfertigen. **Glaubt man den Studien von Hattie, dann führen die mit grosser Hoffnung verbundenen jahrgangsübergreifenden Lerngruppen vor allem zu einer Mehrbelastung der Lehrer, während die Steigerung des Lernerfolgs oder der sozialen Kompetenzen Wunschdenken bleiben.** Die Wissenschaft bietet auch kaum Argumente für Strukturreformen auf der Sekundarstufe I, beispielsweise für die Einführung von Gesamtschulen nach finnischem Vorbild.

Die eher untergeordnete Bedeutung der Schulstruktur hat einen grossen Vorteil. Schulmodelle können bedenkenlos den lokalen Bedürfnissen angepasst werden. Allerdings sind Schulstrukturen nur dann bedeutungslos, wenn ihre Wirkung auf den Durchschnitt überprüft wird. Für den Lernerfolg des Einzelnen ist es sehr wohl bedeutsam, wie sich die Klasse zusammensetzt. Schüler können von einem leistungsfreundlichen Klima profitieren. Umgekehrt ist es für den Lernerfolg der Schüler ein Nachteil, wenn kaum ein Kind in einer Klasse die Unterrichtssprache beherrscht.

Schüler sind sich innerhalb der gleich anspruchsvollen Lerngruppe in Bezug auf ihre Fähigkeiten, aber auch in Bezug auf ihre soziale und lernbiografische Zusammensetzung ähnlich. Dadurch entstehen unterschiedliche Lern- und Entwicklungsmilieus, die gleichermassen für die Gymnasien ein Vorteil wie für die Realschulen ein Nachteil sein können. Ein leistungsfreundliches Klassenklima ist an einem Gymnasium einfacher zu erreichen als an einer Realschule.

Die Bedeutung der Zusammensetzung der Lerngruppe gehört auch zu den wichtigsten Argumenten für die Integration von Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Diese profitieren vom Anreiz durch leistungsstarke Schüler und vom leistungsfreundlichen Klassenklima. Bislang gibt es keine Studien, die einen Nachteil der Integration auf den Lernerfolg leistungsstarker Schüler nachgewiesen hätten. Wenn die Integration allerdings verordnet und gegen den Willen der Lehrer eingeführt wird, dann besteht die Gefahr, dass die wichtigste Einflussgrösse des Lernerfolgs nicht mehr wunschgemäss zum Tragen kommt.

## **Fünftens: Eltern sind wichtiger als die Schule**

Es sind diese komplexen und ganz unterschiedlichen Bedingungsgefüge, die es kaum zulassen, flächendeckende Reformvorhaben ungeachtet lokaler Voraussetzungen zu beurteilen. Lehrer finden je nach Schule sehr unterschiedliche Arbeitsbedingungen. Die Heterogenität der Schülerschaft ist in Genf und Zürich eine andere als in Freiburg und Schaffhausen. Dass Schulen und Lehrer nicht aufgrund von Ranglisten beurteilt werden möchten, ist deshalb verständlich. Denn auch der Einfluss der Familie – oder das Zuhause, wie es John Hattie nennt – ist auf den Lernerfolg stärker als jener der Schule. Familien sind unterschiedlich mit Kapital ausgerüstet, wobei darunter nicht nur Geld, sondern auch Unterstützungsmöglichkeiten mit Blick auf eine erfolgreiche Schullaufbahn zählen. Für den Lernerfolg sind nicht nur Geld und Bildung relevant, sondern auch, wie Eltern die Freizeitgestaltung ihrer Kinder organisieren. Von den 138 untersuchten Einflussgrößen, zu denen John Hattie berichtet, gehört beispielsweise der Fernsehkonsum zu jenen fünf, die sich negativ auf den Lernerfolg auswirken.

Eltern sind Teil der Schulqualität – mit dem Vorteil, dass ihr Engagement in den öffentlichen Bildungsausgaben nicht erscheint. Am meisten unterstützen Eltern ihre Kinder mit einer anregungsreichen Umgebung zu Hause und mit ihrer inneren Beteiligung am Lernen, kombiniert mit hohen Erwartungshaltungen. Weil nicht alle Eltern aufgrund der beruflichen Belastung diese Umgebung rund um die Uhr garantieren können, ist es verständlich, dass sich die Einrichtung von Tagesschulen und vergleichbaren Angeboten für die Betreuung der Schüler ausserhalb des Unterrichts auch pädagogisch legitimieren lässt.

Wichtig ist, dass das jeweilige Angebot dem Bedarf entspricht, und der ist im Napfgebiet ein anderer als in der Agglomeration von Luzern, weshalb die Angebote von Gemeinden und Schulen verschieden zu gestalten sind. Strukturen alleine bewegen noch gar nichts. Es sind die einzelnen Personen, die die pädagogische Qualität in Organisationen gewährleisten, und es sind vor allem auch die Schüler, die Angebote nutzen müssen.

## **Sechstens: Ohne Fleiss kein Preis**

Bereits Kinder und Jugendliche sind sich mittlerweile bewusst, dass ihr zukünftiger beruflicher und materieller Erfolg stark von ihrem Lernerfolg abhängt. Zugleich haben die Betonung von Freizeit, die Wertschätzung von sozialen Kontakten und die kritische Haltung gegenüber Autoritäten zugenommen. Der hohe Stellenwert des Wohlbefindens behindert die Bereitschaft, sich der Anstrengung des Lernens zu unterziehen.

Dieser gesellschaftliche Wandel verschärft den Konflikt zwischen Schule und Freizeit, zwischen Lernen und Wohlbefinden. Stärker als je zuvor muss schulisches Lernen mit ausserschulischen Tätigkeiten und Freizeitaktivitäten konkurrieren, was sich bis ins Schulzimmer bemerkbar macht, wenn etwa Schüler mit Lehrpersonen über Leistungsanforderungen verhandeln und gute Schüler als „Streber“ abqualifiziert werden. Schüler sind zwar immer die Adressaten von Reformen, ohne ihre aktive Rolle stellt sich der Lernerfolg aber nicht ein. Oder wie es John Hattie umschreibt: Der Schüler muss als eigener Lehrer sein Lernen mental begleiten.

Dass dies mit motivierten Schülern einfacher zu erreichen ist, muss nur deshalb erwähnt werden, weil die Schule nicht alleine für die Motivation verantwortlich ist. Schüler lernen nicht nur aus Freude. Unterricht ist kein Freizeitangebot, und Lernerfolg wird nicht durch Konsum erreicht. Eine Schule, in der Kinder nur aus Freude lernen, ist leider eine Utopie, die in pädagogischen Ratgebern gerne versprochen wird, in der Praxis aber nicht vorkommt und der jegliche motivationspsychologische Grundlage fehlt. Schüler müssen auch dann lernen, wenn sie keinen Spass daran finden. Diesem Zielkonflikt begegnen Schüler mit verschiedenen Strategien. Weniger geeignet für den Lernerfolg ist das Hinausschieben unangenehmer Tätigkeiten oder Multitasking, wie Hausaufgaben erledigen und gleichzeitig SMS schreiben. Besser geeignet ist die Fokussierung und Planung des Lernens. Je mehr es den Schülern gelingt, negative Emotionen durch Anstrengung zu regulieren, desto grösser sind der Lernerfolg und dadurch ausgelöste Gefühle der Zufriedenheit.



## **Siebtens: Die Schule als Chance**

138 Einflussgrößen auf den Lernerfolg hat allein John Hattie in der bisher aufwendigsten Analyse von Forschungsergebnissen diskutiert. Der Fundus von Einflussgrößen auf den Lernerfolg ist immens. Wie nur soll mit einer Reform der Lernerfolg einer Nation gesteigert werden, wenn sich die wesentlichen Einflussgrößen nur beschränkt durch politische Massnahmen erreichen lassen, wenn Schulstrukturen wenig, Lehrer und Eltern aber viel bewegen?

Wer einfache Lösungen präsentiert, übersieht die Komplexität von Schule und setzt Versprechen in die Welt, die nicht einlösbar sind. Nicht zuletzt diese Einsicht hat in den letzten zwanzig Jahren sehr viele Länder dazu veranlasst, ihr Schulsystem mit einer doppelten Strategie zu modernisieren. Zum einen wird die Verantwortung der einzelnen Schule für das pädagogische Handeln gestärkt. Zum andern werden Schulen dazu verpflichtet, ihre Qualität im Sinne der Rechenschaftslegung auszuweisen. In letzter Konsequenz bedeutet dies, dass die Schulen auch dafür Verantwortung übernehmen, dass nahezu alle Schüler nach neun Jahren Mathematikunterricht die eingangs erwähnte Pisa-Aufgabe lösen können. Schulen werden nicht daran gemessen, was sie gemäss den curricularen Vorgaben anbieten, sondern was die Schüler wissen und können.

## **Postskriptum: Auf das Zusammenspiel kommt es an.**

Weshalb also zielt der Modernisierungsprozess auf die Schule ab, die gemäss John Hattie die geringste Bedeutung für den Lernerfolg hat? Weil Lernerfolg vor allem auf das Zusammenspiel von Lehrern, Eltern und Schülern zurückgeführt und am einfachsten über die Schule beeinflusst werden kann. Lehrer, Schüler und Eltern benötigen für ihre Aufgabe allerdings weder eine starre Reglementierung noch Handbücher, wie Schulen zu entwickeln sind, sondern Freude und Verantwortungsbereitschaft sowie Zielgrössen, an denen sie sich orientieren können. Ein Verständnis, das auch dem Harnos-Konkordat zugrunde liegt, bis anhin aber weder den Aktionismus im Bildungswesen gebremst noch die Schulpraxis erreicht hat. Ranglisten sind eben für die politische und mediale Diskussion doch geeigneter als Praxisprobleme – wie beispielsweise, dass einfachste Mathematikaufgaben für einen Teil der Schüler nicht lösbar sind!