

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Hilbert Meyer -

**Seminartag an der
PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE Zürich:**

SKRIPT 1:

Kooperative Unterrichtsentwicklung



Inhalt:

1. Persönliche Theorien guten Unterrichts als Ausgangspunkt der Unterrichtsentwicklung mit SPRECHMÜHLE
 2. „Druck aus dem Kessel nehmen!“
 3. Persönliche und gemeinsame Entwicklungsaufgaben
 4. Entwicklungsviereck und Entwicklungsraute
 5. Ein Theorierahmen für Unterrichtsentwicklung
 6. Lehrerkooperation
 7. Akteurstheorie mit STELLPROBE
 8. Gütekriterien der Unterrichtsentwicklung
- Fazit

Zürich - 24. September 2021

1. Persönliche Theorien guten Unterrichts als Ausgangspunkt der Unterrichtsentwicklung

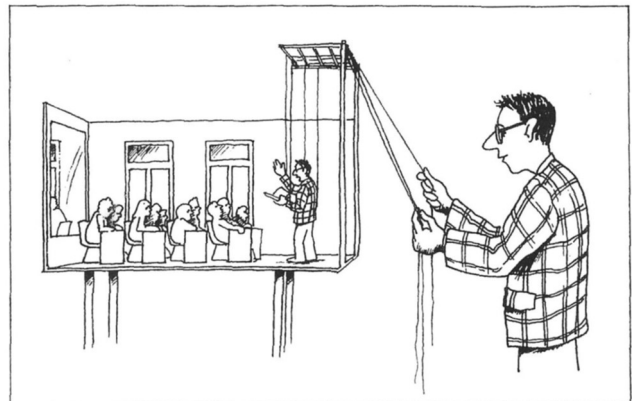
Jeder und jede, der bzw. die unterrichtet oder der/die sich auf den Lehrerberuf vorbereitet, besitzt bereits eine hoch ausdifferenzierte persönliche Theorie vom Unterricht und von seinen Gesetzmäßigkeiten. Deshalb versuche ich gar nicht erst, Ihnen meine Theorie guten Unterrichts überzustülpen.

Warum geht das nicht? Unsere Vorstellungen über guten und schlechten Unterricht sitzen sehr fest. Und sie stammen zu großen Teilen aus der eigenen Schülerzeit. Sie werden in der Lehrerausbildung weiterentwickelt, aber gerade in Stress-Situationen und wenn die Zeit knapp ist, fällt man/fällt frau regelmäßig in die zuerst erlernten Handlungsmuster zurück.

Diese erfahrungsbasierten „subjektiven Theorien“ lassen sich nicht wie ein dreckig gewordenes Hemd ablegen. Deshalb schrieb der US-Amerikaner Dan Lortie (1975) schon vor 40 Jahren auf Grundlage seiner empirischen Untersuchungen:

„Teachers teach as they have been taught - they don't teach as they have been taught to teach.“

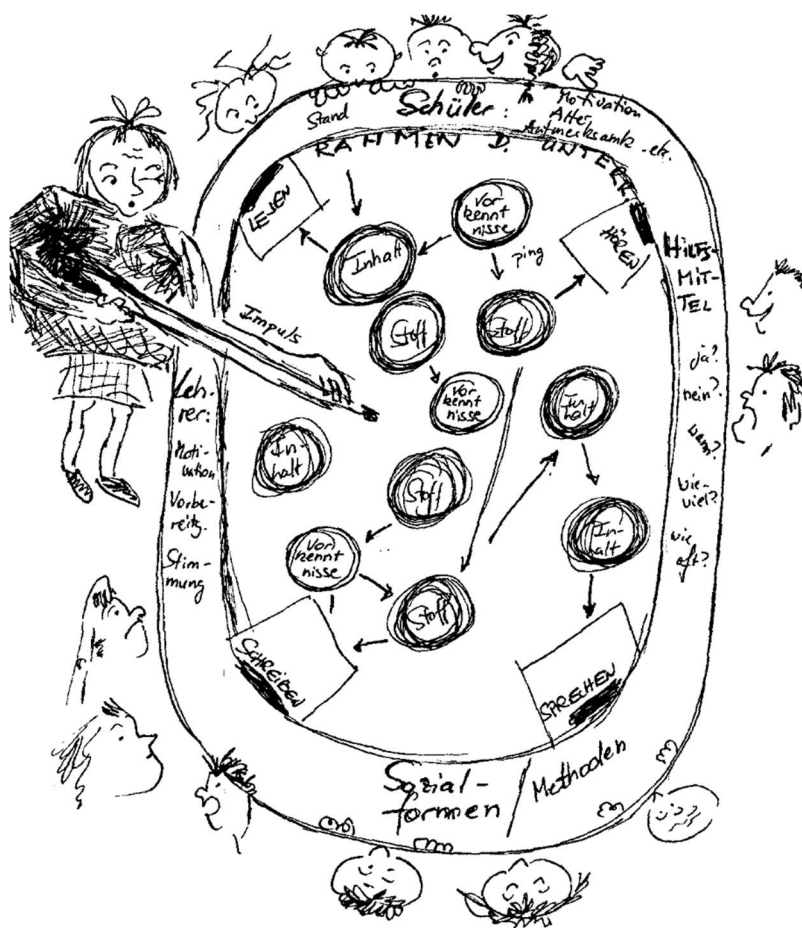
Darum bin ich schon zufrieden, wenn Sie meine Vorträge und die Reflexionsübungen dazu zum Anlass nehmen, Ihre lange verinnerlichten Vorstellungen vom guten Unterricht bewusst zu durchdenken und hier und dort daran zu schnitzen und zu feilen, um **reflexive Distanz** zu den eigenen Denk- und Handlungsmustern im Unterricht herzustellen. Das kann die hin und wieder auch im Unterricht selbst stattfinden: Sie können sich, wie die erste Zeichnung deutlich machen soll, *beim Unterrichten selbst über die Schultern schauen*, genau beobachten, was Sie da tun und lassen, und dann genau im richtigen Moment an der richtigen Strippe ziehen. Je bewusster man eine bestimmte Strippe zieht, umso leichter ist es auch, deren Effekte im Klassenzimmer zu beobachten. Wer das kann, arbeitet an dem, was ich als „**persönliche Theorie**“ von Lehrpersonen bezeichne. In der englischsprachigen Forschung spricht man von „teacher beliefs“ (Reusser & Pauli 2011).



Aktions-Reflexions-Spirale: Eine differenzierte persönliche Theorie guten Unterrichts entsteht und wächst durch das wiederholte und kontrollierte Wechseln zwischen Unterrichts-Aktionen einerseits, dem gründlichen Reflektieren über Erfolg und Misserfolg dieser Aktionen andererseits. Das wird in der Professionalisierungsforschung als Aktions-Reflexionsspirale beschrieben (vgl. Altrichter & Posch 2007, S. 17).

Die persönlichen Theorien sind viel wirkmächtiger als die Theoretiker-Theorien. Das ist kein Malheur, sondern funktional. Denn Lehrpersonen müssen oft in Sekundenschnelle Entscheidungen treffen und handeln. Da wäre es überhaupt nicht möglich, erst das Problem zu definieren, dann in die Theorie hinein hochzurechnen, dort die Antwort zu suchen und dann wieder zu einer Einzelentscheidung für den eigenen Unterricht kleinzuarbeiten.

Ein **Beispiel** für eine solche „persönliche Theorie“ einer Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrerin stammt von Ulrike Kudras/La Paz-Hannover:



Als Ulrike ihr Bild vorstellte, habe ich spontan angemerkt „Da ist noch ein Fehler drin.“
Finden Sie heraus, was ich gemeint habe?

Die folgenden Abschnitte stützen sich zu wesentlichen Teilen auf mein Buch „Unterrichtsentwicklung“ (Meyer 2015).

2. Druck aus dem Kessel nehmen!

Befragt man Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland, was sie bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung für vordringlich halten (ich habe das wiederholt getan), so kommt häufig als erstes die spontane Antwort: „Wir brauchen endlich wieder **mehr Ruhe und Zeit** für unsere eigentliche Aufgabe, unterrichten und erziehen. Wir sind es satt, durch unausgegrenzte Reformvorhaben strapaziert zu werden.“

Das sehe ich auch so. Aber dadurch entsteht ein nur schwer zu lösender Zielkonflikt: Es gibt sehr viel Handlungsbedarf. Aber alles, was da mit guten Argumenten neu gefordert wird, bereitet zunächst einmal – und oft genug auch auf Dauer – mehr Arbeit. *Was tun?* Es ist die Aufgabe der Schulleitung, die Unterrichtsentwicklung voranzutreiben. Sie muss aber auch versuchen, Druck herauszunehmen. Das ist eine komplizierte Balancierungsaufgabe. Dazu vier Ratschläge:



(1) Was gut läuft und eigenen und fremden Ansprüchen genügt, muss nicht verändert werden. Keine Schule ist ausschließlich gut, keine ausschließlich schlecht. Deshalb sollte das, was gut läuft, weiterlaufen dürfen und nicht unter den Generalverdacht gestellt werden, entwicklungsbedürftig zu sein. Allerdings gibt es nicht in jedem Kollegium einen Konsens darüber, was gut und was entwicklungsbedürftig ist. Manchmal halten sich über viele Jahre Mythen über hohe Unterrichtsqualität, die einem Realitätstest nicht standhalten.

(2) Die Anzahl und den Umfang neuer Projekte begrenzen: Es gibt Schulen, an denen viel zu viele Projekte gleichzeitig laufen. Das hat fast zwangsweise zur Folge, dass alles ein bisschen und nichts richtig betrieben wird. Also muss vor jedem neuen Projekt geprüft werden, ob die damit verbundene Arbeitsbelastung noch zu schultern ist. Dazu hat Michael Fullan geschrieben: „90 Prozent der Anstrengungen in die Pflege der laufenden Projekte stecken – maximal 10 Prozent in neue Vorhaben!“

(3) Aussichtslose Projekte gesichtswahrend beerdigen: An allen Schule gibt es erfolgreiche und weniger erfolgreiche Entwicklungsprojekte. Die weniger erfolgreichen laufen manchmal über Jahre hinweg mit mehr oder weniger Ressourceneinsatz weiter, ohne dass sie wirklich vorankommen. Deshalb sage ich: Verantwortliche Unterrichtsentwickler sorgen gemeinsam mit der Schulleitung dafür, dass alte Projekte, die nicht leben und nicht sterben können, für alle Beteiligten gesichtswahrend beerdigt werden! „Gesichtswahrend“ soll heißen: Die Schulleitung klärt im Vorfeld, dass ein Projekt nicht verlängert, sondern mit einem Zwischen- oder Schlussbericht abgeschlossen wird. Bei nächster Gelegenheit folgt dann in geeignetem Rahmen, z.B. in der Gesamtkonferenz, der zeremonielle Dank an das Projektteam. Eine köstliche Anleitung für Zeremonienmeister, leider nur auf Englisch, stammt von Deal & Peterson (2009, S. 100 ff.).

(4) Time-Out-Regel einführen: Ein großes Schweizer Berufsbildungszentrum, das BBZ Biel-Bienne, hatte sich vor 8 Jahren vorgenommen, auf Grundlage meines ZEHNERKATALOGS (Meyer 2004) eine umfassende Unterrichtsentwicklung einzuleiten. Das Druckgefühl war groß, aber durch eine per Konferenzbeschluss eingeführte Time-out-Regel ganz deutlich gemildert worden: Jede Kollegin/jeder Kollege konnte erklären, aus persönlichen Gründen (vom Hausbau bis zur Familienphase) für ein Jahr lang nicht an der Unterrichtsentwicklung teilzunehmen. Dies wurde nur von ganz wenigen Kollegen in Anspruch genommen – vermutlich deshalb, weil alle gesehen hatten, dass die vorgesehene gemeinsame Entwicklungsarbeit solide vorbereitet war und auch einen persönlichen Nutzwert hatte.



Unterrichtsentwicklung ist teuer: Die Frage, ob und wenn ja wie stark sich die erheblichen Personal- und die meist deutlich niedrigeren Sachmittelinvestitionen für Unterrichtsentwicklung rechnen, ist hoch komplex und empirisch noch nicht befriedigend geklärt (vgl. Fend 2008, S. 128-131). Ein kleines Rechenbeispiel:

Eine Unterrichtsstunde kostet den Staat in Deutschland circa 80 Euro. Setzt man für einen Klausurtag, an dem die Schüler frei haben, pro Lehrperson 4 Unterrichtsstunden an, für die je 80 Euro aufgewendet werden, entstehen an diesem Tag staatliche Aufwendungen von 320 Euro pro Lehrperson – bei 100 Kolleginnen und Kollegen also 32.000 Euro, die sich „irgendwie“ durch Entwicklungsfortschritte an dieser Schule rechnen sollten.

Spaß an der Freude? Ich wünsche mir, dass die Unterrichtsentwickler in Ihrem Kollegium nicht nur den Stress und die Mehrarbeit empfinden, sondern auch ein wenig Spaß an der Arbeit haben und eine Lernfreude entwickeln, die auch den Schülern zu Gute kommt. Lernfreude hat zentrale Bedeutung für den Lernerfolg der Schüler, wie Gerda Hagenauer (2011) herausgearbeitet hat. Eine entsprechende Studie zur Arbeitsfreude von Lehrpersonen ist mir – bis auf Birgit Reißlands Studie zum Lehrerhumor (2002) – nicht bekannt. Ich bin mir aber sicher, dass ein wenig Spaß, Humor und Gelassenheit auch den Erfolg der Entwicklungsarbeit erhöht.

3. Persönliche und gemeinsame Entwicklungsaufgaben

Der Begriff Entwicklungsaufgabe stammt von dem US-amerikanischen Soziologen Robert J. Havighurst (1900-1991). Er versteht Entwicklungsaufgaben als Anforderungen, die im Verlaufe bestimmter Lebensphasen typischerweise zu bewältigen sind. Der Begriff ist im deutschsprachigen Raum von Entwicklungspsychologen und von Bildungsforschern aufgenommen und auf die Ana-

lyse und Konzipierung schulischer und hochschulischer Bildungs- und Lernprozesse bezogen worden. Ich definiere (siehe Meyer 2015, S. 77, S. 97):

Arbeitsdefinition 1: Eine *persönliche* Entwicklungsaufgabe ist eine individuell angenommene, biografisch bedeutsame und aufgrund der Struktur der Berufstätigkeit objektiv gebotene Herausforderung zur Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis und zum Aufbau der dafür erforderlichen Reflexions- und Handlungskompetenzen.

Arbeitsdefinition 2: Eine *gemeinsame* Entwicklungsaufgabe ist eine vom Kollegium für wichtig gehaltene und auch objektiv gebotene Herausforderung zur Weiterentwicklung der Unterrichts-, Personal- und Organisationsstrukturen der Schule.

Der Haken in beiden Definitionen steckt natürlich in der Frage, was als „objektiv geboten“ zu betrachten ist. Viele befugte und unbefugte Akteure mischen bei dieser Frage mit. Die vielen Vorschläge für Entwicklungsaufgaben sind zumeist gut durchdacht und hin und wieder auch empirisch abgesichert. Aber es ist immer mehr als das, was redlich zu schaffen ist. Deshalb empfehle ich, deutlich zwischen Pflicht und Kür zu unterscheiden:

Beispiele für selbst gewählte Entwicklungsaufgaben (von Teilnehmern der Cornelsen Sommeruni Berlin 2013 und 2015):

- „Wie kann ich Milde und Strenge in meinem Unterricht besser ausbalancieren?“
- „Ich will mehr lernförderliche Rituale einsetzen?“
- „Erhöhung meiner Diagnosekompetenz“
- „Ausbau der kompetenzbezogenen Binnendifferenzierung in meiner Klasse“
- „Einführung von Wochenplanarbeit in meiner Jahrgangsstufe“
- „Individuelles Fördern in meiner Klasse“
- „Ein Lehrerteam an meiner Schule aufbauen“
- „Kollegiales Hospitieren einführen“
- „Stärkung der MINT-Fächer an meiner Schule“
- „Eine Lernwerkstatt einrichten“
- „Das Unterrichtsangebot meiner Schule auf Basis des Meyerschen DREI-SÄULEN-MODELLS weiter entwickeln“
- „Die Aufgabenverteilung in der Schulleitung besser organisieren“ (Aufgabe einer stellvertretenden Schulleiterin)
- „Arbeit mit niveaudifferenzierenden Aufgabenstellungen“

4. Entwicklungsviereck und Entwicklungsraute

Die deutschsprachige Schulentwicklungsforschung startete vor 25 Jahren mit der Idee, mit dem Modell des kybernetischen Regelkreises zu arbeiten, also die Unterrichtsentwicklung mit einem Soll-IST-Vergleich zu starten, dann optimale Mittel auszuwählen, danach die Maßnahmen durchzuführen, sie zu evaluieren und gegebenenfalls nachzusteuern (so Dalin & Rolff 1990, S. 40). Mit dieser Hamsterlaufrad-Strategie kann eine Schule aber nur dann vernünftig arbeiten, wenn sich ihre Mitglieder streng zweckrational verhalten. Dafür müssen mehrere Annahmen gemacht werden:



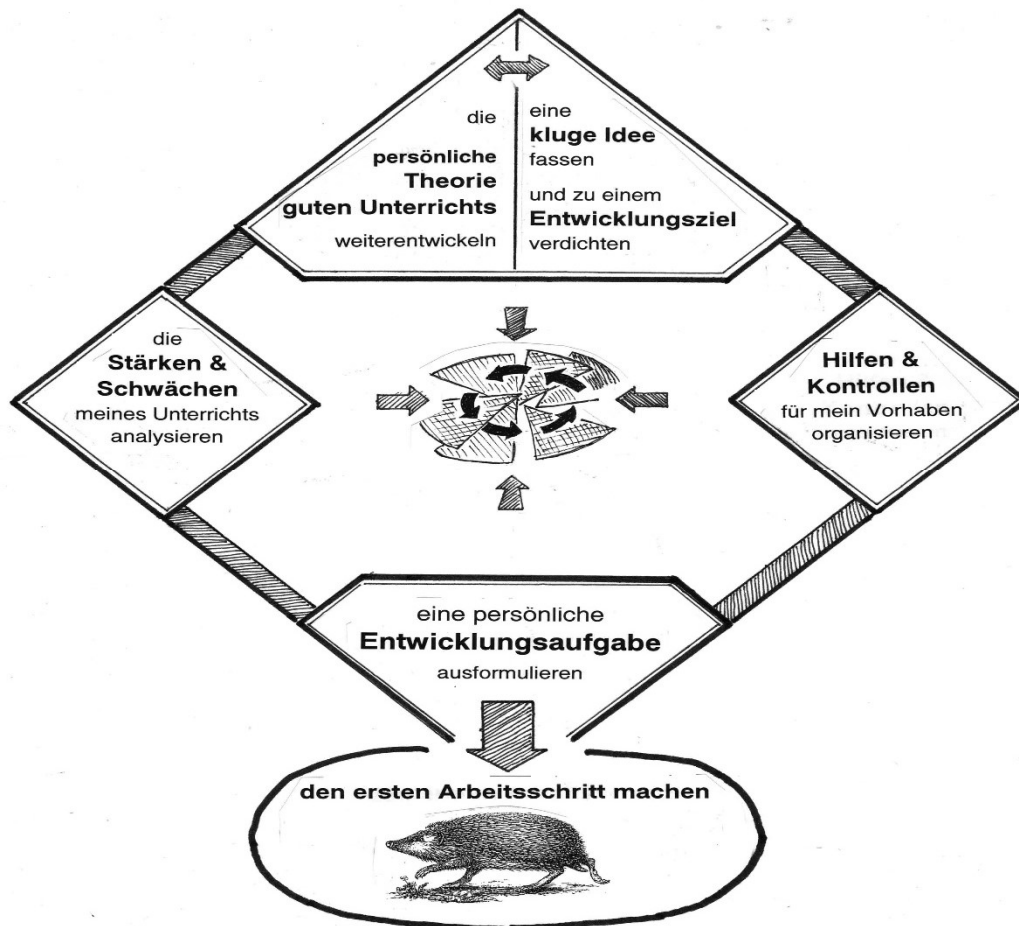
- **Zieltransparenz.** Es wird unterstellt, dass alle Schulseitigen genau wissen, was sie wollen und bereit sind, am selben Strang in dieselbe Richtung zu ziehen.

- **Zweck-Mittel-Rationalität:** Es wird unterstellt, dass es zu den gesetzten Zwecken auch geeignete Mittel gibt.
- **Ressourcen:** Es wird unterstellt, dass ausreichend Personal, Zeit und Geld vorhanden sind, um die Mittel einzusetzen.
- **Nebenwirkungen:** Es wird unterstellt, dass sie vorhersehbar und unter Kontrolle zu halten sind.

Diese Annahmen sind für die meisten Schulen unrealistisch. Deshalb ist es in vielen, wenn nicht in allen Fällen klug, das angestrebte Niveau der strengen Taktung der Baustellenarbeit zu senken und „weiche“ Strategien zu wählen. Dem dienen das Entwicklungsviereck und die Entwicklungsraute.

4.1 Entwicklungsviereck

Das Entwicklungsviereck soll Ihnen helfen, die Entscheidung über Ihre nächste Entwicklungsaufgabe gründlich zu durchdenken, ohne dabei gegängelt zu werden. Sie können in jeder Ecke des Quadrats mit der Analysearbeit und Entscheidungsfindung beginnen. – Es gibt keine theoretisch zwingende Reihenfolge. Wenn Ihnen fremde Berater sagen, sie müssten *unbedingt* mit der Maßnahme X, Y oder Z beginnen, weil alles andere keinen Erfolg verspreche, so rate ich Ihnen, den Berater zu wechseln!



Folgende Annahmen sind in die Konstruktion des Vierecks eingegangen:

Waagerechte Achse: Sie ist gegenwartsbezogen und deskriptiv. In der *linken* Ecke geht es um eine möglichst nüchterne Bestandsaufnahme und, soweit dies möglich ist, um Erklärungen des aktuellen Zustands Ihrer Unterrichtsarbeit. In der *rechten* Ecke geht es um die erforderlichen Ressourcen, also um die Frage, wer oder was Ihnen bei dieser Arbeit helfen kann. Dabei ist es sinnvoll, zwischen personalen Ressourcen (Zeit, Motivation, Kompetenz; Mitstreiter, professionelle

Helfer) und materiellen Ressourcen (Geld, Raumausstattung, Medien, Fortbildungsmöglichkeiten) zu unterscheiden.

Senkrechte Achse: Sie ist *zukunftsbezogen und normativ*. In der Spitze des Vierecks geht es um die Weiterentwicklung Ihrer persönlichen Theorie guten Unterrichts und um kluge Ideen. In der unteren Ecke geht es um ganz konkrete Entscheidungen und um die Ausformulierung der Baupläne bzw. der Drehbücher für die Unterrichtsentwicklung.

„Ought implies can“: In der Normenlogik ist ein auf den Aufklärungsphilosophen Immanuel Kant zurückgehendes allgemeines Gesetz formuliert worden, das kurz mit der Formel „Ought implies can“ bezeichnet wird:

„Wer etwas tun *soll*, muss es auch tun *können*.“

Eigentlich ist das ja eine Selbstverständlichkeit, die aber nicht von jedem Kultusminister und auch nicht von allen Schulleitern bedacht wird. Sie können sich also auf dieses Gesetz der Normenlogik berufen, wenn neue Ansprüche auf Sie einstürzen. Allerdings fließen in das Urteil, was zu schaffen ist und was nicht, auch viele subjektive Faktoren ein, über die man dann trefflich streiten kann.

4.2 „Wer den Unterricht entwickeln will, der muss mehr als den Unterricht entwickeln.“

Die Arbeitsdefinition aus Abschnitt 4.1 macht deutlich, was der Nestor der deutschsprachigen Schulentwicklungsforschung, Hans-Günter Rolff, seit Jahrzehnten predigt: „Wer den Unterricht entwickeln will, der muss mehr als den Unterricht entwickeln.“ Für die theoretische Analyse dieser Aufgabe hat Rolff ein „Drei-Wege-Modell“ konstruiert, auf das sich die Mehrzahl der deutschen Schulentwickler immer wieder bezieht (Rolff 2013, S. 20). Im Rolff-Schema fehlen die Erziehungsentwicklung und die Lehrplanentwicklung. Sie sind von Rolff nicht vergessen, sondern als Bestandteile der Unterrichtsentwicklung ausgewiesen. Deshalb habe ich das Schema erweitert:

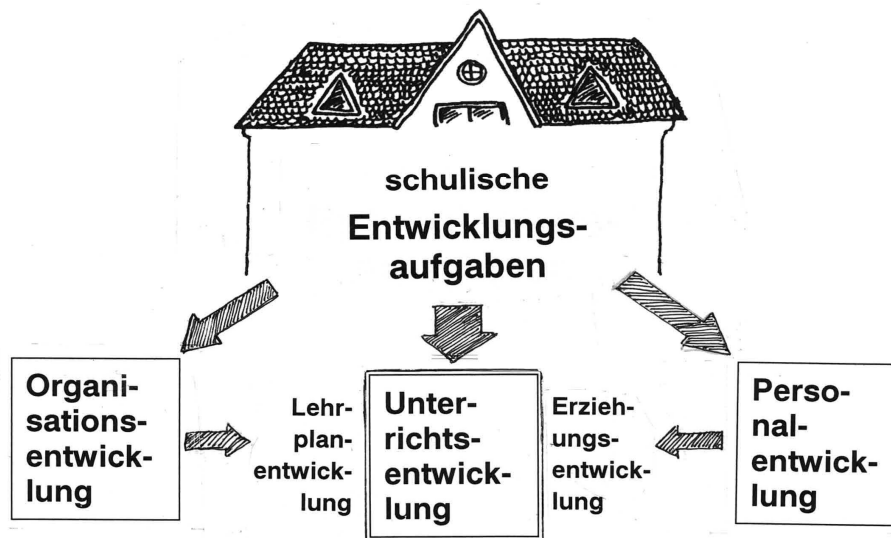
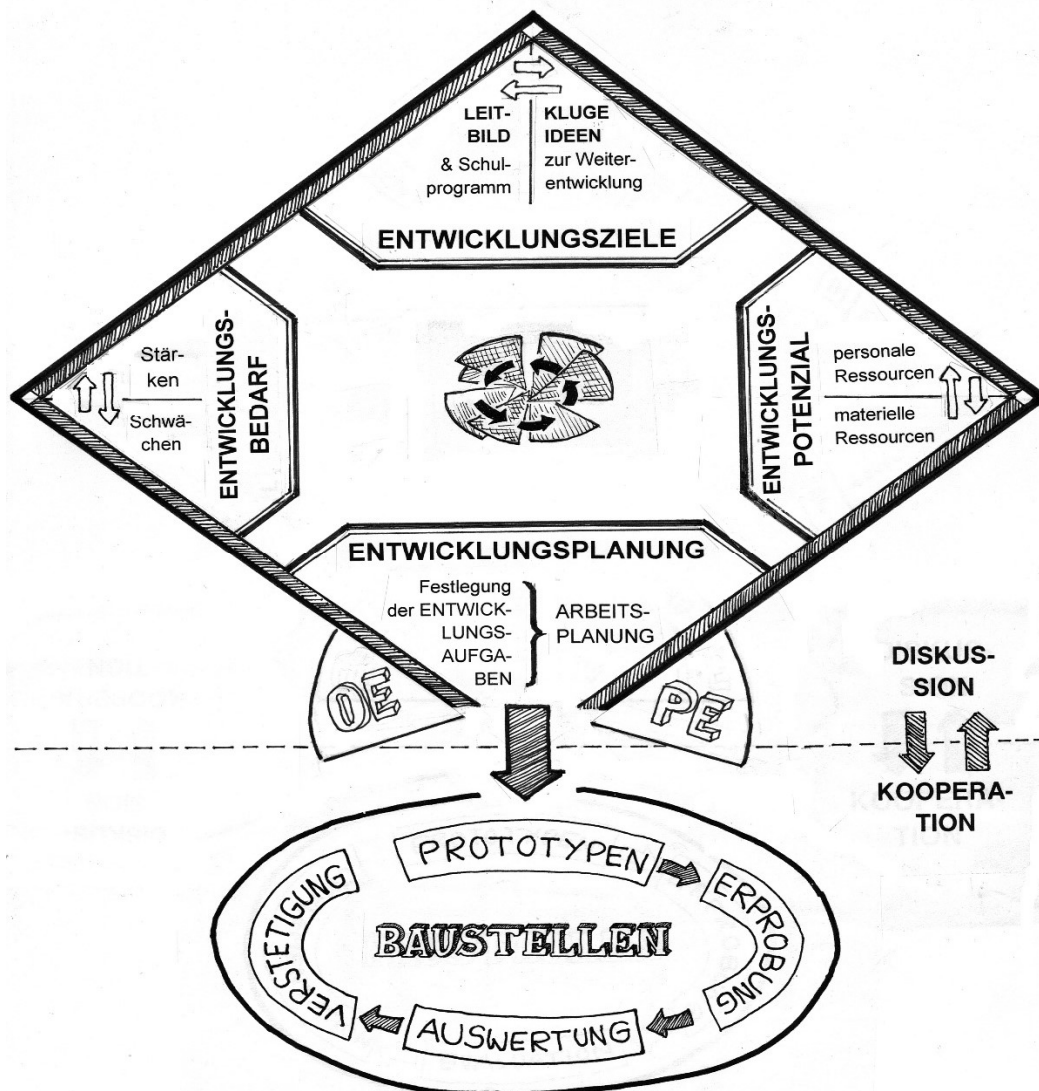


Abbildung 4.1: Organisations-, Lehrplan-, Unterrichts-, Erziehungs- und Personalentwicklung

Auch für Rolffs Modell gilt: Es ist nicht zwingend, mit der Unterrichtsentwicklung zu starten. Man kann mit der Organisationsentwicklung oder der Personalentwicklung beginnen. Die Prozesse sind ja eng miteinander verzahnt. Und sie verlaufen eher spiralförmig als linear ab (Rolff 2013, S. 16).

4.3 Entwicklungsraute

Die RAUTE (nächste Seite) ist genauso aufgebaut wie das Viereck. Sie soll ebenfalls einen Reflexionsrahmen liefern, innerhalb dessen eine Einzelschule möglichst eigenständig entscheiden kann, was sie wann, wie, mit wem und woraufhin in Angriff nehmen will.



Im oberen Teil der Raute wird diskutiert und entschieden. Dafür sind kluge Ideen und eine Streit- und Konsenskultur des Kollegiums erforderlich, die von gegenseitigem Respekt getragen wird. Auf der unteren Ebene, der Baustellen-Ebene wird kooperiert und gearbeitet. Hier kommt es auf „technisches Know-how“, aber auch auf preußische Tugenden wie Verlässlichkeit, Fleiß und Pünktlichkeit an. Organisationsentwicklung (OE) und Personalentwicklung (PE) unterstützen die Prozesse.

Persönliche und gemeinsame Entwicklungsarbeit gehören zusammen: Michael Fullan (2010) hat die Forschungsergebnisse zu dieser Frage zusammengefasst. Er stellt fest, dass individuelle Anstrengungen des Personals unverzichtbar sind, dass aber nur dann eine dauerhafte Steigerung des Lernerfolgs der Schüler eintritt, wenn die individuelle Entwicklungsarbeit in eine kooperative Lernkultur des ganzen Kollegiums eingebettet wird. Sein Credo:

„Die direkte Antwort auf das Qualitätsproblem (der Schule, HM) lautet, dass die Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen und Schulleiter verbessert werden müssen.“ (Fullan 2010, S. 88)

Ich bin mir sicher, dass diese nordamerikanischen Forschungsergebnisse auch im deutschsprachigen Raum gelten.

4.4 Pflicht und Kür ausbalancieren!

Es empfiehlt sich, bei der Festlegung der Entwicklungsziele zwischen Kür- und Pflichtaufgaben zu unterscheiden:

Pflicht: Es gibt fünf Entwicklungsaufgaben, die allen Schulen – zumindest in Deutschland – von den verantwortlichen Entscheidungsträgern auferlegt sind. Sie stehen also nicht zur Disposition:

- (1) *Lehrplanarbeit:* Die Kerncurricula müssen an jeder einzelnen Schule zu hauseigenen und dann auch zu „persönlichen Lehrplänen“ weiter entwickelt werden. Die Frage, welche Umdeutungen, Auslassungen und Ergänzungen jede einzelne Lehrperson vornimmt, wenn sie ihren eigenen Unterricht auf der Basis der hauseigenen Lehrpläne plant, ist spannend, aber schlecht erforscht. Was wird weggelassen? Was ergänzt? Welche persönlichen Duftnoten werden eingebracht?
- (2) *Kompetenzorientierung:* Der Unterricht und die Leistungsbeurteilung müssen von der herkömmlichen fachbezogenen Wissensvermittlung auf einen an den Bildungsstandards orientierten Unterricht umgestellt werden. Das ist mühsam. Und es gelingt lange nicht allen Lehrpersonen (vgl. Zeitler u.a. 2012).
- (3) *Inklusion:* An allen deutschen Schulen muss seit 2013 inklusiv unterrichtet werden. Aber an vielen Schulen knirscht es mächtig, weil die Kultusadministration versäumt hat, die Voraussetzungen für erfolgreiche Inklusionsarbeit herzustellen.
- (4) *Flüchtlingsarbeit.* Sie wird mit administrativer Unterstützung und sehr viel persönlichem Einsatz und auf einem vergleichsweise hohen professionellen Niveau geleistet. Das sieht man auch daran, dass es heute z.B. in der Stadt Oldenburg keine einzige Schule ohne Sprachlernklasse gibt.
- (5) *Digitalisierung:* Noch vor wenigen Jahren hätte ich diese Aufgabe zu den Küraufgaben gerechnet, heute nicht mehr (siehe VORTRAG 4 PH Zürich).

Kür: Hier geht es um Entwicklungsaufgaben, die jede Schule anpacken kann, aber nicht anpacken muss, z.B.:

- Variation der vom Kultusministerium vorgegeben *Stundentafeln*
- Einrichtung von *Profilklassen*
- *Rhythmisierung* des Schultages und der Schulwoche, insbesondere beim Übergang in den Ganztagsbetrieb
- Aufbau eines *Helfer-Systems* („Schüler helfen Schülern“)
- Aufbau *extra-curricularer Aktivitäten* (Schulpartnerschaften, Comenius- und Erasmus-Projekte, Nachmittagsangebote, Kooperation mit Vereinen, Chor- und Orchesterarbeit, Jugend forscht).

Die Bewältigung der Pflichtaufgaben hilft, Bildungsgerechtigkeit zu sichern. Die Bewältigung von Kür-Aufgaben hilft der Einzelschule, ihr Schulprofil zu schärfen und sie im Konkurrenzkampf zu Nachbarschulen attraktiv zu machen.

5. Ein Theorierahmen für Unterrichtsentwicklung

5.1 Theoriedefizite

Der aktuelle Stand der Theoriebildung zur Unterrichtsentwicklung ist, höflich ausgedrückt, verbesserungsbedürftig. Mein Münsteraner Kollege Ewald Terhart hat einem Aufsatz zur Theorie der Unterrichtsentwicklung gerade den Titel gegeben: „Besichtigung einer Leerstelle“ (Terhart 2015; vgl. auch Meyer 2017). Diese „Leerstelle“ ist durch eine deutliche Schieflage gekennzeichnet:

- *Wir wissen viel über die Wie-Fragen:* Wie macht man Unterrichtsentwicklung? Wer sollte sie machen? Welche Strategien versprechen Erfolg? Und welche Hürden sind zu überwinden?
- *Wir wissen erstaunlich wenig über die Was-Frage:* Was ist überhaupt ein „hoch entwickelter“ Unterricht? Welche inhaltlichen Ziele sollten und welche können verfolgt werden? Was ist unsere Vision guten Unterrichts?

Das ist paradox. Denn die Wie-Fragen können doch nur dann vernünftig beantwortet werden, wenn vorher die Was-Fragen geklärt worden sind! Das ist oft nicht der Fall. Und dann macht man das, was die Entscheidungstheoretiker als *Muddling-through-Strategie* bezeichnen.

Man fängt schon mal mit der Arbeit an, muddelt sich durch – und baut dann darauf, dass sich die Antwort auf die Frage, was am Ende herauskommen soll, schon irgendwann einstellen wird.

Die Theoriedefizite haben aber nicht nur Nachteile, sondern auch Vorteile: Niemand kann kommen und eine Schule mit dem Satz kritisieren: „Ihr missachtet basale Einsichten der Unterrichtsentwicklung!“ *Es gibt sie nicht!* Deshalb haben die Schulen vor Ort bei der Festlegung ihrer Entwicklungsziele und bei der Wahl ihrer Entwicklungsstrategien große Spielräume.

5.2 Begriffsklärung

Unterrichtsqualität wird in einem zumeist kräftezehrenden, oft aber auch sehr befriedigenden Prozess der gemeinsamen Arbeit von Schülern, Eltern und Kollegen immer wieder neu erarbeitet. Diese gemeinsame Arbeit bezeichne ich als Unterrichtsentwicklung und definiere:

Arbeitsdefinition: Unterrichtsentwicklung bezeichnet den Prozess und die Ergebnisse individueller und gemeinsamer Anstrengungen von Lehrern und Schülern zur Verbesserung der Lern- und Arbeitsbedingungen im Unterricht.

Zielformel: Unterrichtsentwicklung ist kein Selbstzweck. Die viele Arbeit lohnt sich nur, wenn auch etwas Vernünftiges dabei herauskommt. Um zu klären, was „vernünftig“ im Schulkontext heißen kann, schlage ich eine übergeordnete Zielformel vor, die unserer europäischen Bildungstradition entspricht und auch durch die Schulgesetzgebungen gedeckt ist.

Der Unterricht soll

- (1) human sein, also vom gegenseitigen Respekt getragen und an menschlichen Grundwerten orientiert sein,
- (2) zumindest in Ansätzen nach demokratischen Prinzipien gestaltet werden
- (3) und auf effiziente Weise effektiv sein, also ein ausgewogenes Verhältnis von Aufwand und Ertrag zeigen.



So abstrakt betrachtet, wird kaum jemand der Zielformel widersprechen. Aber der Teufel steckt wie immer im Detail. Aus abstrakten Zielformeln kann man nicht logisch zwingend ableiten, was konkret im Unterrichtsalltag einer Schule passieren soll (Meyer 1972). Deshalb ist ein „Kleinarbeiten“ der Zielformel erforderlich - eine Arbeit, die immer wieder neu gestartet werden muss und die schon deshalb zwingend auf einen Diskurs aller Beteiligten angewiesen ist, weil die kleingearbeiteten Ziele schnell in Widerspruch zueinander geraten können. Wichtig ist, bei der

Zielformulierung nicht nur an die Schüler zu denken. „Guter Unterricht“, der die Lehrerinnen und Lehrer krank macht, ist nicht gut.

Mehr oder weniger systematisch: Man kann Unterrichtsentwicklung intuitiv nach dem Motto betreiben „Alle sagten, das geht nicht. Dann kam eine, die das nicht wusste, und hat's gemacht.“ Das ist erfrischend, aber unprofessionell. Es ist klüger, reflektiert und planvoll vorzugehen.

Chaos mit System? Unterrichtsentwicklung beginnt nie bei null – Schulen sind immer schon in vielschichtige Entwicklungsprozesse verwickelt gewesen. Und sie arbeiten unter nie genau vorhersehbaren Bedingungen. Deshalb hat der kanadische Schulentwicklungsforscher Michael Fullan (1999) formuliert:



These: Unterrichtsentwicklung ist ein chaotischer Prozess.

Das ist keine polemische, sondern eine analytische Feststellung. „Kommissar Zufall“ hat überall dort, wo in Deutschland besonders gelungene Prozesse der Unterrichtsentwicklung zu beobachten waren, eine wichtige Rolle gespielt – und auch dort, wo etwas zusammengebrochen ist, spielten oft externe und völlig konzeptneutrale Probleme eine Rolle: Personalerkrankungen, Beförderungen, Versetzungen, Veränderungen der Stundentafel u.a.m.

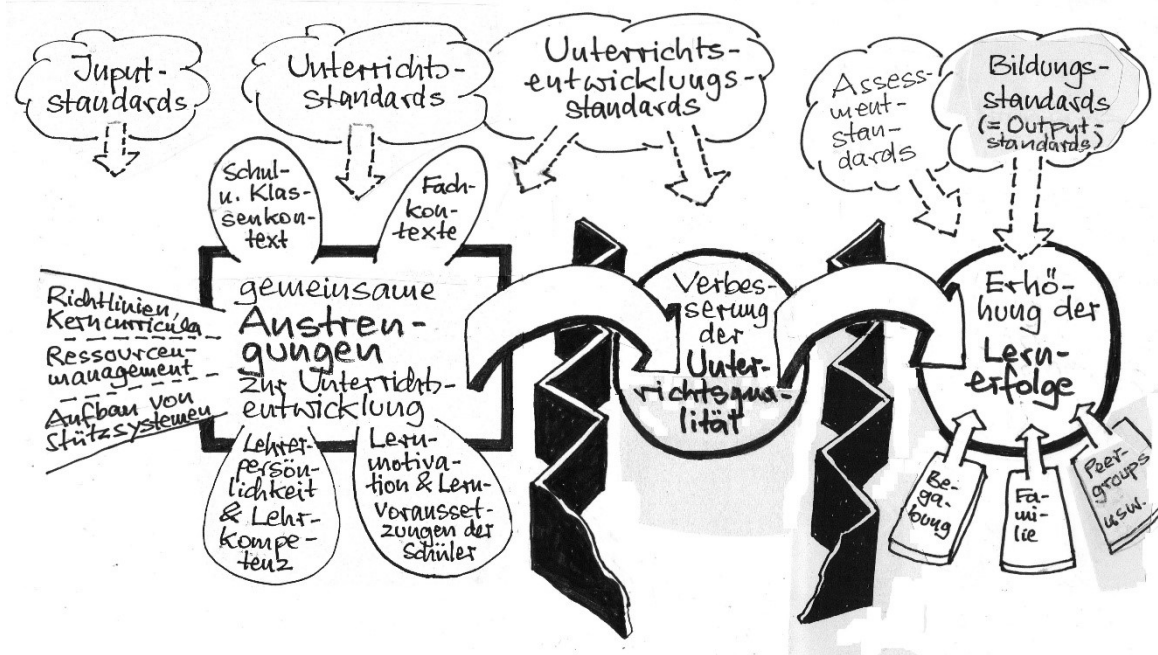
Die Aufgabenstellungen können und müssen „re-kontextualisiert“ werden: Schulleitungen und Lehrer haben das Recht, ja die Pflicht, die politisch-administrativen Vorgaben nach pädagogischen Maßstäben zu interpretieren und sie dort, wo dies geboten ist, zu reformulieren. Das hat Helmut Fend (2008, S. 239 ff.) theoretisch gefasst und empirisch untersucht. Wo immer Schulen ihrer Arbeit nachgehen, findet eine „Re-Kontextualisierung“ der Vorgaben statt.



Macht und Würde: Das notwendige Deuten und Umformulieren der Vorgaben gibt den Lehrerinnen und Lehrern Macht und Würde. Sie sind keine „Handlanger des Systems“, auch keine Auftragnehmer der Eltern und Erziehungsberechtigten, sondern Fachleute für Lehren und Lernen. Sie haben eigene didaktische Standards der Berufsausübung. Sie arbeiten auf der Basis eines ethischen Kodes, den sie bildungstheoretisch begründen können und den sie in Konfliktfällen zur Richtschnur ihres praktischen Handelns machen.

5.3 Unterrichtsentwicklung als Doppelte Hoffnungskette

Unterrichtsentwicklung führt, wenn es gut geht, zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität – aber dies führt nicht automatisch zu besseren Lernergebnissen. Jeder Praktiker/jede Praktikerin weiß ja, dass Unterrichtsentwicklung hier und dort auch zu einer Verschlechterung oder zumindest zu ambivalenten Ergebnissen geführt hat. Das soll die nächste Grafik deutlich machen:



Standards: Es gibt viele verschiedene, manchmal auch in Widerspruch zueinander geratene Standards (= Erwartungen an die Qualität der Entwicklungsarbeit). Sie werden in der Grafik bewusst in Wolkenform dargestellt. Empirische Belege, dass die dort platzierten neuen Steuerungsmodelle tatsächlich so funktionieren, wie es sich die Erfinder vorstellen, gibt es noch nicht. Besonders wichtig, weil in Deutschland – anders als in Schweden oder der Schweiz schlecht entwickelt – sind die in der oberen Zeile notierten ASSESSMENT-STANDARDS. Sie definieren die Rahmenbedingungen einer fairen Leistungsmessung, für deren Einhaltung die Schuladministration verantwortlich ist.

Schwarze Mauern: Sie sollen signalisieren, dass es in der Unterrichtsentwicklung keine linearen Ursache-Wirkungs-Ketten, sondern immer nur komplexe Wechselwirkungsprozesse gibt. Das ist nicht überraschend. Unterrichtsqualität setzt sich immer aus vielen Einzelvariablen zusammen. Aber gerade das Zusammenspiel der verschiedenen Variablen ist noch nicht gut erforscht!

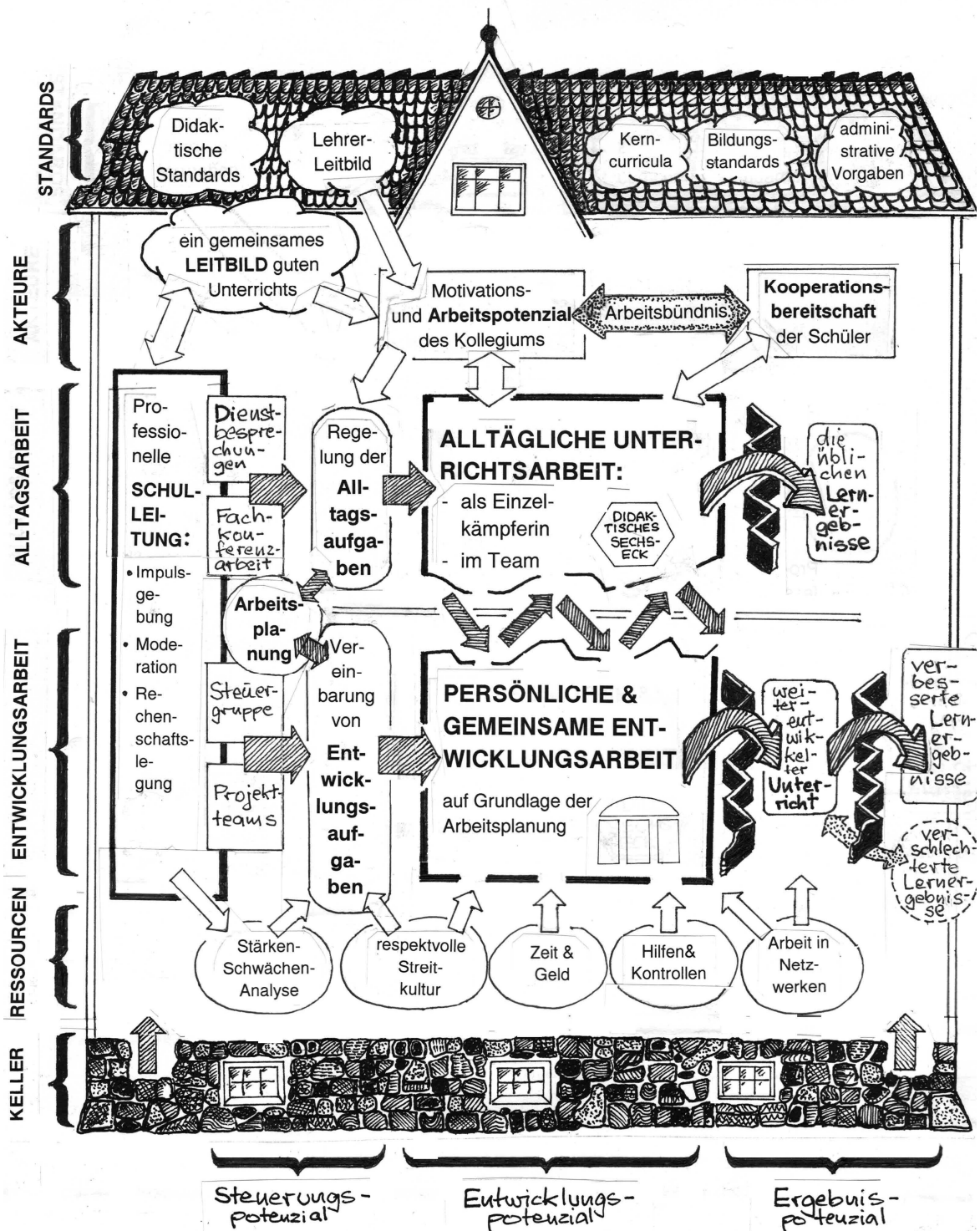
Unschärfe Grenzen: Der alltägliche Unterrichtsbetrieb und die kleinen und großen Schritte zur Unterrichtsentwicklung lassen sich nicht immer sauberlich trennen, auch wenn in der einschlägigen Literatur oft das Gegenteil unterstellt wird. Genau deshalb passt der dumme Spruch besonders gut:

„Unterrichtsentwicklung ist wie Reifen wechseln in einem fahrenden Auto!“

Zwischen der alltäglichen Unterrichtsarbeit und den Anstrengungen zur Weiterentwicklung zu vermitteln, ist eine ganze wichtige Aufgabe, für die insbesondere die Schulleitungen zuständig sind.

5.4 Struktur-Prozessmodell

In der nächsten Grafik werden die wichtigsten Variablen der Unterrichtsentwicklung benannt. Dabei habe ich mich locker an die *Angebots-Nutzungs-Modelle* zur Erklärung der Wirkungsweisen von Unterricht von Andreas Helmke (2012) und Kurt Reusser/Christine Pauli (2011) angelehnt.



Standards: Es gibt viele verschiedene, manchmal auch in Widerspruch zueinander geratene Standards (= Erwartungen an die Qualität der Entwicklungsarbeit). Sie werden in Abbildung 1.2 bewusst in Wolkenform dargestellt. Empirische Belege, dass die dort platzierten neuen Steuerungsmodelle tatsächlich so funktionieren, wie es sich die Erfinder vorstellen, gibt es noch nicht.

Erneut die schwarzen Mauern: Die Mauern rechts im Bild und die vielen Pfeile in der Grafik sollen deutlich machen, dass es in der Unterrichtsentwicklung keine linearen Ursache-Wirkungs-Ketten, sondern immer nur komplexe Wechselwirkungsprozesse gibt. Das ist nicht überraschend. Unterrichtsqualität setzt sich immer aus vielen Einzelvariablen zusammen (s.o.).

Im **Kellergeschoss** sind aktuell nicht benötigte, manchmal auch bewusst verborgene und/oder halb bewusst gebliebene Erfahrungen des Kollegiums abgelegt, z.B. das individuelle Erfahrungswissen der Akteure, ihr implizites Wissen und Können, inopportun erscheinende Reformideen und auch das „kollektive kulturelle Gedächtnis“ der Schule. Dadurch können die aktuellen Entwicklungsprozesse – für Außenstehende schwer erkennbar – erheblich beeinflusst werden. An manchen Schulen gibt es auch „Leichen im Keller“, von denen niemand spricht, die aber bei der Entwicklungsarbeit Blockaden auslösen können.

Zu kompliziert? Natürlich hätte ich diese Grafik auch schlichter zeichnen können. Aber die Forscher sind sich weltweit darüber einig, dass die Lehrerarbeit tatsächlich hoch komplex ist – komplexer als die Arbeit in vielen anderen akademischen Berufen. Dabei kann zwischen Detailkomplexität und dynamischer Komplexität unterschieden werden (Senge 1996, S. 91): Detailkomplexität heißt, dass es viele Einzelheiten gibt, die bei der Entwicklungsarbeit beachtet werden müssen. Dynamische Komplexität heißt, dass aufgrund der Entwicklungsarbeit die Anzahl zu beachtender Einzelheiten noch einmal zunimmt.

6. Lehrerkooperation

Freiwillige Arbeit in Zwangsgemeinschaften? Lehrerkooperation stärkt die Rechte des Kollegiums gegenüber der Schulleitung, aber erweitert auch die Pflichten. Und sie schwächt die pädagogischen Freiheiten jedes einzelnen. Aber was passiert, wenn Kollegen z.B. in Jahrgangs- und Fachkonferenzen zur Zusammenarbeit gezwungen werden? Idel & Ulrich (2013) haben dies in einer qualitativen Studie untersucht. Der positive Befund: Das Ausbalancieren von Kollegialität und Autonomiebedürfnis funktioniert, wenn spezifische Gelingensbedingungen gegeben sind. Die entscheidenden Variablen sind dabei – wenig überraschend – der gegenseitige Respekt, das Vertrauen und die Anerkennung individueller Unterschiede in der Berufsausübung.

Qualitätsstufen: Cornelia Gräsel u.a. (2006) Brigitte Steinert u.a. (2006) und andere haben in einer Reihe von Einzelstudien herausgefunden, dass Lehrerkooperation keine Berge versetzt, aber doch ein bisschen hilft, die Unterrichtsqualität und damit die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Entscheidend, so die Autoren, ist dabei das Niveau der Kooperation. Dazu hat Cornelia Gräsel ein empirisch überprüftes Drei-Stufen-Modell entwickelt, das ich um die logisch vorauszusetzende Stufe Null ergänzt habe:

Qualitätsstufen der Lehrerkooperation

- | | |
|-----------------|---|
| Stufe 0: | Einzelkämpfertum: Sie wird von Andy Hargreaves (1994) als „Balkanisierung“ der Lehrerkooperation bezeichnet: „Ich und meine Klasse“ statt „Wir und unsere Schule“ |
| Stufe 1: | Kollegialer Austausch: Man betreibt ein „gezieltes Nebeneinander-her-Arbeiten“. Man informiert sich gegenseitig über berufliche Gegebenheiten und Fachfragen, man praktiziert „niedrigschwellige“ Fachkonferenzarbeit und einen gelegentlichen Austausch von Materialien. (Das wird in der Literatur als Modell des „loose coupling“ - lose Kopplung - beschrieben.) |
| Stufe 2: | Arbeitsteilige Kooperation: eine gemeinsame Zielstellung wird erarbeitet, Arbeitsaufgaben werden unter den Kooperationspartnern verteilt, das Vorgehen wird gemeinsam geplant und verantwortet. Nach der Durchführung der Maßnahme wird gemeinsam ausgewertet. |
| Stufe 3: | Ko-Konstruktion: Der Kern der Berufstätigkeit, also das Unterrichten, wird über längere Strecken gemeinsam geplant, streckenweise gemeinsam realisiert und überprüft. Dem dienen Jahrgangsteams, Teamteaching; gemeinsame Materialentwicklung und kollegiales Hospitieren. |

Es gibt noch eine weitere, von der Schulleitung negierte oder offen torpedierte Form der Lehrerkooperation, die Cornelia Gräsel als „**Guerilla-Kooperation**“ bezeichnet hat. Sie kann auf allen drei Stufen stattfinden. Sie erfüllt wichtige psychohygienische und didaktische Funktionen, ist aber noch wenig erforscht.

Kollegiales Hospitieren: Viele Schulentwickler sagen, dies sei der wirkmächtigste Einstieg in die Unterrichtsentwicklung, auch wenn es noch keine belastbaren empirischen Belege dafür gibt. Es kann in Zweier-, besser in Dreier- oder Viererteams realisiert werden. Manchmal ist es geschickter, einen Hospitationsring mit einer Nachbarschule aufzubauen. Es ist gut für Referendare und Berufseinsteiger geeignet. Es kann auch wertvoll für Kollegen werden, die fachfremd unterrichten müssen.

Lesson Studies: Damit wird ein in China und Japan entwickeltes, im deutschsprachigen Raum noch wenig bekanntes Konzept zur gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -auswertung in kleinen Lehrerteams bezeichnet. Ich rechne fest damit, dass die sehr positiven internationalen Erfahrungen dazu führen werden, dass dieses Verfahren in Zukunft auch im deutschsprachigen Raum Fuß fassen wird, auch wenn bei vielen deutschen Kollegen sofort die zum Teil leidvollen Erinnerungen an die Referendarszeit hochkommen. Eine theoretische Aufarbeitung und praktische Anleitung bei Harry Kullmann (2012).

Ethischer Code: Unterrichtsentwicklung ist so etwas wie „Operieren am offenen Herzen“ (Gerd Eikenbusch). Deshalb müssen die Häuptlinge und Strippenzieher einige Spielregeln einführen und einhalten, deren Anwendung Sicherheiten schafft und Ängste nimmt. Es empfiehlt sich, diese Regeln schon vor dem Start von Projekten zur Unterrichtsentwicklung kollektiv zu erarbeiten und ihre Einhaltung je nach Ort und Umfang der Regelverletzung - im Arbeitsteam klären oder durch die Schulleitung klären zu lassen.

- (1) *Wer entscheidet im Streitfall?* Meine Antwort: Das Team; wenn's nicht anders geht, die Steuergruppe oder die Schulleitung
- (2) *Wer kontrolliert die Arbeitsbelastung?* Meine Antwort: das Team, wenn's nicht anders geht, die Steuergruppe oder die Schulleitung.
- (3) *Darf zur Teamarbeit gezwungen werden?* Meine Antwort: ja!
- (4) *Darf zur Fortbildung gezwungen werden?* Meine Antwort: ja!
- (5) *Wer hat wann Anspruch auf Vertraulichkeit?* Meine Antwort: alle! Sie muss insbesondere zu Beginn der Unterrichtsentwicklung zugesichert werden. Aber das Ziel muss sein, dass im Kollegium offen über Stärken und Schwächen des Unterrichts einzelner Kollegen gesprochen werden kann.

Bei Beginn der Arbeit ist die Neigung, einen ethischen Kode als Grundlage von Arbeitsvereinbarungen festzulegen, zumeist gering. Dennoch sollte es versucht werden, weil's bei der Konfliktregulierung hilft, sich auf lange vorher festgelegte Regeln berufen zu können.

Lernen vom Widerstand? Widerstand gegen einzelne Projekte der Unterrichtsentwicklung ist normal und lehrreich für alle Beteiligten. Der Widerstand macht deutlich, dass es Unterrichtsentwicklung nicht zum Null-Tarif geben kann und dass Aufwand und Ergebnis in einem ausgewogenen Verhältnis stehen müssen.

7. Akteurstheorie mit STELLPROBE

7.1 Governance-Modell

Die Vorstellung, dass Schule nur dann funktioniert, wenn 100 Prozent der Beteiligten an einem Strang und dann auch noch in dieselbe Richtung ziehen, ist ein Mythos. Ein Blick in jede beliebige Schule zeigt, dass dieses harmonische Bild eine rabiate Verkürzung der tatsächlichen Komplexität schulischer Wirklichkeit darstellt. In jeder Schule gibt es verschiedene Akteure, die nicht nur dem Gesamtwohl (also dem Bildungsauftrag und dem Schülerwohl) verpflichtet sind, sondern auch eigene Interessen verfolgen. An jeder Schule gibt es Menschen in unterschiedlichen Lebensphasen mit unterschiedlichen Belastungsgrenzen. Und überall gibt es Lehrpersonen, die „abtauchen“ oder sich „querstellen“ und die nicht einmal Angst um ihren Arbeitsplatz haben müssen.

Dadurch wird die Steuerung des Schulbetriebs deutlich komplexer. Neuerdings wird der Governance-Ansatz genutzt, um diese Komplexität besser analysieren zu können (Fend 2008; Altrichter & Maag Merki 2010). Der Ansatz stammt aus den Wirtschaftswissenschaften und ist von Soziologen und inzwischen auch von Erziehungswissenschaftlern weiter entwickelt worden. Das Governance-Modell besagt: Durchregieren von oben nach unten geht nicht mehr. Die Steuerung des Bildungssystems muss intelligenter werden - zum einen, weil die Probleme und ihre Lösungen immer komplexer werden und zum anderen, weil die Akteure eigene Perspektiven und Interessen in die Aushandlungsprozesse einbringen, was auch notwendig für eine lebendige und demokratische Schulkultur ist. Untersucht wird deshalb, wie die Handlungskoordination in den Schulen tatsächlich abläuft. Die Kernbotschaft lautet dabei:

These: Nicht der einzelne Akteur, sondern die Akteurskonstellation bestimmt den Entwicklungsprozess.

Bausteine des Governance-Analysemodells sind nach Altrichter/Maag Merki (2010, S. 15-40):

- die Unterscheidung von Makro-, Meso- und Mikroebenen des Schulsystems
- die Unterscheidung individueller und kollektiver Akteure
- die Einsicht, dass es nicht nur einen Steuermann (den Schulleiter), sondern mehrere Steuerleute gibt
- die Einsicht, dass von außen an die Schule herangetragene Ansprüche schulintern „rekontextualisiert“ werden müssen (Fend 2008).
- und der Grundsatz, dass gutes Regieren ein partnerschaftliches Verständnis der Beziehungen zwischen Regierenden und Regierten erfordert.

7.2 Akteurs-Typologie

An der Unterrichtsentwicklung sind viele Personen beteiligt. Man kann ihr Selbstverständnis, ihre Rollen und Aufgaben im Anschluss an die offiziellen Statuszuweisungen definieren:

- Schulleitungs-Aufgaben
- Steuergruppen-Aufgaben,
- Fachkonferenz- und Projektteam-Aufgaben usw.

Ich finde es aber reizvoller, diese Rollen nicht organisationstheoretisch, sondern "machttheoretisch" zu definieren. Dabei stütze ich mich auf erste Überlegungen von Helmut Fend (2008, S. 155 ff.) zu einer "Akteurstheorie" der Schulgestaltung und auf eine gründliche amerikanische Studie (Deal & Peterson 2009), habe diese Anregungen aber in eigenen - halbironischen - Formulierungen umgedeutet.

Die **TRÄUMER** sind die unverzichtbaren Ideengeber für eine Vision guten, allen Schülern gleichermaßen gerecht werden Unterrichts. Sie sind nicht immer die besten Lehrpersonen. Aber bei der Unterrichtsentwicklung können sie eine wichtige Aufgabe wahrnehmen. Vielleicht kennen Sie das Buch „Frederick, die Maus“ von Leo Lionni. Frederick war arbeitsfaul. Im Sommer, als alle anderen Mäuse Körner für den Winter sammelten, hielt er sich vornehm zurück und sammelte stattdessen lebhaft Eindrücke, bunte Farben und Melodien. – Aber im Winter, als die Mäuse eingeschneit in ihrer feuchten Höhle saßen und depressiv zu werden drohten, kam Frederiks große Stunde: Er versorgte seine Kameraden mit bunten Bildern und Melodien – und die braucht man, um beherzt neue Aufgaben anzupacken.



Die **HÄUPTLINGE** kennen Sie alle. Das sind oft, aber nicht immer die offiziell ernannten Mitglieder der Schulleitung. Zumeist verstehen sie sich als Motor der Unterrichtsentwicklung. Und das ist gut so. Manchmal haben sie sich auch auf die Außenrepräsentanz der Schule zurückgezogen und die Macht an einen oder zwei Strippenzieher abgetreten.

Der früher gültige Spruch „Alle wollen Häuptling werden und keiner Indianer“ gilt übrigens im deutschen Schulwesen nicht mehr. Es wird immer schwieriger, Menschen zu gewinnen, die freiwillig auf eine Leitungsstelle gehen. Kein Wunder angesichts der seit Jahrzehnten wachsenden Verantwortung, der immer größeren Arbeitsbelastung und der schlechten Bezahlung.

Ohne die **INDIANER** könnte keine Schulleiterin/kein Schulleiter etwas ausrichten. Sie verhalten sich im Kollegium unauffällig. Sie akzeptieren, dass die Schulleitung sagt, wo's langgeht, und neigen kaum zu Palastrevolten. Sie reißen sich nicht um die mit der Unterrichtsentwicklung verbundene Mehrarbeit. Aber wenn's nicht zu vermeiden ist, sind sie anständig. Sie haben noch nicht ganz verstanden, was mit der Dialektik von Herr und Knecht gemeint ist. Wüssten sie, wie mächtig sie sind, würden sie vermutlich mehr Basisdemokratie einklagen.

Die **STRIPPENZIEHER** haben im Kollegium Autorität, Macht und oft auch kluge Ideen. Trotz des negativen Klangs des Wortes haben sie eine wichtige Aufgabe. Sie denken systemisch und steuern die Mikropolitik der Schule. Sie agieren im Hintergrund und sorgen dafür, dass die Erledigung des Tagesgeschäfts nicht zu kurz kommt. Sie sind oft Anführer einer der Kollegiums-Fraktionen. Bei wichtigen Entscheidungen in der Gesamtkonferenz ist ihr Verhalten ausschlaggebend. Erst wenn sie einem Projekt der Schulleitung zugestimmt haben, stimmt auch der Rest der Fraktion zu. Weil sie so mächtig sind, brauchen sie ethische Regeln für ihr Handeln.

Die **PIONIERS** sind professionell arbeitende Kollegen, die kluge Ideen haben, aber genau wissen, wie viel Arbeit auf sie zukommt. Sie sind selbstbewusst. Sie arbeiten gern in zwei oder drei Projektteams gleichzeitig. Sie sind dem Rest des Kollegiums immer zwei oder drei Schritte voraus. Sie verachten die Bedenkenträger und beklagen sich bei der Schulleitung, dass diese nicht strenger mit den Schluris umgeht.

Die **SCHRAUBER** sind jene Personen, die sich gern vor einen Karren spannen lassen und nicht lange fragen, wozu das Ganze gut sein soll. Wenn der Schulleiter oder die Steuergruppe zu einzelnen Schraubern kommt und sagt: „Wir brauchen für Deutsch und Mathe bis zum nächsten Zeugnistern termin erprobte Kompetenzraster-Bögen. Könnt Ihr das machen?“ Dann sagen sie „Aye, Aye, Sir“ und gehen an die Arbeit – selbst dann, wenn sie das ganze Kompetenzgerede für überflüssig halten. Schrauber wollen belobigt werden und sie schrauben auch dann, wenn's dafür keine Arbeitszeitentlastung gibt. Sie haben einfach Spaß daran, etwas zum Laufen zu bringen.

Die **BEDENKENTRÄGER** oder – in verschärfter Form – die **STINKSTIEFEL** haben bei nahezu jedem Unterrichtsentwicklungsvorhaben eine lange Latte mit kritischen Rückfragen und grundsätzlichen Einwänden. Sie weisen darauf hin, dass die Grenzen der Belastbarkeit schon lange überschritten sind. Sie stehen zu ihrer Position und versuchen, Gleichgesinnte um sich zu scharen.

Die **SCHLURIS** halten sich vornehm zurück, wenn es um die Verteilung neuer Arbeit gehen. Sie rufen dezent in Erinnerung, was in ihrem Dienstvertrag steht. (Übrigens zu Unrecht: Seit dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrats (1970) gehört die Beteiligung an der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu den Dienstpflichten.) Die Schluris nehmen kaum Stellung, formulieren keine Gegenposition und arbeiten nach der Maxime: „Gut Ding will Weile haben.“ In der Potsdamer Lehrer-Belastungs-Studie von Uwe Schaarschmidt ist festgestellt worden, dass die Gruppe der Schluris (dort bezogen auf das Alltagsgeschäft als „Schonungs-Typ“ bezeichnet) bei über Tausend erfassten Lehrpersonen einen Anteil von 30 Prozent hatte – ein bedrängend hoher Wert! Aber auch hier gilt, dass man diese Akteursgruppe nicht nur negativ betrachten darf. Schluris sind ausgeglichen und widerstandsfähig. Sie leiden seltener an dem, was pauschalierend als Burnout bezeichnet wird, und sie bleiben meistens bis zur Pensionierung zufrieden im Schuldienst.

Die **TRITTBRETTFAHRER** sind Opportunisten. Sie warten ab, ob eine Initiative zur Unterrichtsentwicklung an Fahrt gewinnt. Dann springen sie auf, sind aber auf der Hut: Wenn die Fahrt zu steil bergauf führt oder wenn das Fahrzeug gegen die Wand zu fahren droht, können sie blitzschnell wieder abspringen. Wer schon einmal in San Francisco Cable-Car gefahren ist, weiß, wie viel Spaß das Trittbrettfahren machen kann und wie lustvoll es sein kann, an einer attraktiv erscheinenden Stelle abzuspringen.



An großen Schulen gibt es oft, nicht immer die **BETONKLÖTZE** oder **BLOCKIERER**. Sie sind mit oder auch ohne Begründung gegen alles. Sie nehmen lächelnd zur Kenntnis, in eine Außenseiterrolle gerutscht zu sein. Damit bringen sie die engagierten die Kollegen zur Weißglut. Und niemand möchte sie in ein Entwicklungsteam aufnehmen, obwohl es ihnen besonders gut täte.

Etikettierungen vermeiden. Vermutlich sagen einige von Ihnen: Dieser Akteurskatalog ist grenzwertig. O.k. Aber er ist auch realistisch. Ich habe schon mit einer ganzen Reihe von Schulpraktikern darüber gesprochen. Die meisten sagten: „Ja, diese Leute finden sich allesamt auch in meinem Kollegium!“ Aber wenn ich meine Gesprächspartner frage, mit welcher Rolle sie selbst sich am ehesten identifizieren, sagen fast alle: „Ich lasse mich nicht auf eine einzige Rolle reduzieren. Ich bewege mich mindestens in drei Rollen gleichzeitig!“

Stellproben, die ich hin und wieder durchgeführt habe, sind mithin riskant. Man muss aufpassen, dass keine entwicklungsverhindernden Etikettierungen der Kollegen stattfinden. Jeder muss die Möglichkeit haben, aus solchen Rollenklischees auszusteigen! Und ich betone noch einmal: Dies sind keine Klassenzimmer-, sondern Entwickler-Rollen.

8. Gütekriterien der Unterrichtsentwicklung

Woran sollen die Prozess- und die Produktqualität der UE gemessen werden? Es ist schick geworden, eine Output-Orientierung zu fordern, also die tatsächlich eingetretenen Lernerfolge der Schüler zu messen und anhand der erreichten Kompetenzstufen zu beurteilen. Das ist aber ein sehr schwieriges Geschäft und zurzeit praktisch noch nicht zu leisten. Deshalb sage ich: Es macht keinen Sinn, die UE nur im Blick auf die Verbesserung der Schüler-Lernergebnisse zu beurteilen. Ein integratives Modell, in dem auch auf die Arbeitsplatzbedingungen und die Motivation der Lehrerinnen und Lehrer geachtet wird, ist sinnvoller. Ich schlage vor:

Gütekriterien

- (1) „**personal benefit**“: Konnten eigene Interessen der Lehrer und Schüler in den Entwicklungsprozess einfließen? Konnte ein prozessbegleitender Kompetenzzuwachs beobachtet werden? Hat die Arbeit Spaß gemacht?

- (2) **Arbeitsbelastung:** Ist die mit der UE verbundene Mehrarbeit zu bewältigen? Gibt es angemessene Entlastungen für stark belastete Lehrkräfte? Stehen Arbeitsaufwand und Arbeitsergebnisse in einem angemessenen Verhältnis?
- (3) **Kooperationsniveau:** Werden die Schülerinnen, Eltern und weitere Beteiligte verantwortlich an der UE beteiligt? Sind die hinzugezogenen externen Experten hilfreich oder stören sie?
- (4) **Ethische Verträglichkeit:** Sind durch die Maßnahmen zur UE die religiösen Gefühle, die politischen und sozialen Überzeugungen der Beteiligten verletzt worden?
- (5) **Lernerfolge:** Gibt es positive Evaluationsergebnisse? Ist die Evaluation handwerklich korrekt durchgeführt worden?
- (6) **Akzeptanz:** Wird die durch die UE hervorgebrachte neue Unterrichtskultur von den Lehrkräften, den Schülern und den Eltern akzeptiert? Was wurde getan, um Akzeptanzprobleme zu beheben?
- (7) **Brauchbarkeit:** Bewähren sich die entstandenen Produkte und Instrumente im Unterrichtsalltag?
- (8) **Nachhaltigkeit der Nutzung:** Gelingt es, den neuen Baustein der Unterrichtskultur auf Dauer in den alltäglichen Schulbetrieb einzufädeln oder nicht?

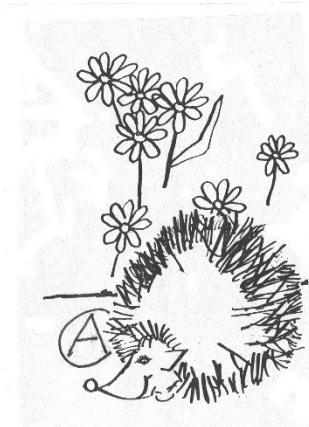
Fazit

Wir überfordern uns, wenn wir die vielen Aufforderungen der Bildungspolitik und Kultusadministration zu einer streng zweckrationalen Steuerung der Schul- und Unterrichtsentwicklung 1 zu 1 umzusetzen versuchen. Man muss etwas starten dürfen, auch wenn unklar ist, ob das gesetzte Ziel erreicht werden kann. Man muss auch mal die Fünf grade sein lassen dürfen.

Schlussthese:

Der kleine Schuss Anarchie, der viele Projekte zur Schul- und Unterrichts-entwicklung durchzieht, ist kein Malheur.

Er belebt die Arbeit und schafft Freiräume für kreative Lösungen.



Unterricht ist eine kostbare Zeit für Schüler wie für Lehrer. Er ist nicht nur zum Lernen da. Er sollte auch ein Ort sein, an dem man Solidaritätserfahrungen machen und lustvoll leben kann. Deshalb sollten wir auf Teufel komm heraus versuchen, bei der individuellen und der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung Freiräume für Irrungen und Wirrungen, für Durchstarten und Pausieren, für glückliche Momente und gemeinsames Träumen zu schaffen.

Literatur

Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Kinkhardt.

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.)(2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture. Pitfalls, Paradoxes, & Promises*. 2. ed. San Francisco : John Wiley & Sons.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim, München: Juventa.
- Fend, H.(2008). *Schule gestalten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go*. Thousand Oaks/California: Corvin Press & Ontario Principal's Council.
- Gräsel, C./Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 52, S. 205-219.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassel.
- Huber, S. G. (Hrsg.)(2008). *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Feldern des Schulmanagements*. Neuwied: LinkLuchterhand. Wolters Kluwer.
- Idel, T.-S. & Ulrich, H. (2013). „Die Gruppe ist doch gut, auch wenn wir uns nicht ausgesucht haben.“ Kooperation in Zwangsgemeinschaften. In: Keller-Schneider/Albisser & Wissinger (Hrsg.): *Professionalität und Kooperation in Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 57-70.
- Kullmann, H. (2013). Der Zusammenhang von Lehrkooperation und Schulleistung. In: Keller-Schneider/Albisser & Wissinger (Hrsg.): *Professionalität und Kooperation in Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123-137.
- Lortie, D. C. (1975): *Schoolteacher*. Chicago, London: The Chicago University Press.
- Maag Merki, K. (Hrsg.)(2009). *Kooperation und Netzwerkbildung*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H.(2015). *Unterrichtsentwicklung*. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (2017). Bausteine für eine didaktisch orientierte Theorie der Unterrichtsentwicklung. In: Paseka, A. u.a.. (Hrsg.): *Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie*. Münster, New York: Waxmann, S. 43-67.
- Reusser, ./Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart u.a. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 478-495.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schlee, J. (2013). *Schulentwicklung gescheitert*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Senge, P. M. (1996): *Die Fünfte Disziplin*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zeitler, S./Heller, N. & Asbrand, B. (2012): *Bildungsstandards in der Schule*. Münster: Waxmann.



