

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
4. Jahrgang 1999 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Albert Bremerich-Vos

**„QUALITÄTSENTWICKLUNG“
UND
„QUALITÄTSSICHERUNG“ IN
NRW – UND DIE
DEUTSCHDIDAKTIK?**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 4. H. 7. S. 65-78.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Albert Bremerich-Vos

„QUALITÄTSENTWICKLUNG“ UND „QUALITÄTSSICHERUNG“ IN NRW - UND DIE DEUTSCHDIDAKTIK?

1 Gegenwärtige ministerielle Aktivitäten

Ende 1998 veröffentlichte das Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen einen Erlass zur „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung durch Parallelarbeiten und Aufgabenbeispiele“ (im Folgenden zitiert als „Aufgabenbeispiele“). Hier werden vor allem die „kritischen Anfragen aus der Öffentlichkeit an die Leistungen des Schulsystems“ (Aufgabenbeispiele, 3) zum Anlass genommen, neue Methoden zur Evaluation des Unterrichts verbindlich zu machen. Vom Schuljahr 1999/2000 an sollen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch zunächst in der Jahrgangsstufe 10, später auch in den Stufen 7 und 3 „Parallelaufgaben“ in allen Klassen der jeweiligen Schule geschrieben werden. „Um die fachlichen Anforderungen zu beschreiben und die Vergleichbarkeit der Abschlüsse zu sichern, gibt das Ministerium [...] Aufgabenbeispiele heraus, die die jeweils erforderliche Anspruchshöhe und sachgerechte Beurteilungskriterien verdeutlichen“ (ebd.). Neun Aufgabentypen stehen zur Auswahl. Sie sind wie folgt etikettiert:

- Materialaufbereitung,
- textbasierte Argumentation,
- vergleichende Analyse kurzer fiktionaler Texte,
- mediale bzw. szenische Gestaltung eines fiktionalen Textes,
- Analyse fiktionaler Texte mit produktionsorientiertem Auftrag,
- Analyse von medialen Texten und Medien – produktionsorientiertes Schreiben,
- Umgang mit fiktionalen Texten – produktionsorientiertes Schreiben,
- Analyse von Texten,
- sprachliche Analyse und Überarbeitung eines Textes.

Diese Typen sind nach Maßgabe der KMK-Standards für den mittleren Bildungsabschluss und der einschlägigen Richtlinien und Lehrpläne für die verschiedenen Schulformen in NRW formuliert. In fachdidaktischer Hinsicht verdanken sich die Beispiele für Deutsch der Orientierung „an der Entwicklung eines integrativen und handlungsorientierten Deutschunterrichts“ (ebd, 30). Demnach seien fachdidaktisch geeignete Aufgaben „solche,

- die die selbstständige Erarbeitung einer komplexen Problemstellung erfordern
- die Nähe zur Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler haben und realistische Schreibformen implizieren
- komplexe kommunikative Zusammenhänge widerspiegeln
- Schülertexte mit entsprechender Komplexität, stilistischer Angemessenheit und sprachlicher Richtigkeit einfordern

- Qualifikationen aus verschiedenen Bereichen des Faches miteinander in Verbindung bringen
- Schreiben als Prozess bewusst machen und Kriterien für gelingendes Schreiben enthalten
- einen handlungsorientierten und produktiven Umgang mit Texten ermöglichen
- Reflexion über Sprache in funktionalem Zusammenhang ermöglichen." (Ebd.)

Die Aufgabentypen und –beispiele sind zweifellos curricular valide; sie entsprechen dem **intendierten** Curriculum. Die Frage aber, ob und in welchem Ausmaß sie mit den in den verschiedenen Schulformen faktisch gestellten Aufgaben korrespondieren, inwiefern sie also Teile von **implementierten** Curricula sind, steht auf einem ganz anderen Blatt.¹ Wenn ich recht sehe, dann gibt es derzeit keine Studien, in denen – sei es über Befragungen, Dokumentenanalyse oder teilnehmende Beobachtung – die Vielfalt der in der Sekundarstufe I tatsächlich vorkommenden Lernaufgaben thematisch würde.

Das macht die klassische Frage nach der Legitimation der ministeriellen Vorgabe nicht überflüssig. Wenn es zu den Aufgabenbeispielen jeweils heißt, sie seien „in der Hauptschule“, „in der Gesamtschule“ usw. entstanden, handelt es sich bei den Exempeln dann um besonders „gute“ Fälle von Aufgaben, die bereits jetzt immer wieder gestellt werden, also Usus sind? Oder sind es eher „Leuchtturmaufgaben“, bislang seltene Exemplare, für deren Vermehrung man sich stark machen will? An den Hochschulen des Landes NRW lehrende DeutschdidaktikerInnen können diese Frage nicht beantworten; sie waren meines Wissens nicht beteiligt. Die Regie hatte das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest, das sich von einer Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern aller Schulformen beraten ließ.

Bemüht man sich in externer Perspektive um eine Antwort, dann läuft sie auf ein „Sowohl (Usus) als auch (Leuchtturm)“ hinaus. So ist Aufgabentyp 8 („Analysiere den vorgelegten Text.“) zumal im gymnasialen Kontext weit verbreitet. Hier ist Heines Gedicht „Die schlesischen Weber“ Gegenstand der analytischen Anstrengung: „Analysiere das Gedicht. (Je nach Arbeitsstand können in der Aufgabenstellung auch die gewünschten Analyseschritte oder –schwerpunkte formuliert werden.) Beachte dabei, welche Beziehungen zwischen dem Text und seiner Entstehungszeit zu erkennen sind.“ (Aufgabenbeispiele, 96) Hauptschüler haben es mit Bölls „Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral“ zu tun: „Analysiere die Kurzgeschichte ‚Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral‘ von Heinrich Böll: – Fasse die Textaussage in wenigen Sätzen zusammen. Beachte dabei, was du über Einleitungssätze weißt. – Beschreibe und charakterisiere stichwortartig, aber möglichst genau, den Fischer und den Touristen (Tabelle). – Wer hat nach deiner Meinung Recht, der Fischer oder der Tourist?“ (Ebd., 99)²

1 Zur Unterscheidung von intendiertem und implementiertem Curriculum vgl. Baumert, Lehmann u.a. 1997, 46.

2 Ein Effekt der Lektüre dieses Textes: Die Konstruktionen dessen, was „dem“ Hauptschüler“, „dem“ Gesamtschüler, „dem“ Realschüler und „dem“ Gymnasiasten kognitiv zu-

Anders verhält es sich m.E. mit dem Aufgabentyp 4: mediale bzw. szenische Gestaltung eines fiktionalen Textes. Das Beispiel für die 10. Klasse der Hauptschule lautet: „Die Kurzgeschichte ‚Das Fenster-Theater‘ von Ilse Aichinger soll verfilmt werden.

1. Zerlege den Text in einzelne Szenen (Schnitte).
2. Erstelle für die szenische Gestaltung der einzelnen Schnitte einen Drehplan, in dem der Ort des Geschehens, Personen und deren Handlung aufgeführt sind. Den Drehplan kannst du sprachlich und/oder zeichnerisch anfertigen. Erkläre alle Zeichen, die du verwendest. Falls die Personen sprechen, schreibe die nötigen Dialoge.
3. Kommentiere die einzelnen Szenen in einem begleitenden Text. Mache darin vor allem deutlich, wie die Personen gesehen und dargestellt werden sollen.“ (Ebd., 63)

Obwohl es, wie gesagt, keine Untersuchungen über Arten und relative Häufigkeiten von Aufgaben gibt, dürfte es sich hier um eine „Leuchtturmaufgabe“ handeln. Man skizziert „unterrichtliche Voraussetzungen“, die, betrachtet man nicht das herausragende Monument, sondern die Ebene, geradezu kontrafaktisch anmuten. Da ist davon die Rede, dass man mit Sprech- und Körperhaltungen gearbeitet habe, mit Positionen und Bewegungen im Raum, dass man mit rhythmischen und klanglichen Momenten experimentiert, Requisiten eingesetzt und theatrale Effekte studiert habe. Überdies hätten „Skizzen, Aufzeichnungen und Erläuterungen der szenischen Konzeptionen eine Rolle gespielt, z.B. in Spiel- und Regiebüchern.“ (Ebd., 61) Mag mancher DidaktikerIn hier auch das Herz höher schlagen; man hat sich nüchtern zu fragen, wie sich diese unterrichtlichen Voraussetzungen, die sein sollen, zu dem verhalten, was derzeit faktisch der Fall ist. M.E. ist die große Differenz augenfällig.

Dies dürfte auch für den Aufgabentyp 1 gelten, der in der elaborierten Version so lautet: „Materialaufbereitung: Materialsichtung, Materialauswahl – Verfassen und Gestalten eines informativen Textes – Reflexion über die getroffenen Entscheidungen und gewählten Verfahren“. Wieder ein Beispiel, diesmal auf die Gesamtschule gemünzt:

„Deiner Klasse ist im letzten Jahr aufgefallen, dass die Informationsbroschüren für bestimmte Berufe nicht immer euren Bedürfnissen entsprachen. Manche waren unklar, andere waren langweilig, einigen fehlten wichtige Informationen oder diese waren schwer zu finden. Deshalb habt ihr euch vorgenommen, selbst ein aktuelles Heft mit den wichtigsten Informationen zu erstellen. Stelle für die Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse deiner Schule den Beruf des Augenoptikers dar.

1. Werte das vorliegende Material mit Hilfe einer dir bekannten Arbeitstechnik schriftlich aus.
2. Zeige in einem Schreibplan, wie du deine Informationen in Texten, Bildern und Grafiken an deine Zielgruppe weitergeben willst.
3. Stelle deinen Textvorschlag für die Redaktionskonferenz fertig.“ (Ebd., 36)

zumuten ist, bekommen via Vergleich besonders scharfe Konturen.

Wenn ich recht sehe, dann ist dieser Aufgabentyp derzeit sozusagen auf dem Vormarsch, geht es doch um die populäre Hochwertphrase „Lernen des Lernens“ (bzw. „Arbeitstechniken“ oder auch „Lernstrategien“).³ Wer diesen Aufgabentyp bewältigen will, muss Arbeitstechniken flexibel praktizieren können. Außerdem sind – wie bei anderen Typen auch – in erheblichem Maß metakognitive Aktivitäten gefordert.⁴ Man versteht die Typologie „als verbindliche Richtschnur für die erforderliche Entwicklung von Aufgabenbeispielen zur Qualitätssicherung an der einzelnen Schule.“ (Ebd., 31)

Es ist zwar nicht daran gedacht, gleich alle neun Aufgabentypen en bloc für jede einzelne Schule verbindlich zu machen. Die Fachkonferenzen haben vielmehr die Pflicht, den einen oder anderen Typ auszuwählen, möglichst einen, der mit dem je spezifischen **Schulprogramm** kompatibel ist, das bis zum Jahr 2000 entwickelt werden muss. Dabei sollen die Beispiele als Modelle fungieren, die modifiziert werden können. Die Entscheidung der Fachkonferenz ist für die einzelne Lehrperson verbindlich. „Damit liegt Unterrichtsqualität nicht mehr allein in der Verantwortung der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer [...]“ (Ebd., 21)

Dass Resultatssteuerung Prozesssteuerung impliziert und dass gegebenenfalls heterogene Lernvoraussetzungen zu bedenken sind, wird eingeräumt. Es könne sinnvoll sein, der verbindlichen Parallelarbeit „ein für alle Lerngruppen gemeinsames Unterrichtsvorhaben mit dem Ziel vorzuschalten, die Bedingungen und Lernvoraussetzungen in den unterschiedlichen Lerngruppen anzugleichen.“ (Ebd., 22)

Auf mittlere Sicht aber sollen **alle** Typen kanonisch werden. In den Fachkonferenzen sei zu prüfen, „ob und wie im Sinne kumulativen Lernens die Arbeit in den vorhergehenden Jahrgangsstufen verändert werden muss, damit alle Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, bei entsprechender Grundlegung im Unterricht alle Aufgabentypen zu bewältigen.“ (Ebd.) „Es kommt [...] darauf an, die Arbeitsergebnisse der beteiligten Lerngruppen mit den entwickelten Beurteilungskriterien zu vergleichen und bei Abweichungen und deutlichen Leistungsunterschieden über ihre Ursachen nachzudenken. Diese Reflexionen müssen eine Basis für Überlegungen zur Verbesserung des Unterrichts werden [...]“ (Ebd, 32)

-
- 3 „Phrase“ ist hier im grammatischen Sinn gebraucht. Wer die pejorative Variante bevorzugt, kann aber auch auf seine Kosten kommen. Nicht selten ist mit dem Schlagwort „Lernen des Lernens“ nämlich die Erwartung verbunden, dass, habe man nur „Lerntechniken“ verinnerlicht, bereichsspezifisches Wissen kaum noch von Bedeutung sei. Wer auf „Flexibilisierung“ setzt, mag so denken; auf empirische Befunde kann man dabei aber nicht rekurren. Sie laufen nämlich durchgängig darauf hinaus, dass die Qualität der Aufgabenlösung vor allem vom bereichsspezifischen Vorwissen abhängig ist.
- 4 Auf die anderen Aufgabentypen kann hier nicht im Detail eingegangen werden. Ein weiteres Beispiel mag genügen. Die „vergleichende Analyse kurzer fiktionaler Texte“ ist ja nicht unüblich. Jetzt sollen die Schüler aber nicht nur „analysieren“, sondern auch einen der beiden Texte gegenüber einer bestimmten Adressatengruppe begründet favorisieren. Das läuft auf eine erhebliche Akzentverschiebung und wohl auch auf erhöhte kognitive Komplexität hinaus.

2 Bildungspolitisches: Eher „top-down“ oder eher „bottom-up“?

In Nordrhein-Westfalen setzt man auch weiterhin nicht auf zentrale Prüfungen. Die Parallelarbeiten versteht man als „ein Werkzeug der Schulentwicklung der einzelnen Schule“ (ebd., 18), deren relative Autonomie man immer wieder betont. Allerdings ist zu fragen, was es mit dieser Autonomie auf sich hat, wenn mittelfristig **alle** extern vorgegebenen Aufgabentypen für jede Schule verbindlich sein sollen. Die „Freiheit“ der Einzelschule besteht dann nur darin, Beispiele eigenverantwortlich konstruieren zu dürfen; passen sie nicht zu den Typen, werden sie verworfen. Und zwar von der Schulaufsicht, hat sie doch die Aufgabe, „die Schulen bei der Erfüllung der genannten Maßnahmen zu beraten und sich durch Einsicht in die Unterlagen der Schule von der Durchführung der Maßnahmen zu überzeugen.“ (Ebd., 6) Hier geht es also um Relationen von „interner“ und „externer“ Evaluation, die seit einiger Zeit im Rahmen der Schulforschung thematisiert werden. Einige Befunde in gehöriger Verkürzung:

- Externe Evaluation kommt angesichts des tradierten Rollenverständnisses der meisten Lehrpersonen einem „Kulturbruch“ (Rolff) nahe. „Deshalb ist davon auszugehen, daß es langwieriger, d.h. mehrjähriger Gewöhnungsprozesse bedarf, bis ‘Evaluation Bestandteil der Arbeitskultur’ (Ekholm) einer Schule wird, was für externe Evaluation noch problembeladener ist als für interne.“ (Rolff 1998, 256)
- Werden Schulen zu interner Evaluation durch externe Instanzen genötigt, dann ist zu erwarten, dass sie ihre Perspektive im Dienste von „Abwehr“ verändern und „nur belanglose oder geschönte Berichte produzieren [...]“ (Rolff 1995, 381)
- Die Ankündigung, extern evaluieren zu wollen, ohne dass Prozesse interner Evaluation im Kontext der Entwicklung von Schulprogrammen bereits initiiert worden sind, wird von den meisten Akteuren als Zumutung verstanden, als letztlich gleichsam betriebswirtschaftlich und nicht pädagogisch motivierte zusätzliche berufliche Belastung.
- Gerade deshalb sollte der - in jedem Fall alles andere als einfache - Versuch unternommen werden, externe Evaluation dialogisch zu gestalten. Gegenstände, Ziele und Verfahren der Evaluation sollten nicht „flächendeckend“, sondern im Rahmen von Kontrakten mit den einzelnen Schulen ausgehandelt werden. (Rolff 1998, 257)
- „Türöffner“ dürften am ehesten „kritische Freunde“ sein. Es handelt sich um Formen von peer-review, die an den Hochschulen seit längerem praktiziert wird.

Wenn auch meines Wissens zur Zeit keine hinreichende empirische Evidenz zum Stand der Arbeit an Schulprogrammen in NRW zur Verfügung steht, so spricht doch viel für die These, dass sie vielerorts noch gar nicht begonnen hat bzw. allenfalls in den Anfängen steckt. Das der Einzelschule zugestandene, aber zur Zeit noch kaum in Anspruch genommene größere Maß an Gestaltungsfreiheit wird, so die Erwartung

(vgl. z.B. Rolff 1995, 377), zu einer stärkeren Ausrichtung an spezifischen Klientengruppen und zu einer „Marktorientierung“ führen mit der Folge, dass längerfristig das Gebot der Gleichversorgung als gefährdet erscheint. Gerade deshalb ist auf längere Sicht externe Evaluation mit dem Ziel, Mindeststandards zu sichern, geboten.

Gegenwärtig und auch mittelfristig sollte aber vor allem für interne Evaluation gewonnen werden. Die Lehrkräfte sollten sie als Chance im Sinne einer weiteren Professionalisierung ihrer Arbeit begreifen können. Für interne Evaluation zu motivieren dürfte bereits schwer genug sein. Notwendige, wenn auch keineswegs hinreichende Bedingung ist wohl die glaubhafte Versicherung, „daß interne Evaluation vor der externen Priorität hat, auch zeitlich vorrangig ist, und daß die Schule das Recht hat, nicht alle Daten weiterzugeben, schon gar nicht personenbezogene Daten, die ohnehin geschützt sind.“ (Rolff 1995, 381)⁵

Was aber, wenn die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer die Befürchtung haben, dass die Schulaufsichtsbeamten „nach Einsicht in die Unterlagen“ (negative) Schlüsse im Hinblick auf ihre fachliche Qualifikation ziehen?

In einem „Rahmenkonzept ‚Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit‘“ hat das Ministerium 1998 – plausiblerweise – drei Aspekte von „Schulqualität“ unterschieden: einen strukturellen, einen prozessualen und einen resultativen. Im Hinblick auf den strukturellen Aspekt werden insbesondere die – u.a. mit den Einzugsgebieten variierenden – heterogenen Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler namhaft gemacht, und man betont mit Recht: „Deshalb müssen Ergebnisse von vergleichenden Qualitätsüberprüfungen [...] umsichtig bewertet und genutzt werden.“ (Rahmenkonzept, 12) Es heißt aber auch: „Diese drei Elemente müssen im Zusammenhang gesehen werden, auch wenn letztlich die Ergebnisse der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern entscheidend sind.“ (Ebd., 10) Gegenwärtig allerdings, so meine Befürchtung, könnte sich diese Gewichtung kontraproduktiv auswirken. Denn wenn gilt, dass interne Evaluation bislang allenfalls gleichsam inselweise praktiziert wird, dann verknüpfen die Betroffenen in der großen Mehrheit die Betonung des „Output“-aspekts primär oder auch ausschließlich mit externer Evaluation. Die intendierte „dialektische Bewegung“ von wachsender Autonomie der Einzelschule auf der einen und zentraler Sicherung von Mindeststandards auf der anderen Seite wird so womöglich von Anfang an sistiert. Man traut dem Autonomieversprechen nicht und glaubt, eine rhetorisch geschickt „verpackte“

⁵ Rolffs Formulierung mag befremden. In der Beobachterperspektive formuliert er, was in einem Rechtsstaat evident sein mag. Zugleich markiert er Befürchtungen der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer, die sie gleichsam in der ersten Person äußern: Kommt es zu einem Ranking innerhalb der Fachkonferenz Deutsch? Schneide ich da womöglich schlecht ab? Wie kann ich mich davor schützen, einen schlechten Rangplatz zugewiesen zu bekommen? Solche Fragen sind vom Schulforscher nicht konstruiert. Sie beschäftigen viele Kolleginnen und Kollegen und sollten auf eine Weise „beantwortet“ werden, die ihrem beruflichen Selbstkonzept nicht abträglich ist.

neue Form von externer, schulaufsichtlicher „Durchgriffsführung“ ausmachen zu können.⁶

Diesem Deutungsmuster sollte m.E. zumal zum gegenwärtigen Zeitpunkt verstärkt Rechnung getragen werden, und zwar dadurch, dass nicht primär der Resultats-, sondern der Prozesscharakter der - vor allem internen - Evaluation betont wird.⁷ Die Kolleginnen und Kollegen in den einzelnen Schulen sollten dazu ermuntert werden, in kleinen Schritten und auf vertrautem Terrain - d.h. zunächst fachspezifisch - kooperativ Konturen eines „Fachprofils“ zu entwickeln. Schon das ist angesichts ihrer Einzelkämpfersozialisation eine erhebliche Zumutung. Der Nutzen dieser Anstrengung für den Einzelnen liegt zunächst nicht auf der Hand. Bereits die Verpflichtung, die je individuell konstruierten Aufgaben für Klassenarbeiten und Klausuren der Fachöffentlichkeit zugänglich zu machen, mag bei einem Teil der Kolleginnen und Kollegen Angst evozieren. Insofern dürfte schon im Rahmen dieses Teilbereichs der internen Evaluation die Tendenz bestehen, selektiv zu verfahren, eher „gute“ Aufgaben zu präsentieren, d.h. solche, die einen selbst in günstigem Licht erscheinen lassen.⁸ M.E. wäre es gerade zur Zeit vordringlich, den schwierigen Prozess interner Evaluation zu unterstützen, z.B. dadurch, dass man Moderationshilfen anbietet und einen „Pool“ „guter Freunde“ aus anderen, im Hinblick auf Evaluation bereits „entwickelteren“ Schulen als Prozesshelfer bildet.

Statt auf die zentrale Vorgabe von Aufgabentypen zu setzen, die man zu „Modellen“ erklärt, könnte man zunächst die Deutsch-Fachkonferenzen dazu ermuntern, ihr je spezifisches Aufgabenspektrum in deskriptiver Absicht zu ermitteln und die Aufgabenbeispiele zunächst selbst zu klassifizieren, gegebenenfalls auch zu bewerten. In einem zweiten Schritt könnten die Vorsitzenden der Fachkonferenzen am Ort und überregional die für jede Schule ermittelten Aufgabenklassen miteinander „abgleichen“. So mag man auf einen kleinsten gemeinsamen Nenner kommen, womöglich aber auch zu Exempeln oder gar Klassen von Aufgaben, die man für innovativ hält

6 Dafür, dass dieses Deutungsmuster weit verbreitet ist, gibt es eine Fülle von Belegen, vor allem in den Zeitschriften der Lehrerverbände, aber nicht nur dort.

7 Für diese Empfehlung sprechen u.a. die Erfahrungen im mit der Schule strukturell in vielen Hinsichten verwandten Hochschulbereich, wo die „Qualität der Lehre“ ja seit längerem Thema ist. Nach meinem Eindruck werden diese Erfahrungen, die relativ gut dokumentiert sind, im Kontext der Debatte über die Qualität von schulischem Unterricht kaum ins Spiel gebracht (zum aktuellen Stand der Debatte über die Praxis der internen und externen Evaluation hochschulischer Arbeit vgl. resümierend Reissert, Carstensen 1998).

8 In der Perspektive der Fachkollegen und -kolleginnen haben die Aufgaben ja durchaus symbolischen Charakter: Sie stehen u.a. für die fachliche Kompetenz und die Anstrengungsbereitschaft desjenigen, der sie stellt. Damit soll u.a. angedeutet sein, dass gängige Beschreibungen schulinterner Evaluation nicht selten „technokratisch halbiert“ sind. Da wird oft die Beschreibung eines Ist-Zustands als unproblematisch unterstellt und allenfalls im Hinblick auf die „Vision“ eines Solls Divergenz zugestanden. Bereits in die Beschreibungen des „Ist“ gehen aber Elemente ein, die nicht nur mit „Realem“, sondern auch mit „Symbolischem“ und „Imaginärem“ zu tun haben.

und von denen man glaubt, dass sie zu einer Bereicherung oder auch Modifikation der bisherigen unterrichtlichen Praxis beitragen könnten.

Das damit angedeutete Verständnis von Evaluation wäre zwar auch extern angestoßen; dieser Anstoß hätte aber nicht materialen, sondern formalen Charakter. Der eigentliche Evaluationsprozess verlief – schlagwortartig gesagt – weniger top-down, sondern eher bottom-up. Selbstverständlich wäre auch im Rahmen eines solchen Verfahrens mit mehr oder weniger massiven Widerständen zu rechnen. Ein entscheidender Vorteil bestünde m.E. aber darin, dass es in den Augen der Betroffenen als weit legitimer erscheinen würde.

3 "Qualität" des Deutschunterrichts: Und die Deutschdidaktik?

Über die politischen Optionen lässt sich trefflich streiten. Näher liegt die Frage, was denn die gegenwärtige Deutschdidaktik zum Stichwort „Unterrichtsqualität“ zu sagen hat. Wer die Qualität von Deutschunterricht thematisieren will, hat mindestens zwei Aspekte zu unterscheiden: einen normativen und einen empirisch-„technologischen“. Zentral für den ersten Aspekt sind Annahmen dazu, was sprachlich-literarische Bildung ausmachen sollte. Diese Annahmen sind nicht nur normativer Natur, sie sollten auch „realistisch“ sein im Sinne des ethischen Grundsatzes „Sollen impliziert Können“. Die einschlägigen Stichwörter lauten z.B. „Einsicht in den Bau der Sprache“ als Ziel von Grammatikunterricht, Förderung der „Identitätsentwicklung“ und des „sozialen Verstehens“ durch Literaturunterricht usw. An der Zieldebatte beteiligen sich Deutschdidaktiker nach meinem Eindruck sehr rege. Immer wieder geht es um dieselben „Fahnenbegriffe“ und darum, wie ihr relatives Gewicht zu bestimmen ist.

Ganz anders verhält es sich mit dem zweiten, dem empirisch-„technologischen“ Aspekt. Für die meisten Mitglieder der „Gemeinde“ dürfte der Ausdruck „Technologie“ negativ konnotiert sein. Soll geprüft werden, unter welchen institutionellen, kommunikativen und personalen Bedingungen und im Rahmen welcher Methoden operationalisierte Ziele des Deutschunterrichts in welchem Ausmaß faktisch erreicht (bzw. verfehlt) werden, dann sind, pointiert gesagt, wir Deutschdidaktiker nicht mehr mit von der Partie. In der Regel sind wir philologisch sozialisiert, wir verstehen uns auf die profunde Deutung einzelner „Fälle“. Mit Methoden empirischer, zumal quantitativer Sozialforschung sind wir in unserer Ausbildung nicht konfrontiert worden. Nur wenige haben sich darum bemüht, sich diese Methoden autodidaktisch anzueignen. Vor dem damit angedeuteten Hintergrund lässt sich die aktuelle didaktische Szenerie m.E. zu einem guten Teil als letztlich unbefriedigendes „Hase-und-Igel-Spiel“ beschreiben. Dabei gibt vor allem die psychologische Lehr-Lern- bzw. Unterrichtsforschung den doppelten Igel, die Fachdidaktik Deutsch den systematisch zu spät kommenden Hasen.

Ein Beispiel: Im Rahmen der großen Münchener Grundschulstudie, dem „Scholastik-Projekt“ (vgl. Weinert, Helmke 1997), interessierten u.a. Zusammenhänge zwischen Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung in Mathematik und Rechtschreiben.

In Anknüpfung vor allem an angelsächsische Befunde und an eigene Vorarbeiten wurde eine ganze Reihe von Merkmalen der Unterrichtsqualität erhoben: Im Einzelnen interessierten folgende Variablen: die Klassenführung (Intensität der Zeitnutzung für die Stoffbehandlung, Reduktion des Zeitaufwands für Außerfachliches, Kürze der Übergänge zwischen einzelnen Unterrichtsphasen); die Strukturiertheit (kurze, direkte und prägnante Ausdrucksweise der Lehrperson, Hervorhebung der relativen Wichtigkeit von Stoffelementen und ihren Relationen, explizite Verknüpfung von Stoffen und Zielen); Unterstützung (individuelle fachliche Beratung, Lerndiagnose, Hilfe bei der Kontrolle, vor allem im Kontext von Gruppen- und Einzelarbeit); Förderungsorientierung (vorrangige Ausrichtung an lernschwachen Schülern, Stütz- und Fördermaßnahmen); soziales Klima (Eingehen auf private Belange der Schüler und Einbezug von Themen aus dem privaten Bereich in den Unterricht, die Lehrperson als Ansprechpartner auch für nicht-fachliche Themen); Variabilität der Unterrichtsformen (Frontalunterricht, Einzel- und Gruppenarbeit).

Darüber hinaus wurden die Schülerinnen und Schüler daraufhin befragt, wie häufig es vorkomme, dass sie Fragen, Aussagen und Aufforderungen der Lehrperson nicht verstehen. Schließlich ermittelten trainierte Beobachter Formen des Aufmerksamkeitsverhaltens der Schülerinnen und Schüler, um auf diese Weise zu Aussagen über die jeweilige Motivierungsqualität des Unterrichts zu gelangen. (Vgl. zu den Instrumenten Weinert, Helmke 1997, 508ff.) Die meisten Variablen wurden auf der Basis von fünfstufigen Likert-Skalen erfasst.

Die Befunde sind „beeindruckend“: Mit den Leistungszuwächsen im Rechtschreiben korrelieren Klassenführung mit .26, Strukturiertheit mit .17, Unterstützung mit .16, Förderungsorientierung mit -.02, die Variabilität der Unterrichtsformen mit -.04, das soziale Klima mit .02, die Klarheit (in der Perspektive der Schülerinnen und Schüler) mit .17 und die Motivierungsqualität mit .27. Einzig die letzte Korrelation ist signifikant auf dem 5%-Niveau (ebd., 248). Die Verblüffung der Autoren ist spürbar, widerspricht dieses Ergebnis doch diametral unserer „naiven“ Unterrichtstheorie. So bleiben nur einige Fragen: „Welche Bedeutung kommt der curricularen Validität des Tests zu? Spielen im Rechtschreibunterricht fachdidaktische Kompetenzen und Unterrichtsmaterialien gegenüber der allgemeinen Qualität des Unterrichts und der Klassenführung eine besonders bedeutende Rolle? Oder werden Fortschritte beim Rechtschreiben im Vergleich zur Mathematik in stärkerem Maße von außerschulischen Bedingungsfaktoren (zum Beispiel durch Lesen und andere Lerngelegenheiten) gesteuert?“ (Ebd., 249f.)

Als Fachdidaktiker ist man geneigt, vor allem die zweite Frage zu unterstreichen. Die im Rahmen der Scholastik-Studie eingesetzten Instrumente zur Messung der Unterrichtsqualität sind im Hinblick auf fachdidaktische Fragestellungen durchgängig unspezifisch. So wird z.B. nur erhoben, ob eine Lehrperson bei Einzel- und Gruppenarbeit unterstützend wirkt; wie die Unterstützung im Einzelnen ausfällt, ist nicht Gegenstand des Interesses. Auch die inhaltliche Qualität von Strukturierungshinweisen wird nicht bedacht, ebenso wenig die Frage, ob es nicht weniger auf die Variabilität von Unterrichtsformen im Allgemeinen als darauf ankommt, dass der Wechsel der Formen vom jeweiligen Unterrichtskontext her angezeigt ist. Die Liste

der fachdidaktisch motivierten Fragen ließe sich fortsetzen. So mag sich der Fachdidaktiker mit guten Gründen als Spezialist für das Detail empfinden; die „große“ Frage nach der Qualität des Unterrichts im Allgemeinen überlässt er Psychologen, um ihre Antworten im Nachhinein als nicht gegenstandsspezifisch genug in Zweifel ziehen zu können. Das eben ist das Hase-und-Igel-Spiel.

Im Rahmen der Scholastik-Studie hat man sich auch darum bemüht, einer Antwort auf die alte pädagogische Frage nach der „guten“ Lehrperson ein Stück weit näher zu kommen.

So wurden für das Fach Mathematik fünf Zielkriterien ausgewählt: durchschnittliche Leistungszuwächse in Arithmetik und im mathematischen Problemlösen im Allgemeinen, die Verringerung der Leistungsunterschiede zwischen den Schülern, die positive Veränderung der Lernfreude und des fähigkeitsorientierten Selbstkonzepts in diesem Fach. Nur dann, wenn in einer Klasse über diese fünf Kriterien hinweg überdurchschnittliche Ergebnisse erzielt wurden, sollte die jeweilige Lehrperson als (relativ) „gut“ apostrophiert werden.⁹

Der Vergleich der „besten“ mit den „mittleren“ und den „schlechtesten“ Lehrern ergab folgendes Bild: Die „besten“ Lehrer schnitten im Hinblick auf Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts, Effektivität der Klassenführung, bei der Förderung aufgabenbezogener Schüleraktivitäten (mit der Folge erhöhter Schüleraufmerksamkeit), die Unterstützung einzelner Schüler und die Variabilität der Unterrichtsformen deutlich besser ab als die Lehrer, die eher wenig erfolgreich waren. Es gab aber z.B. keine entsprechenden Differenzen beim sozialen Klassenklima.¹⁰ Entscheidend ist folgender Befund: **Innerhalb** der „Optimalgruppe“ sind die **individuellen** Merkmalsprofile sehr variabel. Die Werte der genannten Variablen streuen in hohem Maß. „Es gibt zwar das Phänomen des mehrkriterial erfolgreichen Unterrichts, nicht aber ein einheitliches damit korrespondierendes Muster des didaktischen Handelns.“

⁹ Über die normative Basis einer solchen Entscheidung lässt sich natürlich trefflich streiten. Sie hat jedenfalls zunächst einmal den Vorzug, transparent zu sein. Darüber hinaus springt ins Auge, dass sie nicht auf eine dogmatische Auszeichnung der kognitiven Dimension des Fachlichen hinausläuft. Das Kriterium der Verringerung der Leistungsunterschiede ist zudem genuin pädagogischer Natur. Es geht um die Vermeidung eines Schereneffekts – ein Begriff übrigens, der in der Deutschdidaktik trotz seiner Brisanz meines Wissens keine Karriere gemacht hat. „Je weiter sich – als Ergebnis gelingender Differenzierung! – die kognitiven Horizonte der Kinder auseinander entwickeln, desto schwieriger wird es, überhaupt noch Unterrichtsvorhaben zu finden, in denen sich Integration ereignen kann, Situationen nämlich, in denen unterschiedliche Individuen über ein gemeinsames Unterrichtsthema sinnvoll miteinander kommunizieren und dabei wechselseitig voneinander profitieren können.“ (Ramseger 1994, 236)

¹⁰ Auch hier kann man natürlich wieder fragen, ob diese Variable plausibel erhoben worden ist. Soll es darauf ankommen, dass persönliche Themen im Unterricht vorkommen „dürfen“ und der Lehrer als Ansprechpartner für „Privates“ angesehen werden kann? Oder sollte nicht eher ermittelt werden, inwiefern im fachlichen Rahmen respektvoll und wertschätzend miteinander umgegangen wird, ob Diskriminierungsversuche negativ sanktioniert werden usw.?

(Weinert, Helmke 1996, 231) Damit ist die Frage, ob es nicht Merkmale einer „charismatischen“ Lehrerpersönlichkeit gibt, zwar nicht ad acta gelegt. Die Annahme, dass man auf vielfältige Weise eine „gute“ Lehrperson sein kann, dass es dafür keine notwendigen, sondern viele hinreichenden Bedingungen gibt, gewinnt aber an Plausibilität. Fachlich erfolgreicher Unterricht lässt sich auf vielen Wegen bewerkstelligen. „Dies zeigt, wie problematisch es wäre, in präskriptiver Absicht von ‚Schlüsselmerkmalen‘ oder notwendigen Bedingungen eines erfolgreichen Unterrichts zu sprechen.“ (Weinert, Helmke 1997, 251)¹¹

Erfolgreicher Unterricht muss z.B. nicht „offener Unterricht“ sein. Das Plädoyer für einen solchen Unterricht geht ja oft einher mit Attacken gegen den „Frontalunterricht“ im Allgemeinen und das „fragend-entwickelnde“ Unterrichtsgespräch im Besonderen. Nimmt man insbesondere die TIMSS-Videostudien ernst, dann zeigt sich, dass im internationalen Vergleich „lehrgelenkter“ Unterricht sehr erfolgreich sein kann. Es dürfte weniger auf Lenkung als solche ankommen, sondern auf die Aufgabenqualität. Problematisch ist das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch vor allem dann, wenn es auf Aufgaben bezogen ist, für die von der planenden Lehrperson von vornherein nur eine einzige Lösung in Betracht gezogen wird. Viele Studien belegen „die Lernwirksamkeit und häufig die Überlegenheit eines anspruchsvollen lehrergesteuerten, störungspräventiven, aufgabenorientierten und klar strukturierten Unterrichts, in dem die verfügbare Zeit intensiv für akademische Aufgaben genutzt wird, das Interaktionstempo aber gemäßigt bleibt, so daß Schüler Zeit zum Nachdenken und Spielraum für die Entwicklung eines eigenen Gedankenganges finden.“ (BLK 1997, 24)

Die Lektüre dieser Studien baut einem methodischen Dogmatismus vor. Sie stammen, wie gesagt, nicht von Deutschdidaktikern. Man mag entgegenen, dass die Methodenfragen von Haus aus in fachlicher Hinsicht relativ unspezifisch seien. Wie verhält es sich aber, wenn Zusammenhänge zwischen Prozess- und Resultatsvariablen in Frage stehen, die ohne Zweifel fachlich einschlägig sind?

Was wissen wir z.B. über Beziehungen zwischen Trainings von Strategien zum Umgang mit Texten und dem Lernerfolg im Deutschunterricht? Unterscheidet man eher oberflächenorientierte Strategien, z.B. Wiederholungsstrategien wie Aufzeichnungen mehrfach durchzulesen und Stoff auswendig zu lernen, von Elaborationsstrategien (neue Begriffe auf bekannte beziehen, Analogien herstellen, neue Beispiele konstruieren, kritische Fragen stellen usw.), und setzt man auf die Hoffnung, dass das Üben von Tiefenstrategien im Hinblick auf den Lernerfolg wirksamer sei als das von Oberflächenstrategien, dann sind die Ergebnisse ernüchternd. So kann Baumert (1993, S.337) im Rahmen eines sehr aufwändigen Kausalmodells bei Zehntklässlern keine direkten Effekte der Strategienutzung im Hinblick auf den

¹¹ Weinerts und Helmkes These, es könne zwar von hinreichenden, aber nicht von notwendigen Bedingungen erfolgreichen Unterrichts gesprochen werden, ist, daran sei erinnert, gewonnen im Kontext von Resultaten zum Mathematikunterricht. Die Korrelationen zwischen Merkmalen der Unterrichtsgestaltung und den Rechtschreibleistungen gestatten es nicht einmal, auch nur von hinreichenden Bedingungen zu reden.

Schulerfolg u.a. in Deutsch nachweisen. Die Art der „Lernkultur“ der Schülerinnen und Schüler, sei sie eher „reproduktiv“ oder eher „tiefenorientiert“, scheint für den Schulerfolg keine oder nur sehr geringe Bedeutung zu haben. Diesen Befund zu interpretieren ist hier nicht der Ort. Es soll nur die Frage gestellt werden, ob derartige Untersuchungen nicht eine genuine Aufgabe der Deutschdidaktik sein müssten.

Zu fragen wäre beispielsweise auch, inwiefern die immer wieder als „neu“ apostrophierte prozessorientierte Schreibdidaktik dazu beiträgt, dass die Schülertexte im Durchschnitt „besser“ werden als im Rahmen eines „traditionellen“ Aufsatzunterrichts. M.E. kann zwar nicht bezweifelt werden, dass gerade die Schreibdidaktik der Bereich ist, in dem in den letzten Jahren die größten Fortschritte gemacht wurden. Das hat u.a. damit zu tun, dass man auf Resultate der empirischen Schreibforschung zurückgriff, die mit Motiven der reformpädagogischen Bewegung verknüpft wurden. Werden Schülertexte nun auf Grund neuer Findetechniken (clustering, mind mapping) und auf dem Wege von Revisionen – seien sie monologisch oder dialogisch angelegt – „besser“? Es liegt auf der Hand, dass diese Frage schwer zu beantworten ist. Viele Faktoren wären – z.B. im Rahmen eines Kontrollgruppendesigns – zu bedenken. Dass es sich so verhält, sollte aber kein Argument für Empirieabstrenzung sein.¹²

Ein letztes Beispielfeld: Mittlerweile gibt es wieder einige Arbeiten, in denen der unterrichtliche Diskurs über literarische Texte thematisch wird. In einer Reihe von früheren Studien spielten Variablen des Lehrerhandelns nur selten eine Rolle; Bemühungen, solche Variablen mit Leistungsvariablen in Beziehung zu setzen, lassen sich überhaupt nicht ausmachen.¹³ In einem neueren Beitrag (Christ, Fischer, Fuchs, Merkelbach, Reuschling 1995) wird die gängige Kritik am fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch zum Anlass genommen, die Lehrerrolle anders zu definieren, und zwar so, dass die Lehrperson sich im Wesentlichen um die problemorientierte Moderation der Schülerbeiträge zu bemühen habe und ansonsten allenfalls kurze textanalytische Exkurse produzieren solle. In der Debatte um diesen Beitrag wurde u.a. in methodischer Hinsicht moniert, dass es sich nicht um eine Langzeitstudie handle. Darüber hinaus stand in Frage, inwiefern auf diese Weise der literarisch-ästhetischen Dimension der Texte und damit letztlich dem Ziel literarischer Bildung Rechnung getragen werde. Es bleibe u.a. offen, „wie solche literarischen Gespräche in längerfristige Lernprozesse integriert werden können, die auf Kompetenzerweiterung im literarischen Verstehen zielen [...]“ (Nutz 1997, S.89) Merkelbachs Antwort ist im hier interessierenden Kontext besonders aufschlussreich. Die von Nutz aufgeworfenen Fragen bleiben seiner Meinung nach in der Tat offen. „Sie können im Rahmen unseres Projekts aber immerhin gestellt werden, und das ist bei dem empirieabstinenten, spekulativen Charakter der Literaturdidaktik ja schon etwas. Es

¹² Immerhin werden wichtige Schritte derzeit getan. So zeigt Martin Fix im Rahmen seiner gerade abgeschlossenen Habilitationsschrift u.a., dass die Revisionsbereitschaft textsortenrelativ ist und dass Revisionen durchaus nicht immer zu „Textverbesserungen“ führen.

¹³ Diese Sätze haben natürlich plakativen Charakter. Detaillierte Nachweise können hier aber nicht geliefert werden.

sind Fragen für Langzeitstudien, in denen Forschende aus Hochschule und Schule zusammenarbeiten müssen." (Merkelbach 1998, 91)

Es ist m.E. dringend an der Zeit, den letzten Satz im Sinne eines Appells zu verstehen. Sprachlich-literarische Bildung umfasst zwar mehr als die Dimension fachlichen Wissens. Mit Recht werden – auch in Nordrhein-Westfalen – in den einschlägigen administrativen Texten immer wieder neben fachlichen auch „personale“ und „soziale“ Aspekte des Bildungsbegriffs betont. Insofern ist der Einwand, dass im Rahmen von Studien wie TIMSS nur die Aspekte fokussiert würden, die als vergleichsweise leicht messbar erscheinen, ernst zu nehmen. Daraus aber zu schließen, dass man auf empirisches Arbeiten – sei es eher „qualitativ“, sei es eher „quantitativ“ - verzichten könnte, ist m.E. abwegig, für die Fachdidaktik längerfristig vielleicht sogar tödlich. Hält man die „Empirisierung“ der Deutschdidaktik für ein sinnvolles Projekt, dann kann man die nordrhein-westfälischen Aktivitäten zur „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“ als eine große Chance für die deutschdidaktische Forschung ansehen. Deutschdidaktiker könnten gemeinsam mit den Lehrpersonen und den Schülern u.a. „Handlungsforschung“ betreiben, den Unterricht evaluieren und Zusammenhänge von Merkmalen des Unterrichtsprozesses und Schülerleistungen erheben.

Es sind nicht die Deutschdidaktiker, die das Thema „Qualität des Deutschunterrichts“ auf die Tagesordnung gesetzt haben. Sie sollten sich dieses Themas aber annehmen. Würde dieses Feld beackert, wäre das in jedem Fall ein Gewinn für die Deutschdidaktik.

Literatur

- Baumert, J.: Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Kontext schulischen Lernens. In: Unterrichtswissenschaft 4, 1993, 327-354.
- Baumert, J., Lehmann, R. u.a.: TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich, Opladen 1997.
- Brügelmann, H. (Hg): Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht, Seelze-Velber 1999.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (= H.60 der Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung), Bonn 1997.
- Christ, H., Fischer, E., Fuchs, C., Merkelbach, V., Reuschling, G.: „Ja, aber es kann doch sein ...“ In der Schule literarische Gespräche führen, Frankfurt/M. 1995.
- Merkelbach, V.: „... wenn wir sie läsen und darüber sprächen“. In: Didaktik Deutsch 4, 1998, 90-92.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW (MSWWF): Schulprogramm - eine Handreichung (= Schriftenreihe Schule in NRW Nr.9027), Frechen 1998.

- MSWWF: „Qualität als gemeinsame Aufgabe“. Rahmenkonzept „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit“ (= Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 9029), Frechen 1998.
- MSWWF: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Aufgabenbeispiele Klasse 10: Deutsch (= Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 9028/1), Frechen 1998.
- Nutz, M.: Schülerzentrierte Literatur-Gespräche - Gespräche über Literatur? In: Didaktik Deutsch 3, 1997, 86-92.
- Ramseger, J.: Das Dilemma von Integration und Differenzierung. In: Erdmann, J.W., Rückriem, G., Wolf, E. (Hg): Kindheit und Schule heute, Berlin 1994, 229-241.
- Reissert, R., Carstensen, D.: Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren (= HIS-Kurzinformation), Hannover 1998.
- Weinert, F.E., Helmke, A.: Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft, 1996, 223-233.
- Weinert, F.E., Helmke, A. (Hg): Entwicklung im Grundschulalter, Weinheim 1997.
- Anschrift des Verfassers: *Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reutealle 46, 71634 Ludwigsburg.*