Zeitschrift: Bündner Schulblatt = Bollettino scolastico grigione = Fegl scolastic grischun

Herausgeber: Lehrpersonen Graubünden

Band: 67 (2005-2006)

Heft: 7: Unterrichtsqualität

Artikel: Unterrichtsqualität

Autor: Lansel, Curdin

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-357594

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 02.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Unterrichtsqualität

Curdin Lansel

In den letzten Jahren ist der Begriff «Schulqualität» zu einem für manche Lehrpersonen provokativen Ausdruck geworden. Ist ja klar; alle reden von Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung – die Meinungen, was eine solche ausmacht, gehen jedoch stark auseinander. Niemand weiss recht, was damit gemeint ist oder ob wir Lehrpersonen bis jetzt etwa versagt haben. Das Reizwort «Qualität» löst bei manchen etablierten Lehrkräften ein unwohles Gefühl aus.

Was mich zu diesem Beitrag bewegt:
Während den letzten Jahren wurde auch der Kanton Graubünden von Schulreformen nicht verschont und es geht ja bekanntlich gleich weiter. Oft werden Schulreformen und Restrukturierungen mit einer Schulqualitätssicherung oder sogar -steigerung begründet. Immer mehr empfinde ich dies als eine psychologische Strategie dieser «Durchsetzer», denn welche Lehrperson möchte nicht in einer guten Schule wirken? Welche Lehrperson möchte nicht guten Unterricht erteilen? Jede gewissenhafte Lehrperson, die ihren Beruf liebt und sich für das wohl der Kinder einsetzt, möchte dies selbstverständlich erreichen. Folglich sollten sie von diesem moralischen und gesellschaftlichen Druck her gesehen, sämtliche Schulreformen «fressen». Dieses Vorgehen beurteile ich als nicht sehr professionell gegenüber den Kindern und nicht ganz fair gegenüber uns Lehrpersonen.
Erstens finde ich wichtig, dass in den Diskussionen klar deklariert wird, ob es um Schulqualität, also um eine äussere Schulangelegenheit, oder um Unterrichtsqualität, eine innere Schulangelegenheit, geht. Soll mit einer Massnahme die Qualität der Schule, wie die Organisation, die Finanzierung, die Durchführung, oder soll die Qualität des Unterrichts im Schulzimmer optimiert werden?
Zweitens bin ich der Auffassung, dass wenn es schlussendlich um eine Steigerung der Fähigkeiten und Fertigkeiten, des Wissens, Denkens, Verhaltens und Könnens unserer Schüler/-innen geht, also um eine Leistungssteigerung in verschiedenen Bereichen und um Schulerfolg bei unseren Lernenden, dass dann dies eher mit konkreten Unterrichtsqualitätsmerkmalen zu beeinflussen sei, als mit äusseren Schulqualitätsmassnahmen. Äussere Schulqualität steigert nicht automatisch auch die Unterrichtsqualität. Was bringen Gemeinderestrukturierungen für die Unterrichtsqualität tatsächlich? Wozu soll ein Mittagstisch gut sein, um mehr Qualität im Unterricht zu erzielen? Welchen Unterschied macht es für die Qualität einer Lektion aus, ob Modell A, B oder C unterrichtet wird, wenn die Lehrperson dieselbe bleibt? Schulleitungen könnten durchaus etwas zur Qualitätssteigerung im Unterricht beitragen. Geschieht dies aber auch wirklich?

Was macht dann Unterrichtsqualität aus? Welche relevanten Aspekte beachten Schulen und Lehrpersonen, die ihre Unterrichtsqualität optimieren wollen?
Die sieben Punkte, die ich im Folgenden kurz erläutere, haben einen direkten Einfluss auf die Unterrichtsqualität und sind wissenschaftlich fundiert und definiert (s. Literaturhinweise S. 12).

Folgende Merkmale sind relevant für die Unterrichtsqualität:
1. Wertschätzend kommunizieren
2. Lehr- und Lernformen gezielt anwenden
3. Lernende motivieren
4. Zielorientiertes Unterrichten
5. Förderorientierte Beurteilungspraxis anwenden
6. Engagement für Schule
7. Umgang mit Schule im Wandel

1. Wertschätzend kommunizieren

Gemäss Müllener/Leonhardt[1] birgt jeder zwischenmenschliche Dialog ein gewisses Gefahrenpotenzial in sich, denn Aussagen können vom Empfänger anders verstanden werden als vom Sender beabsichtigt, ob dieser es will oder nicht. Eine Lehrperson mit einer wertschätzenden Haltung gegenüber ihren Schülern zeigt Respekt für die Einmaligkeit des Individuums! Auf diese Weise trägt sie unheimlich viel für das Wohlbefinden der Kinder und der Jugendlichen bei. Lernende lernen dann am besten, wenn sie sich wohl fühlen.
Selbstverständlich gilt es, diese wohlwollende Haltung nicht nur gegenüber Schüler/-innen zu bewahren, sondern auf sämtlichen Kommunikationsebenen (Lehrerschaft – Aufsichtsbehörden, Lehrerschaft – Schulleitung, Lehrer – Schüler, Lehrer – Eltern) sollte eine gepflegte Kommunikationskultur erreicht werden, in welcher jedem Beteiligten respektvoll begegnet wird und jeder seinen Raum hat.

Klimazonen – Unterrichtsklima:
Die «Stimmigkeit» einer Schule und ihres Klimas hängt, gemäss Von der Groeben[2], davon ab, wie verschiedene Ebenen ineinander greifen. Es gebe mehrere Klimazonen, die in ständiger Wechselwirkung stehen. Wie das Klima und das Wetter, ist das Klassenklima und das Schulklima eine ganzheitliche übergreifende Angelegenheit und soll dementsprechend auch umfassend angegangen werden.

Aus der Kommunikationstheorie wissen wir, dass ein wertschätzender Umgang miteinander dadurch erreicht werden kann, indem alle Beteiligten im System gewisse Spielregeln einhalten:
«Jede Wahrnehmung ist subjektiv. Cohn weist darauf hin, dass in Gesprächen des-

halb tolerante und offene Ich-Botschaften gesendet werden sollen. Besonders in Beurteilungsgesprächen kommen **Ich-Botschaften** besser an als Man-, Du-, Ihr- und Wir-Botschaften. Kritik in Form einer Ich-Botschaft ist nie so niederschmetternd wie eine von der Person des Kritikers losgelöste Behauptung, die Allgemeingültigkeit suggeriert. Ich-Botschaften wirken weniger überheblich und werden vom Empfänger darum gemäss Cohn besser akzeptiert», schreibt das Autorenteam Müllener/Leonhardt[3].
Lehrpersonen, die Ich-Botschaften senden, wirken also weniger überheblich und sehen sich eher als Lernbegleiter statt als Besserwisser. Für einen Ratsuchenden haben solche Botschaften einen Aufbaucharakter, sie sind konstruktiv. «Wie man in den Wald hinein ruft, so hallt es heraus.» Dieses Sprichwort sagt uns doch alles über den zwischenmenschlichen Umgang, den wir anstreben wollen.

Damit keinerlei Vorurteile, Emotionen und eigene Erwartungen in eine Rückmeldung einfliessen, diskutiert die Lehrperson gemäss F. Schulz von Thun[4] auf der **Sach-Ebene**. Worum geht es tatsächlich? Welcher sachliche Inhalt soll Gegenstand des Feedbacks sein? Wie kann ich Sachverhalte klar und verständlich mitteilen? Eine Beurteilung sei dann konstruktiv und fair, wenn reine Sachverhalte, veränderbare Beobachtungen besprochen werden.
Objektivität ist im strengen Sinn nicht möglich. Was anstelle einer «objektiven» Beurteilung angestrebt werden kann, ist eine «intersubjektive». Das bedeutet: Je mehr Personen sich mit einem Sachverhalt auseinander setzen **(Intersubjektivität)**, oder was sie in einer bestimmten Situation wahrgenommen haben, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich subjektive Eindrücke gegenseitig aufheben. Dies zeigt auch, weshalb es durchaus sinnvoll ist, anlässlich unserer Beurteilungsgespräche Ende 1. Semester, die Fachlehrer ebenfalls mit einzubeziehen.
Durch eine wertschätzende Kommunikationsart, wie sie oben zusammengefasst ist, und dadurch, dass die Lehrperson Interesse für den einzelnen Schüler zeigt und ihn ernst nimmt, kann sie eine gute «Chemie» aufbauen. Wenn diese Lehrer/Schüler-**Resonanz** stimmt, kann sie sogar auf die Klasse übertragen werden, was zu einem angenehmen Klassenklima führen kann.
Kinder und Jugendliche, die bei uns im Schulzimmer zusammentreffen, kommen aus den unterschiedlichsten Erziehungen, aus verschiedenen Kulturen mit unterschiedlichen Weltbetrachtungen, Privilegien und Werte und geniessen bei ihnen zu Hause sehr unterschiedliche Rechte und Pflichten. Das Autorenpaar Müllener/Leonhardt[5] schreibt dazu folgendes: «Es ist Pflicht aller Erwachsenen, den Kindern und Jugendlichen hier zu helfen. Bei Anzeichen von Unsicherheit und Orientierungslosigkeit möchten auch wir Lehrpersonen deshalb klare Grenzen aufzeigen können. Zwar wollen wir unseren Schülerinnen und Schülern im Unterricht ein Übungsfeld zur Verfügung stellen, in dem sie sich frei bewegen und experimentieren können. Es ist aber auch unsere Aufgabe, für den vernünftigen Rahmen zu sorgen. Wo immer möglich bemühen wir uns, gemeinsam mit den Lernenden **Grenzen** zu ziehen. So werden sie den Sinn dieser Grenzen verstehen und entsprechend Regelungen mittragen. Denn nur in der steten Auseinandersetzung mit Grenzen lernen Kinder und Jugendliche, mit Grenzen umzugehen ...».
Selbstverständlich nützt es wenig, einen Katalog mit Regeln zu formulieren, wenn diese nicht konsequent auch geprüft und eingehalten werden. Zu jeder Regel sollen deshalb auch entsprechende Konsequenzen vereinbart werden. Es sollen dies natürliche und logische Folgen einer Grenzüberschreitung sein, sonst versteht das Kind eine solche als Strafe, was wiederum weniger förderlich für einen Rapport sein kann. «Die Folge ist logisch, insofern sie in Bezug zu dem Verhalten steht, wird aber vom Erwachsenen festgelegt. Dazu zwei Beispiele: Jens verschüttet Farbe auf dem Fussboden. Der Lehrer fordert ihn auf, sie wegzuwischen.
Während die Klasse eine Fernsehsendung anschaut, schaltet Daniel ein anderes Programm ein. Er erhält die Wahlmöglichkeit, den Raum zu verlassen oder das Fernsehgerät nicht anzurühren.
Logische Folgen müssen mit dem Kind besprochen und von ihm verstanden und akzeptiert werden, sonst kann das Kind sie als Strafe ansehen», empfiehlt Dreikurs[6], ehemaliger Leiter des Alfred-Adler-Instituts.

Schüler sind sehr empfindlich und merken auch gleich, wenn das Lehrerkollegium untereinander nicht sehr sorgfältig miteinander umgeht, ob eine **Zusammenarbeit** vorhanden ist oder nicht. Arbeiten hingegen Stufenkollegen hie und da miteinander, werden verschiedene Anlässe oder Aufführungen gemeinsam realisiert, so werden Lehrpersonen auch ihrer Vorbildfunktion gerecht.

Ein wichtiger Aspekt, der die Unterrichtsqualität ausmacht, ist ein wertschätzender Umgang mit unseren Schüler/-innen sowie mit allen Beteiligten im System Schule.

2. Lehr- und Lernformen gezielt anwenden

Da wir Lehrer/-innen in erster Linie Experten für das menschliche Lernen sind, ist es uns bewusst, dass eine breite Vernetzung verschiedener **Lerntheorien** notwendig ist,

um das Lernen überhaupt zu verstehen und zu erklären. Gezielt setzen zielbewusste Lehrpersonen für das Erreichen ihrer Unterrichtsabsichten ausgewählte **Lehr- und Lernformen** ein: Erscheint ein Schüler mehrmals unpünktlich zum Unterricht wird er mit entsprechenden Konsequenzen rechnen müssen. Durch Versuch und Irrtum werden in unseren Schulzimmern oft Schülerverhalten korrigiert. Lernen durch Verstärkung haben wir Lehrer und Lehrerinnen ebenfalls oft erprobt: Kinder, die die Hand nicht aufstrecken und hineinschwatzen, werden ignoriert, Kinder, die hingegen die Hand aufstrecken um etwas zu sagen, werden mit einer Geste belohnt. Wiederkehrende Tätigkeiten der Schüler müssen vorerst Schritt für Schritt mit ihnen eingeübt werden. Dies geschieht meistens durch Beobachten und Nachahmen. Die Lehrperson zeigt eine Tätigkeit vor, die Schüler müssen es korrekt nachmachen: «Selber richtig korrigieren» können wir nicht einfach voraussetzen, sondern dies muss sehr sorgfältig eingeübt und begleitet werden. Uns Lehrpersonen ist auch unsere wichtige Vorbildfunktion klar. Wir wissen, Menschen lernen u. a. durch Beobachten und Nachahmen. Die Gliederung im Tierreich kann man z. B. durch deduktives Lernen vortragen oder durch induktives Lernen entdecken lassen. Wir Lehrpersonen wenden verschiedene Lehr- und Lernformen nicht einfach an, um bei Besuchern einen guten Eindruck zu hinterlassen oder um modern zu sein, sondern wir bestimmen sie den Lernzielen und unseren Möglichkeiten entsprechend.

Bei Vester[7] ist folgendes zu lesen: «Alle sind wir in der Schule zu Einzelkämpfern erzogen worden: Nicht vorsagen, nicht helfen, nicht abschreiben – ein zutiefst lebensfeindliches Verhalten für die Spezies Mensch, die aufgrund ihrer genetischen Ausstattung nur in der Gruppe überleben kann. In der Schule werden so nicht nur die grossartigen Möglichkeiten des ‹Lernens in kleinen Gruppen› verschenkt, wird nicht nur auf das Erfolgserlebnis einer Klasse verzichtet, wenn sie einem ‹schlechten› Schüler geholfen hat, wieder mitzukommen, wird nie die Freude erlebt, wenn man gemeinsam eine für den einzelnen zu grosse Aufgabe bewältigt hat, sondern es wird hier auch der Grundstein zu vielen stresserzeugenden Verhaltensweisen gelegt: etwa zu einer im späteren Familien- und Berufsleben häufigen Isolierung vom Partner, vom Kollegen oder zu der so mühsamen und krank machenden Verteidigung des eigenen Prestiges gegenüber den Mitmenschen oder zu dem auf völlig unwesentliche ‹Errungenschaften› und Scheinerfolge gerichteten Ehrgeiz.»

So verschieden wir Menschen sind, nehmen wir auch Informationen unterschiedlich auf, und wir verarbeiten sie auch anders. Wir setzen unsere Verhaltensmuster beim Lernen ein, was eben unseren persönlichen Lernstil auszeichnet.

Vester[8] schreibt weiter: «Die Hauptforderung muss also lauten: Wenn schon nicht auf alle **Lerntypen** eingegangen werden kann, so muss ein wirksames Schulsystem zumindest die Entfaltung all der unterschiedlichen Lerntypen erlauben, etwa den lesenden Einzelgänger, den ganz auf den Lehrer fixierten ‹Mitarbeiter›, den diskutierenden Gesprächstyp, den durch praktische Anwendung motivierten, den durch Wettbewerb angeregten wie den durch Wettbewerb

Wertschätzende Lehrpersonen sind Meister ihres Fachs

frustrierten Typ, den sich bei Musik Entspannenden und den, der sich im dicksten Betrieb am besten konzentriert, oder den durch Tätigkeit speichernden, den mit bereits vorhandenen wie auch mit erst später möglichen Assoziationen arbeitenden Typ – und Hundert andere. Jeder muss also die Möglichkeit haben, den angebotenen Lernstoff, die angebotene Information in die Sprache, in die Assoziationsmöglichkeiten seines eigenen Grundmusters zu übersetzen.»

Auch wenn wir Lehrpersonen wissen, dass dieser Wunschzustand in der Unterrichtspraxis nicht immer möglich ist, behalten wir dieses schöne Anliegen in unserem Arbeitsbewusstsein.

Lernende, die weniger erfolgreich sind, wenden oft falsche oder gar keine Lernstrategien an. Kinder und Jugendliche eignen sich ihre **Lern- und Arbeitstechniken** nur selten selbst an. Wir müssen unseren Schüler/-innen also das Lernen lernen ganz sorgfältig beibringen, damit sie erfolgreich und selbstständig werden können.

Unterrichtsqualität heisst also auch, Lernziele vorgeben und die Lernenden auf ihrem Weg zum Ziel begleiten, ihre eigenen Lerntypen, geeignete Lern- und Arbeitsweisen ermöglichen und auf die Lernziele abgestimmte Lehr- und Lernformen wählen.

3. Lernende motivieren

> «Man sagt der Schule nach, dass sie es in wenigen Jahren fertig bringe, lernbegierigen Kindern die Lust am Lernen gründlich abzugewöhnen.»
>
> Karl Klauer

Fehlende Arbeits- und Lernbereitschaft einzelner Schüler/-innen führt nicht selten zu einem Teufelskreis von unangenehmen Schüler- und Lehrerverhalten. Achtet die Lehrperson aber auf einige Motivationsgrundsätze, so kann der Unterricht interessant und wirksam werden.

Erstens begegnen Lehrpersonen ihren Lernenden **respektvoll,** mit einer **wertschätzenden Grundhaltung** und mit dem Bewusstsein der Individualität jedes Menschen, so wie im Teil 1 geschildert wurde.

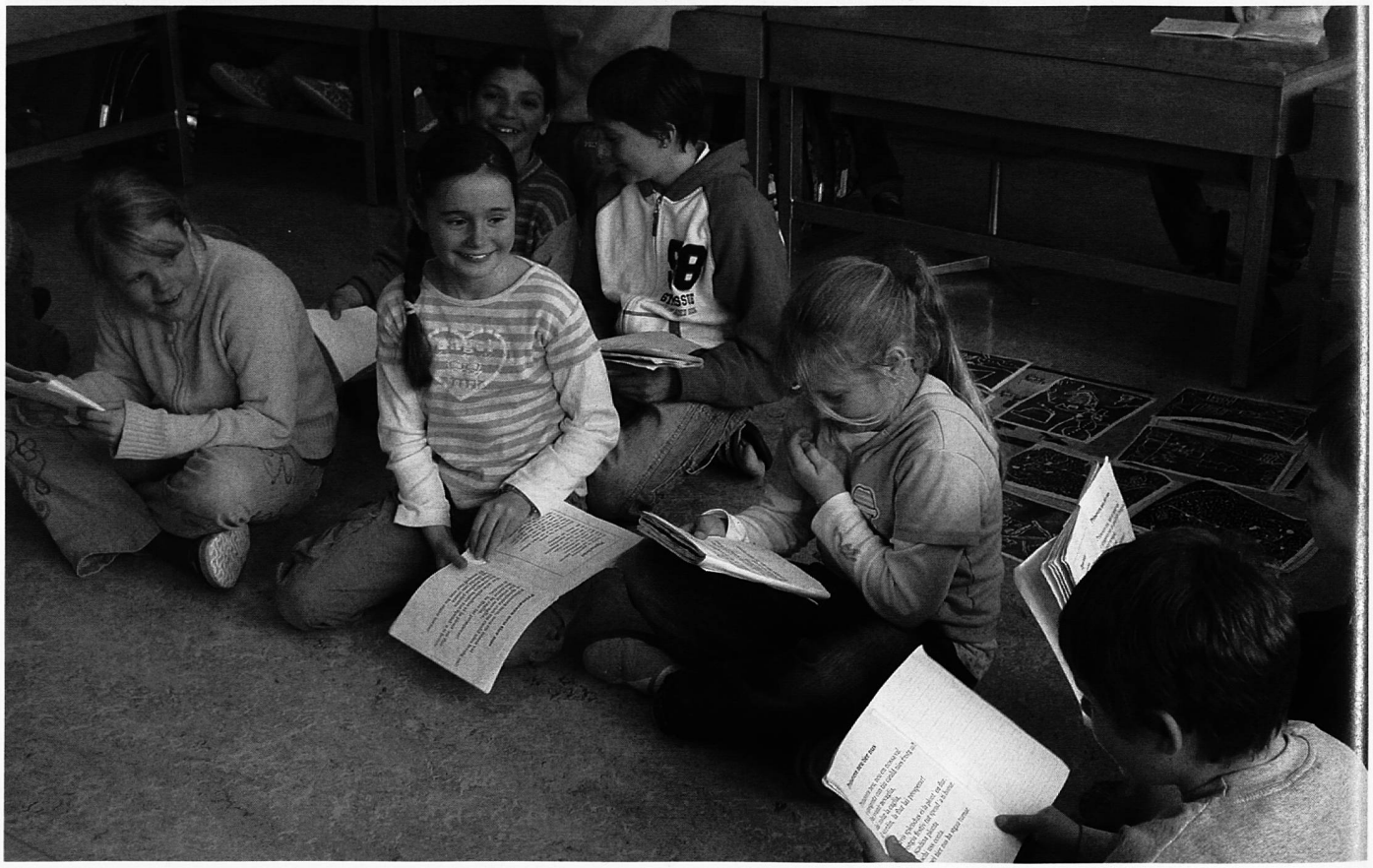
Zweitens wecken Lehrer und Lehrerinnen das **Interesse der Schüler/-innen an Lernin-**

Respekt gehört auch zum Repertoire einer Lehrperson

halten, indem sie Aufgaben mit Anreiz schaffen, d. h. die Lernbereitschaft der Lernenden ist gemäss P. Gasser[9] grösser, wenn sie das Gefühl haben:

«Das, was ich lernen soll, bringt mir was.»
«Ich kann selber etwas bewirken.»
«Ich arbeite gerne mit anderen zusammen.»
«Wenn ich mich anstrenge, kann ich es erreichen.»

Drittens achten wir Lehrpersonen darauf, dass die Aufgaben für die einzelnen Schüler nicht zu schwierig, aber auch nicht zu einfach gestellt sind. Lernende sollten **weder über- noch unterfordert** werden. Gemäss Heckhausen[10] vermittelt eine allzu einfache Aufgabe genau so wenig ein E-



«Lernende lernen dann am besten, wenn sie sich wohl fühlen.»

folgserlebnis wie eine allzu schwierige. Erfolgserlebnisse sind aber deshalb wichtig, weil sie Vertrauen in eigene Fähigkeiten wecken und damit das Selbstvertrauen des Lernenden stärken.

Fünf kritische Fragen zur Lernmotivation (laut Rheinberg[11]):

1. Bietet die augenblickliche Situation überhaupt irgendwelche Ziele, die ich erreichen oder verfehlen könnte?
   Ja: bin motiviert
   Nein: ☹
2. Ergibt sich das, was ich will, auch ohne eigene Lernaktivität?
   Nein: bin motiviert
   Ja: ☹
3. Schaffe ich das angestrebte Lernziel, wenn ich mich beim Lernen jetzt voll engagiere?
   Ja: bin motiviert
   Nein: ☹
4. Hat die Lernzielerreichung Folgen, die mir hinreichend wichtig und sicher sind?
   Ja: bin motiviert
   Nein: ☹
5. Kann ich das, was ich mir vornehme, beim Lernen auch durchhalten?
   Ja: bin motiviert
   Nein: ☹

Die fünf aufgeführten Motivationsdefizite können selbstverständlich in allerlei Formen auftreten und verlangen teilweise nicht nur von den Lehrpersonen eine gute Hand um sie zu beheben, sondern oft braucht es noch den Miteinbezug der Eltern oder anderer Begleitpersonen, um ein gewünschtes Verhalten in Bezug auf die Anstrengungsbereitschaft zu erzielen.

Ein Qualitätsmerkmal des Unterrichts ist ganz klar die Bewahrung oder sogar die Steigerung der Lern- und Arbeitsbereitschaft, der inneren Motivation, bei unseren Schüler/-innen.

Mit Kopf, Hand und Herz ist die Nachhaltigkeit am grössten!

Zum Nachdenken

Mulay Abdallah, Oasen-Ältester, befragt einen Fellachen:
Seit wann gibt es hier Oliven?
Das weisst du doch, Assidi. Seit vier Jahren.
Und wer hat sie gepflanzt?
Wir.
Freiwillig?
Nein.
Was heisst nein?
Mit dem Stock hast du uns zur Arbeit getrieben, Assidi.
Was gab es hier vorher?
Nichts, Assidi, Steine.
Und wer hat sie weggeschafft, die Steine, aus der Wüste?
Wir.
Freiwillig?
Mit der Peitsche.
Warum mit der Peitsche?
Weil wir nicht glauben wollten, Assidi.
Woran nicht glauben?
Dass man hier entsteinen und was pflanzen kann.
Woher habt ihr das Wasser für eure Gärten?
Hier gibt's doch kein Wasser. Wir haben eine Rhetara gegraben. Unter der Erde. Zwanzig Kilometer lang.
Freiwillig?
Nein.
Wie lange habt ihr gearbeitet?
700 Nächte.
Wer?
Wir, Assidi. Und du hast mitgearbeitet jede Nacht.
Wem gehören die Gärten?
Uns, jeder der mitgearbeitet hat, bekam seinen Anteil.
Was macht ihr aus den Oliven?
Öl. In einer Presse, die wir gekauft haben. Und das Öl verkaufen wir in Uschada. Alle bekommen ihr Geld.
Wie viel Hektar habt ihr entsteint, alles in allem?
Tausendsechshundert. Vorläufig. Aber wir werden weitermachen.
Freiwillig?
Ja.
Was hast du gesagt? Freiwillig?
Natürlich freiwillig. Wir sind doch nicht dumm!

Aus Kaminski, A.: Die Gärten des Mulay Abdallah (1983) Suhrkamp Frankfurt

4. Zielorientiertes Unterrichten

Lehrer: Du bist durchgefallen!
Schüler: Aber ich bin die 100 Meter gelaufen, wie Sie gesagt haben.
Lehrer: Ja, ja, aber du warst zu langsam.
Schüler: Aber Sie haben mir nicht gesagt, wie schnell ich sein muss.
Lehrer: Würde ich dich auffordern zu laufen, wenn ich nicht meinen würde, dass du schnell laufen sollst? Du hättest wissen müssen, dass es auf die Geschwindigkeit ankommt.
(Mager[12])

Selbstverständlich ist es uns Lehrpersonen bewusst, was und wozu wir einen Inhalt im Unterricht behandeln. Wenn wir unsere Absichten den Lernenden mitteilen, sei es mündlich oder schriftlich, oder wenn wir sogar diese Absichten mit ihnen gemeinsam vereinbaren, so werden wir feststellen, dass nicht nur das Interesse für die Aufgabe steigt, sondern auch die innere Motivation. Transparente **Lernziele** können wir auch gezielt überprüfen, beurteilen und entsprechende Fördermassnahmen treffen.

Ziele sind, gemäss dem oben zitierten Amerikaner Mager, aus einer Vielzahl von Gründen wichtig. Als die drei wichtigsten betrachtet er:

1. Wenn klar definierte Ziele fehlen, gibt es keine solide Grundlage für die Auswahl oder die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien, Inhalten oder Verfahren.
2. Ein zweiter wichtiger Grund für die Festlegung von Unterrichtszielen hat unmittelbar damit zu tun, dass man hinterher feststellen kann, ob sie erreicht wurden. Tests oder Prüfungen sind die Meilensteine auf dem Weg des Lernens, behauptet Mager; sie sollen Lehrern und Schülern in gleicher Weise sagen, ob sie die Ziele des Lehrgangs erreicht haben.
3. Ein dritter Vorteil klar definierter Unterrichtsziele liegt darin, dass sie auch dem Schüler eine Grundlage für die Planung seiner eigenen Anstrengungen zum Erreichen dieser Ziele bieten. Die Erfahrung zeige, so Mager, dass Schüler, die klare Ziele vor Augen haben, in allen Ausbildungsbereichen besser entscheiden können, welche Handlungen geeignet sind, dahin zu kommen, wo sie hinwollen.

Für sämtliche Beteiligten, für Schüler/-innen, Lehrpersonen (evtl. auch Eltern), tragen eindeutige Vorstellungen über einen Wunschzustand, über gewünschte Verhalten, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lernenden, zu einem wirksameren Unterricht bei und steigern somit auch den Lernerfolg bei den Schüler/-innen.

Es lohnt sich auch zu fragen, ob es sinnvoller ist, den Unterricht inhaltorientiert oder zielorientiert zu gestalten. Bei Müllener/Leonhardt[13] ist folgendes zu lesen: «Werden in erster Linie die Ziele und nicht der Stoff formuliert, eröffnet dies den Lernenden mehr Möglichkeiten, persönliche Lernwege zu beschreiten. Sie können auf bereits vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten aufbauen und arbeiten dadurch motivierter.» Lehrpersonen, die ihren Unterricht zielorientiert planen, vorbereiten, durchführen und auswerten, erzielen laut wissenschaftlichen Studien einen besseren Schulerfolg bei ihren Lernenden, was ebenfalls eine gute Unterrichtsqualität auszeichnet.

5. Beurteilen – Bewerten

Dass selbst eine Mathematikarbeit von verschiedenen Lehrpersonen unterschiedlich beurteilt und bewertet wird, ist eine uns bekannte Tatsache und dagegen kann wahrscheinlich leider niemand etwas tun. Wie wir aber mit der Schwierigkeit von Messqualität umgehen, und was wir zu einem pädagogisch verantwortbaren Umgang mit Leistungsmessung unternehmen oder eben nicht, kann einen entscheidenden Einfluss auf die Leistungsförderung unserer Schüler/-innen haben.

Drei Beurteilungsnormen

Gemäss Sacher[14] soll die Lehrperson zur Leistungsmessung im Unterricht sämtliche drei Bezugsnormen der Beurteilung abwechselnd anwenden. Er unterscheidet zwischen der sozialen Norm: Die Leistung des einzelnen wird nach ihrem Verhältnis zur Leistung einer Gruppe beurteilt. Der kriterialen Norm liegen fachlich-sachliche Anforderungen, Kriterien mit genauen Indikatoren zugrunde. Die individuelle Norm zeigt einen Lernfortschritt über eine gegebene Zeitspanne eines Lernenden. Alle drei Bezugsnormen hätten ihre Berechtigung in ihren bestimmten Situationen und es liege an den Lehrpersonen, diese auch entsprechend anzuwenden. Besonders durch die individuelle Norm könnten Lehrpersonen bei den Lernenden ein Gefühl des Einfühlungsvermögens und der persönlichen Betreuung auslösen.

Wirkungen der Bezugsnormen

(...) Der Vergleich einer Beurteilungspraxis nach der sozialen und nach der individuellen Bezugsnorm ergibt bei Sacher[15] u. a.:

- Schüler, welche überwiegend nach der sozialen Norm beurteilt werden, sind misserfolgsängstlicher und haben mehr Schulangst als solche, die hauptsächlich nach der individuellen Norm beurteilt werden. Diese sind eher erfolgszuversichtlich und fühlen sich in der Schule weniger anonym behandelt.
- Individuell beurteilende Lehrer dosieren Schwierigkeiten und Prüfungen und sind im Unterricht flexibler, differenzierter und individueller als sozial beurteilende.
- Individuell beurteilende Lehrer haben in ihren Klassen weniger Motivationsprobleme, wahrscheinlich, weil sie mehr und differenziertere Rückmeldungen geben.
- Sozial beurteilende Lehrer erklären Schülerleistungen häufiger aus zeitlich überdauernden Faktoren, vor allem aus der Begabung. Individuell Beurteilende hingegen erklären Leistungen öfter aus situativen, zeitlich variierenden Ursachen.
- Sozial beurteilende Lehrer glauben, dass Schülerleistungen sich auch in längeren Zeiträumen kaum gravierend ändern, und dass sie deshalb auch ziemlich gut vorhersagbar sind.
- Entsprechend reagieren sozial beurteilende Lehrer in ihren Bekräftigungen und Sanktionen eher auf zeitlich überdauernde, individuell beurteilende, mehr auf situative und zeitlich variierende Faktoren.

Über Auswirkungen der kriterialen Norm liegen nur wenige Forschungsergebnisse vor:

- Rückmeldungen, die sich an der kriterialen Norm orientieren, wirken offenbar bei allen Schülern (bei guten und bei schwachen) positiv.
- Die Anwendung der kriterialen Bezugsnorm begünstigt eine positive Einstellung zum Lehrstoff, fördert also intrinsische Motivation.

Berücksichtigen wir zur Leistungserhebung **verschiedene Beurteilungsformen** oder benützen wir stets eine soziale Beurteilungsnorm, die bei den Lernenden Konkurrenzkampf, Eifersucht und äussere Motivation auslöst? Beurteilen und fördern wir konsequent sämtliche drei Kompetenzbereiche (Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz), und evaluieren wir auch regelmässig unseren eigenen Unterricht? Machen sich Lehrpersonen Gedanken darüber, wie sich Schüler/innen fühlen, wenn sie Misserfolge einstecken müssen? Im Beurteilungsprozess soll stets der **Fördergedanke** im Vordergrund sein, Beurteilung ohne Förderaspekt ist sinnlos.

Lehrpersonen mit einem wertschätzenden Umgang mit ihren Lernenden kritisieren unbefriedigende Arbeiten, Leistungen und Misserfolge eines Schülers so, dass er nicht das Gefühl bekommt, der Lehrer kritisiere den Schüler als Person. Die Schülerin soll merken: Der Lehrer akzeptiert mich und mag mich wie die anderen, auch wenn mir jetzt etwas misslungen ist.

Durch geeignete Beurteilungs- und Fördermassnahmen können wir sehr viel zur Befindlichkeit der Schüler und zum Klassenklima beitragen, ein wichtiger Bestandteil der Unterrichtsqualität. Wie heisst es doch so schön: Aus einem Gänseblümchen können wir nicht eine Rose machen, aber ein glückliches Gänseblümchen.

6. Engagement für Lehrerkollegium und Schule

«Vom Schulklima gehen bedeutsame Einwirkungen auf die Lernmotivation der Schüler. Dies ist die zentrale Erkenntnis der inzwischen weltberühmt gewordenen Schulvergleichsstudie von Rutter (1980). Ähnlich wie in Betrieben gibt es in der Schule ein Ethos, das Lehrende und Lernende motiviert. Kernstück dieses Ethos ist der pädagogische Grundkonsens. Darunter ist die Übereinstimmung in Bezug auf grundsätzliche Erziehungsziele, Leistungserwartungen und Erziehungsmittel zu verstehen.» So viel erfahren wir bei Keller[16] über die Wichtigkeit eines **Erziehungskonsens** in einem System wie die Schule.

> «Schule funktioniert nur, wo gemeinsame Wertvorstellungen herrschen, wo man gemeinsam verstandenen Prinzipien folgt.»
>
> Hartmut von Hentig

Unter den Qualitätsmerkmalen von Unterricht und Schule finde ich bei Müllener/Leonhardt[17] auch noch Überlegungen zu folgenden Aspekten:

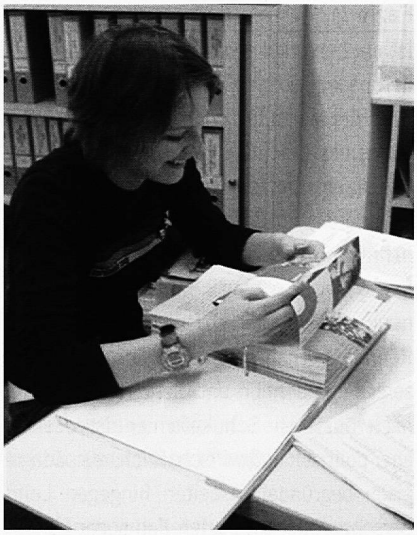
«Wie gestaltet die Lehrperson ihre **Zusammenarbeit** mit Kolleginnen und Eltern? Wo, wie und in welchem Mass engagiert sich die Lehrperson?»

Wird in einem Lehrerkollegium über folgende Themen gesprochen?

- Klassentausch
- Teamteaching
- Klassen-, stufen-, schulhausübergreifende Anlässe oder Projekte
- Austausch von Arbeitsmitteln
- Gegenseitige Schulbesuche
- Gemeinsame Reflexion

Wird in einem Schulhaus ein Gefäss für gegenseitige Schulbesuche eingerichtet, selbstverständlich im Rahmen der Schulzeit im Idealfall, werden dazu noch einzelne Beobachtungskriterien und Feedbackregeln vereinbart, so können Lehrpersonen bestimmt einiges aus den Reflexionen mit sich nehmen.

Feedback zu holen, lohnt es sich nicht nur vom Kollegium, sondern auch von den Eltern und natürlich von den vom Unterricht direkt Betroffenen, von den Schülern/-innen. Einige Kantone haben diesbezüglich wertvolle Vorlagen entwickelt, die wir als Anregung brauchen können oder auch mit einigen Anpassungen übernehmen können. Feedback über unsere Arbeit gibt es immer, ob wir Lehrpersonen wollen oder nicht, in



Cafés, im Laden, am Stammtisch, im Turnverein. Wenn wir aber Rückmeldungen selber in die Hand nehmen, können wir sie persönlich auffangen, bündeln und allenfalls zu Optimierungen verarbeiten, so arbeiten wir diesbezüglich professionell.

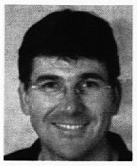
7. Schule im Wandel

Grundsätzlich gilt, von mir aus gesehen, bestimmt immer noch die Regel: Lieber alte, bewährte Unterrichtsmethoden erhalten, als durch moderne Trends unüberlegt zum Chaos treiben lassen. Die Lehrperson selbst entscheidet aufgrund ihrer guten Gründe, ob ihre Methodik und Didaktik heutzutage noch pädagogisch vertretbar oder ob einiges aus ihrer Unterrichtspraxis optimierungsbedürftig ist.

«Lehrpersonen, die offen sind für Zusammenarbeit und Neuerungen im Unterricht, im Lehrer/-innenteam, in der Gemeinde und im Schulwesen, wirken als Vorbilder für ihre Lernenden. Sorgfalt meint: Auf Bewährtem aufbauen und Schritt für Schritt vorgehen. Unzufriedenheit, Motivationsverlust, fehlende Lösungsbereitschaft, Krankheit und Burnout sind oft Folgen von kontinuierlicher Überbelastung und Stress!», schreiben die vorhin erwähnten Autoren Müllener/Leonhardt. Gemäss ihnen arbeiten Lehrerinnen und Lehrer, die sich fortwährend angemessen weiterbilden innovativ. Sie wirken als Vorbilder für ihre Lernenden. Sie überprüfen ihre eigenen Ressourcen, unterrichten von einer positiven Haltung aus und schöpfen Kraft und Energie aus der eigenen Weiterbildung.

Fazit

Ist ein Lehrerkollegium ernsthaft gewillt seinen pädagogischen Auftrag und somit seine Unterrichtsqualität zu optimieren, so genügt es meines Erachtens nicht, nur eine Schulleitung einzusetzen, Tagesschulen einzurichten oder Modell C einzuführen. Solche Massnahmen, die eher bei den äusseren Schulreformen anzusiedeln sind, haben meiner Meinung nach weniger Einfluss auf das Wissen, Können, Verhalten, auf den Schulerfolg unserer Schülerinnen und Schüler. Der Schrei nach äusseren Schulreformen ist deshalb eher politisch und wirtschaftlich, als pädagogisch begründet. Arbeiten hingegen Lehrpersonen oder im besten Fall sogar Lehrerkollegien an einigen ausgewählten, wissenschaftlich fundierten Aspekten und zwar wirksam und nachhaltig, können sie durchaus einen entscheidenden Beitrag zur Steigerung ihrer Unterrichtsqualität, zum erhöhten Schulerfolg ihrer Lernenden und zu einer inneren Schulreform leisten. Die Priorität und die Dringlichkeit der einzelnen Aspekte können selbstverständlich von Schulhaus zu Schulhaus, von Ort zu Ort, von Region zu Region unterschiedlich stark gewichtet werden. Werden sie aber flächendeckend, wirksam und nachhaltig angegangen, so ist die Wahrscheinlichkeit etwas zu bewegen beträchtlich grösser.



Curdin Lansel
ist seit 20 Jahren Primarlehrer in Zernez. Er gehörte zum Bündner gfb-Kaderteam, führte die Förderklasse für Hochbegabte in Zernez und schliesst jetzt im Frühling 2006 das Nachdiplomstudium als Schulpraxisberater/Supervisor am Pädagogischen Praxis-Zentrum Uster (www.ppz.ch) mit einer Diplomarbeit über «Motivation» ab. Er ist Mitglied des Berufsverbandes ISSVS (www.issvs.ch) und bietet einzelnen Lehrpersonen, Lehrergruppen oder auch Lehrerteams Einzel- und Gruppensupervision und Fachberatung (als Kursleiter oder Referent) in folgenden Themen an: Unterrichtsqualität steigern, Feedbackkultur (bei Schulbesuchen und Hospitationen), Beurteilen von Lernenden und Lehrenden, erweiterte Lern- und Lehrformen, Kommunikation und Motivation.
Für weitere Fragen steht er Ihnen selbstverständlich gerne zur Verfügung:
c_lansel@yahoo.de

[1] Vgl. MÜLLENER-MALINA, Jenna/LEONHARDT, Ralph: Unterricht beurteilen-konkret (2001), S. 19

[2] Vgl. VON DER GROEBEN, Annemarie: Machbarkeit und Macht des Klimas, in Pädagogik 2004/11, S. 9

[3] MÜLLENER-MALINA, Jenna/LEONHARDT, Ralph: Unterrichtsformen konkret (2000/2.), S. 20

[4] Vgl. SCHULZ VON THUN, Friedemann: Miteinander reden 1 (2004/40.), S. 25 ff.

[5] MÜLLENER-MALINA, Jenna/LEONHARDT, Ralph: Unterrichtsformen konkret (2000/2.), S. 27/28

[6] DREIKURS, Rudolf: Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme (2003/9), S. 107

[7] VESTER, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen (1997/24.), S. 170

[8] VESTER, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen (1997/24.), S. 128

[9] Vgl. GASSER, Peter: Lernpsychologie für eine wandelbare Praxis (2000), S. 246

[10] Vgl. HECKHAUSEN, Heinz: Motivation und Handeln (1988/2.), S. 178

[11] Vgl. RHEINBERG, Falko: Pädagogik 2002/9, S. 12

[12] MAGER, Robert F.: Lernziele und Unterricht (1994/2.), S. 74

[13] MÜLLENER-MALINA, Jenna/LEONHARDT, Ralph: Unterrichtsformen konkret (2000/2.), S. 17

[14] Vgl. SACHER, Werner: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen (2001/3), S. 41

[15] Vgl. SACHER, Werner: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen (2001/3), S. 48 ff

[16] KELLER, Gustav: Ich will nicht lernen (2003/2), S. 73

[17] Vgl. MÜLLENER-MALINA, Jenna/LEONHARDT, Ralph: Unterricht beurteilen – konkret (2001), S. 105

Literaturverzeichnis

DREIKURS, Rudolf: Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme (2003/9.), Beltz-Verlag Weinheim
GASSER, Peter: Lernpsychologie für eine wandelbare Praxis (2000), Sauerländer-Verlag Aarau
HECKHAUSEN, Heinz: Motivation und Handeln (1988/2.), Springer-Verlag Berlin Heidelberg
KELLER, Gustav: Ich will nicht lernen (2003/2.), Hans Huber-Verlag Bern
MAGER, Robert F.: Lernziele und Unterricht (1994/2.), Beltz-Verlag Weinheim Basel
MÜLLENER-MALINA, Jenna / LEONHARDT, Ralph: Unterrichtsformen konkret (2000/2.), Klett und Balmer Verlag Zug
MÜLLENER-MALINA, Jenna / LEONHARDT, Ralph: Unterricht beurteilen-konkret (2001), Klett und Balmer Verlag Zug
RHEINBERG, Falko: Motivationsförderung im Unterrichtsalltag, in Pädagogik (2002/9), Beltz-Verlag Weinheim
SACHER, Werner: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen (2001/2.), Klinkhardt-Verlag Bad Heilbrunn
SCHULZ VON THUN, Friedemann: Miteinander reden 1 (2004/40.), Rowohlt Taschenbuchverlag Hamburg
VON DER GROEBEN, Annemarie: Machbarkeit und Macht des Klimas, in Pädagogik (2004/11), Beltz-Verlag Weinheim
VESTER, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen (1997/24.), Deutscher Taschenbuch Verlag München

PLAY HOUSE CENTRE OF ENGLISH
Englisch für Lehrkräfte
- Allgemeines Englisch
- Cambridge Diplomkurse
- Workshops für Lehrkräfte
- Sprachaufenthalte

EDUQUA zertifiziert
The Play House Centre of English
Schulen in Chur, Sargans und Buchs
www.englishschool.ch / 081 756 57 38