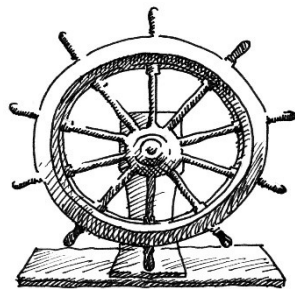


Niedersächsische Schulleitungstagung 30. August 2019: „Leadership for Learning!“ (NLQ Hildesheim & Leuphana Universität Lüneburg)

Hilbert Meyer, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: HANDOUT zum Eröffnungsvortrag:

Wohin soll die Reise gehen?



Was sollten Schulleitungen über guten Unterricht und gute Unterrichtsentwicklung wissen?

Inhalt:

- 1. Einleitung: Ansprüche an professionelles Schulleitungshandeln**
 - 1.1 Forschungsbefunde zur optimalen Gestaltung des SL-Handelns
 - 1.2 Zwei Führungsstile
 - 1.3 Forschungsbefunde zu Schulleiterkompetenzen und zum Belastungsempfinden
 - 1.4 Zusammenfassung: Zehn Merkmale entwicklungsförderlichen Schulleitungshandelns
- 2. Was sollten Schulleitungen über Unterrichtsqualität wissen?**
 - 2.1 DIDAKTISCHES MINIMUM
 - 2.2 Persönliche Theorien guten Unterrichts als Ausgangspunkt
 - 2.3 Begriffsklärung „Qualität“
 - 2.4 Drei Qualitätskataloge (Meyer; Helmke; COACTIV)
 - 2.5 Probleme, wissenschaftlich korrekte Qualitätsurteile zu fällen
- 3. Was sollten Schulleitungen über Unterrichtsentwicklung wissen?**
 - 3.1 DIDAKTISCHES MINIMUM

- 3.2 Unterrichtsentwicklung als doppelte Hoffnungskette
- 3.3 Druck aus dem Kessel nehmen!
- 3.4 Pflicht und Kür ausbalancieren!
- 3.5 Wer soll all die Arbeit leisten? Häuptlinge, Indianer, Strippenzieher & Co
- 3.6 Zwischenfazit: „Ein kleiner Schuss Anarchie ...“
- 4. DREI-SÄULEN-MODELL als Zielkonzept für die Unterrichtsentwicklung**
 - 4.1 Grundformen des Unterrichts
 - 4.2 DREI-SÄULEN-MODELL
 - 4.3 Die zweite Säule: Individualisierender Unterricht
 - 4.4 Individualisierungsfälle
 - 4.5 Zwischenfazit: Mischwald ist besser als Monokultur
- 5. Wo hapert's und wohin sollte die Reise gehen? (Hilberts Traumschule)**
 - 5.1 Schieflage des deutschen Bildungssystems
 - 5.2 Schulleitbild T.E.A.M.-Schule
 - 5.3 Bausteine
 - 5.4 Konkrete Utopie der Schule der Zukunft
- 6. Statt eines Schlussworts:** Dem neuen DEUTSCHEN BILDUNGSRAT Dampf machen

Literaturnachweise

Vorbemerkungen

(1) Traumschule oder realistische Prognose? Es ist verhältnismäßig einfach, eine *Traumschule* auszumalen. Sie ist dann klein, kuschelig, in ihren didaktischen Grundsätzen Spitze, ökologisch top und von Lehrern, Schülern und Eltern geliebt. Ich selbst habe auch solche Phantasien und beschreibe sie im letzten Abschnitt dieses Vortrags als „Hilberts Traumschule“.

Viel komplizierter, aber nicht unmöglich ist es, eine *realistische Prognose* abzugeben, wohin die Reise *wahrscheinlich* gehen wird. Dafür ist eine genaue empirische Analyse der Reformziele, der Reformchancen und -hindernisse erforderlich, die mühsam und immer nur annäherungsweise möglich ist, weil dabei viele nie ganz genau kalkulierbare Faktoren eine Rolle spielen. Deshalb hat der bekannte kanadische Schulentwicklungsforscher Michael Fullan (1999, S. 47) schon vor 20 Jahren geschrieben: „School development is a journey, not a blueprint!“ (Schulentwicklung ist eine Reise und keine Blaupause.) Und der Nestor der deutschen Schulentwicklungsforschung, Hans-Günter Rolff, hat ergänzt:



„Nichts wird so umgesetzt, wie es geplant wurde.“

Die Gründe liegen auf der Hand: Alle Wissenschaftler weltweit sind sich darin einig, dass das Unterrichten ein hoch komplexer Prozess ist. Und die Unterrichtsentwicklung ist aus vielfältigen Gründen noch komplexer (s.u.).

(2) Meine Ziele: In diesem Vortrag auf der Niedersächsischen Schulleitungstagung möchte ich einen theoretischen Orientierungsrahmen für diese „Reise“ liefern! Er ist nicht revolutionär, sondern bildungstheoretisch betrachtet konservativ.

Er liefert für jede ZuhörerIn/jeden Zuhörer aufgrund der vielen Definitionen, Tabellen und Kataloge geballte Kost – aber wir sind ja nicht zum Vergnügen hier nach Lüneburg gekommen! Damit Sie diese geballte Kost häppchenweise nachkauen können, habe ich das lange HANDOUT verfasst.

(3) Wo bleibt die Kompetenzorientierung? In diesem HANDOUT finden Sie so gut wie keine Aussagen zum kompetenzorientierten Unterricht. Ich habe gar nichts gegen die Kompetenzorientierung. Aber die Erwartungen, die daran gestellt werden, halte ich für völlig überzogen!¹ Das kann man mit Hilfe der PISA-Ergebnisse der Stadt Shanghai belegen: Der Unterricht dort ist traditionell auf Wissensvermittlung angelegt und alles andere als kompetenzorientiert. Dennoch haben die Shanghaier Schulen seit 10 Jahren in den PISA-IV und PISA-V-Studien mit weitem Abstand den Spitzenplatz eingenommen.

(4) Neue Baustelle Digitalisierung: Eigentlich wollte ich in diesen Vortrag noch einen sechsten Abschnitt zum Thema „Digitalisierung des Unterrichts“ aufnehmen. Das habe ich unterlassen, weil die Zeit dafür einfach nicht gereicht hätte.²

(5) Alles „kalter Kaffee“? Ich rechne damit, dass einige von Ihnen schon im Studium oder Referendariat ein Buch von mir gelesen haben. Ich versuche, in diesem Vortrag neue Bausteine einzubringen und alte Einsichten neu zu formulieren. – Aber man kann sich nicht alle fünf Jahre neu erfinden. Deshalb wird einigen von Ihnen dieses oder jenes bekannt vorkommen. Ich bitte um Verständnis!

1. Einleitung: Ansprüche an professionelles Schulleitungshandeln

1.1 Forschungsbefunde zur optimalen Gestaltung des SL-Handelns

Als ich vor 54 Jahren (im Herbst 1964) in einem Dorf bei Oldenburg als Junglehrer³ zu arbeiten begann, gab es Schulleitungsforschung noch nicht. Dies wurde nicht einmal als Defizit empfunden. Der Schulleiter galt als ‚primus inter pares‘. Und seine Aufgaben waren überschaubar. Heute ist die Schulleitung zu einem eigenständigen Beruf geworden, der sich seit Jahrzehnten erfolgreich professionalisiert hat.⁴ Es gibt Berufsverbände, eigene Zeitschrif-

¹ vgl. meinen Aufsatz aus dem Jahr 2012: „Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht!“

² Wer an meiner Position zu diesem Thema interessiert ist, kann bei mir per email (an: hilbert.meyer@uni-oldenburg.de) einen Vortrag anfordern, den ich gemeinsam mit Carola Junghans auf der DIDACTA 2018 zum Thema „Unterrichtsqualität in der digitalen Welt“ gehalten habe. Darin ein Katalog mit 10 Prüfsteinen zur Nutzung digitaler Medien im Unterricht.

³ mit 30 Wochenstunden und 40 Kindern auf einer vollen Planstelle, weil das Referendariat für Volksschullehrer noch gar nicht eingeführt war.

⁴ Am Kieler Master-Studiengang „Schulmanagement“ habe ich seit 2006 mitgewirkt und die Arbeit genossen! Ich kann Ihnen nur empfehlen, Schulleitungs-Aspiranten aus Ihrem Kollegium auf diesen Studiengang hinzuweisen.

ten, Kongresse und mehrere Studiengänge zur Schulleiterqualifizierung. Und auch die Schulleitungsforschung ist international und im deutschsprachigen Raum mächtig in Gang gekommen. Ich referiere einige wenige, für meine Fragestellung relevante Ergebnisse dieser Forschungen:

- **„Starke Schulleitung“ als demokratische Herausforderung:** In den meisten Merkmalskatalogen für gute Schulen (vgl. Bonsen, von der Gathen u.a. 2002; Scheerens 2012 u. 2015; Hattie 2013) wird betont, dass eine starke Schulleitung eine entscheidende Rolle für den Erfolg der Unterrichtsentwicklung spielt. Aber was heißt hier „stark“? Damit ist sicherlich nicht gemeint, dass sich der Schulleiter/die Schulleiterin nach Rambo-Manier durchs Kollegium bewegt. Erforderlich ist ein modernes und demokratisch orientiertes Leitungskonzept. Allerdings gibt es nur ganz wenige Studien, z.B. von Mats Ekholm (2012), in denen untersucht wird, ob und wie ein demokratisches Leitungsverständnis den Lernerfolg der Schüler erhöht. In Ekholms Studie ist die Antwort klar: Ja, das ist der Fall!
- **Entscheidungssicherheit auf der Basis hoher Informiertheit:** Der gute Schulleiter/die gute Schulleiterin weiß Bescheid. Er/sie hat einen guten Überblick über das, was an seiner/ihrer Schule passiert, wo Probleme entstanden sind, wo einzelne Kollegen Probleme unter der Decke halten wollen oder wo sie offen damit umgehen und nach Lösungen suchen (Riecke-Baulecke 2013, S. 29).
- **Visibility (Sichtbarkeit):** Ein auch empirisch gut bestätigtes Merkmal erfolgreichen Schulleiterhandelns ist „visibility“ (Bonsen u.a. 2002, S. 136). Der SL ist präsent und ansprechbar. Er zieht sich nicht in sein Direktorenzimmer zurück, schon gar nicht in der großen Pause. Das macht es ihm möglich, „management by walking around“ zu praktizieren: An jedem Schulmorgen steht er/sie in der Eingangshalle, begrüßt alle und regelt ganz nebenher dieses und jenes aktuell entstandene Problem. Ein krasses Beispiel für Visibility: Der Berliner Schulleiter Ernst Großpietsch hat schon vor seiner Ernennung zum SL erklärt: „Das mache ich nur, wenn mein Schreibtisch im Lehrerzimmer aufgebaut wird.“⁵
- **Kohärenzstiftung:** Eine gute Schulleitung sorgt für Kohärenz (Zusammenhang/ Einbindung/Passung) der verschiedenen Maßnahmen zum täglichen Betrieb und zur Unterrichtsentwicklung. Mit diesem aus der US-amerikanischen Forschung stammenden Schlagwort ist gemeint, dass es der SL gelingt, eine hohe Stimmigkeit der Entwicklungsarbeit herzustellen. Salopp formuliert: *Die SL sorgt dafür, dass das eine Kollegenteam nicht mit dem Hintern einreißt, was das andere gerade aufgebaut hat.* Michael Fullan (1999) schreibt dazu: „Nicht Widerstand gegen Neues ist das Problem, sondern fehlende Kohärenz.“

Schulleitungspersonen, denen Kohärenzstiftung gelingt, haben dann auch selbst ein hohes *Kohärenzgefühl* – und das schlägt deutlich durch auf ihr Wohlbefinden, ihre Gesundheit und ihre Leistungsfähigkeit (s.u., Abschnitt 1.3).

- **Kultur der Anerkennung:** Heinz Rosenbusch (2005, S. 31 ff.) hat umfassend untersucht und auch empirisch belegt, dass eine Kultur der



⁵ Nun ist er pensioniert, hat aber gleich nach diesem Datum eine Privatschule gegründet.

Anerkennung die Grundlage organisationspädagogischen Handelns von Schulleitern sein muss und kann.

1.2 Zwei Führungsstile

Martin Bensen, gemeinsam mit Stephan Huber einer der zwei bekanntesten deutschen Schulleitungsforscher, hat geschrieben, dass „*zielbezogene Führung*“ die wichtigste Variable erfolgreicher Schulleitungstätigkeit sei (Bensen 2010, S. 287). Das Schlagwort kann allerdings sehr unterschiedlich verstanden und gestaltet werden. Die Forscher haben *zwei Führungsstile* identifiziert und dann in methodologisch anspruchsvollen Studien ihren Einfluss auf den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler berechnet (Scheerens 2012, S. 71; Hattie 2013, S. 98):



Transformationale⁶ Führung (transformational leadership):	Unterrichtsorientierte Führung (instructional leadership):
- Führung durch Vorbild und Enthusiasmus - Sicherung eines entwicklungsorientierten Klimas im Kollegium - Förderung der Kooperation und Weckung von Teamgeist - Betonung der Eigenverantwortung der Kolleginnen und Kollegen	- Führung durch klare Vorgaben und Entwicklungsaufträge - Aufbau eines klaren Regel- und Verantwortungssystems - Reduzierung von Störungen im Unterrichtsbetrieb - Fokussierung auf Schülerleistungen und Unterrichtspraxis des Kollegiums - Aufbau einer Feedback- und Evaluationskultur
<i>durchschnittliche Effektstärke, bezogen auf den Lernerfolg der Schüler</i> d = 0.13 ein Beispiel: Axel-Olaf Burows Buch „Wertschätzende Schulleitung“	<i>durchschnittliche Effektstärke, bezogen auf den Lernerfolg der Schüler</i> d = 0.42

Die hohen Effektstärken für den instruktionalen Führungsstil überraschen ebenso wie die niedrigen für den eher auf indirekte Effekte setzenden transformationalen Stil. Hatties Daten sagen aber nichts darüber aus, welches Potenzial in beiden Stilen steckt. Sie besagen ja nur, was in den letzten Jahren gemessen wurde. Deshalb plädieren Scheerens (2012, S. 71) und Riecke-Baulecke (2013, S. 28) für den Versuch, beide Führungsstile in einem integrierten Führungsstil („**integrated leadership**“) zusammen zu führen.

Ausgangsthese: Wertschätzende Schulleitung und Instruktionsorientierung schließen sich nicht aus, sondern bedingen sich gegenseitig!

⁶ Das Wort klingt sperrig. Aber schon bei Comenius hieß „transformatio“ nichts anderes als „Bildung“.

Ich gehe ebenfalls davon aus, dass dies möglich ist. Was guten Lehrpersonen tagtäglich im Klassenzimmer gelingt, sollten Schulleiterinnen und Schulleiter ebenfalls hinbekommen!

1.3 Forschungsbefunde zu Schulleiterkompetenzen und zum Belastungsempfinden

In einer europaweit angelegten Vergleichsstudie der OECD (2008, S. 112) wurde empirisch untersucht, welche Kompetenzen Schulleiter haben. Ich übersetze die englischsprachige Veröffentlichung in freier Wortwahl:

Erfolgreiche Schulleiterinnen und Schulleiter haben:

- einen klar definierten und glaubwürdig vertretenen Satz an *pädagogischen Wertorientierungen*,
- hohe *kognitive Kompetenz*,
- eine ausgeprägte *sozial-kommunikative Kompetenz*,
- eine hohe *Glaubwürdigkeit* beim Anpacken neuer Aufgaben.
- Es ist für sie eine Selbstverständlichkeit, dass sie *lebenslang weiter lernen*.
- Darüber hinaus sind sie "*committed teacher*", also engagierte Lehrerinnen und Lehrer, die von ihrer Aufgabe begeistert und von ihren Kompetenzen überzeugt sind.



Die Feststellung, dass Schulleiterinnen und Schulleiter hohe kognitive Kompetenz haben und damit im Durchschnitt klüger sind als der Durchschnitt ihres Kollegiums und dass sie in aller Regel sehr gerne selbst unterrichten, fand ich interessant, aber eigentlich nicht überraschend.

Belastungsempfinden: David Paulus & Peter Horstmann berichten im Heft 4/2018 der PÄDAGOGISCHEN FÜHRUNG in Kurzfassung über eine gründliche empirische Untersuchung der Leuphana-Universität Lüneburg zur Belastung von *niedersächsischen* Schulleiterinnen und Schulleitern, die sie im Jahr zuvor veröffentlicht haben (vgl. Paulus, Horstmann & Dadaczynski 2017). Dabei muss zwischen der objektiv vorliegenden Beanspruchung der SL und ihrem Belastungsempfinden unterschieden werden:

Ergebnisse der Studie „Mehr Zeit für gute Schule“ (2017)

Kohärenzdimensionen:

- *Kohärenzgefühl*: Niedersächsische SL haben im Vergleich zu Lehrerinnen und Lehrer ein höheres Kohärenzgefühl (s.o.).
- *Emotionale Erschöpfung?* Niedersächsische SL zeigen im Vergleich zu Lehrpersonen eine geringere emotionale Erschöpfung und höheres Wohlbefinden bei der täglichen Arbeit.
- *Sinnhaftigkeit*: Sie sehen im Durchschnitt mehr Sinn in der ihnen abverlangten Arbeit als die Lehrerinnen und Lehrer.
- *Autonomieerleben*: Sie erleben größere Handlungsspielräume als die Lehrer und setzen dies um in ein höheres Autonomieempfinden.

Unterstützungsdimensionen:

- Die niedersächsischen SL fühlen sich von ihren Schulen gut unterstützt.
- Sie bewerten die Unterstützung ihrer Arbeit durch die Behörden deutlich kritischer.

Auch diese Ergebnisse der niedersächsischen Studie sind für mich nicht überraschend! Aber ich stelle mir die *Frage*: Geht es den Schulleitern eventuell in ihrer Berufsausübung besser als sie dies selbst öffentlichkeitswirksam in den Medien darstellen?

1.4 Zusammenfassung: Zehn MERKMALE entwicklungsförderlichen Schulleitungshandelns

Trotz weiterhin bestehender Forschungslücken traue ich mich, auf Basis der skizzierten Befunde einen Merkmalskatalog für professionelles SL-Handeln aufzustellen. Er erfasst nicht die gesamte Palette der Arbeitsbereiche eines SL, sondern konzentriert sich auf jene Merkmale, die für eine erfolgreiche Unterrichtsentwicklung wichtig sind.

Zehn Merkmale entwicklungsförderlichen Schulleitungshandelns

- (1) **Eine gute Informationsbasis:** Eine gute Schulleiterin/ ein guter Schulleiter hat einen Überblick über Stärken und Schwächen des Personals und über strukturelle Probleme. Sie/er kennt die „Baustellen“ an seiner Schule. Sie/er führt in regelmäßigen Abständen Mitarbeitergespräche auf der Basis von Unterrichtsbesuchen – auch zu deren Karriereplanung.
- (2) **Eine gemeinsames Leitbild guten Unterrichts:** Schulleitung und Kollegium teilen in grundlegenden Punkten ein gemeinsames Leitbild guter Schule und guten Unterrichts. Es ist in einem von der Schulleitung moderierten Prozess gemeinsam von allen Beteiligten erarbeitet worden. Es lässt zu, ja fordert dazu heraus, dass die Lehrer und Lehrerinnen ihre je individuellen Stärken einbringen und ihre Schwächen minimieren können.
- (3) **Zielorientierte Führung:** Eine kluge Schulleitung arbeitet nach der Maxime „Steuern, nicht rudern“! Sie sorgt dafür, dass die verschiedenen, in sich und zueinander hoch komplexen Entwicklungsarbeiten einer Schule nicht aus dem Ruder laufen, sondern sich gegenseitig ergänzen und stabilisieren. Dazu gehören die oben schon genannte Sichtbarkeit ("Visibility"), aber auch das Bemühen um eine demokratische Beteiligung aller Betroffenen an wichtigen Entscheidungen.
- (4) **Besondere Aufmerksamkeit auf den Unterricht und die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler (= Instruktionale Führung):** Die SL macht sich durch Unterrichtsbesuche, Mitarbeitergespräche und Nutzung von Evaluationsdaten ein differenziertes Bild von der Unterrichtsqualität, sie kommuniziert darüber mit dem ganzen Kollegium und klärt über Mitarbeitergespräche den Fortbildungsbedarf einzelner Kollegen.
- (5) **Kultur der Anerkennung (= transformationale Führung):** Die Schulleitung bemüht sich um Korrektheit, Fairness und Respekt gegenüber allen Kollegen. Sie nutzt Anerkennung, Lob und Kritik als Führungsinstrumente. Sie vermeidet es, einzelne Lehrergruppen zu bevorzugen.

- (6) **Förderung der Lehrerkooperation:** Die Schulleitung unterstützt Lehrerkooperation und erzwingt sie bei hartnäckiger Verweigerung. Die SL sorgt dafür, dass die Kolleginnen und Kollegen in weiten Bereichen selbstbestimmt arbeiten können – auch auf die Gefahr hin, dass etwas schief läuft und dass die SL dann gegenüber der Öffentlichkeit und der Schulbehörde den Buckel hinhalten muss. Die SL delegiert also einen Teil ihrer Macht. Aber das zahlt sich – frei nach Hegels Dialektik von „Herr und Knecht“ – schon recht bald durch einen Zuwachs an Macht durch eine gestärkte Anerkennung aus.
- (7) **Gerechtes Belastungsmanagement:** Die Schulleitung achtet darauf, dass nicht zu viele Baustellen auf einmal eröffnet werden. Sie sorgt dafür, dass jene Lehrpersonen, die sich überdurchschnittlich engagieren, an anderen Stellen entlastet werden. Allerdings zeigen Studien, dass es in vielen Kollegien einzelne Personen gibt, die sich grundsätzlich übervorteilt fühlen. Aber das hat dann wenig mit dem Niveau des Belastungsmanagements und viel mit der persönlichen Biografie dieser Lehrperson zu tun.
- (8) **Geschicktes Zeit- und Ressourcenmanagement:** Die Schulleitung sorgt dafür, dass keine Arbeitszeit der Kolleginnen und Kollegen verplempert wird (z.B. durch gute Vorbereitung und zügige Abwicklung von Konferenzen). Die erforderlichen Ressourcen und Handlungsspielräume für kollegiales Hospitieren, für Zusatzaufgaben, Fortbildung, Netzwerkarbeit usw. werden geschaffen, soweit es geht. Es wird darauf geachtet, dass die Grundaufgaben (guter Unterricht - gute Erziehung) nicht durch zu viele Entwicklungsvorhaben gefährdet werden.
- (9) **Aufbau einer Feedback-Kultur:** Die Schulleitung fördert und organisiert Selbst- und Fremd-evaluation. Lehrer, Schüler und Eltern werden daran aktiv beteiligt. Sie geht mit gutem Beispiel voran und lässt sich selbst evaluieren.
- (10) **Bereitschaft zum lebenslangen Weiterlernen**



Ich fasse zusammen: Schulleitungsarbeit ist für mich primär eine pädagogische und erst sekundär eine Managementaufgabe. Deshalb gelten viele Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten der Didaktik auch für die Leitung einer Schule. Das gilt z.B. für die von Autoren wie Lothar Klingberg, Wolfgang Klafki und Herwig Blankertz herausgearbeitete **Dialektik von Führung und Selbsttätigkeit**. Nur dann, wenn klar geführt wird, kann Selbsttätigkeit der Kolleginnen und Kollegen zu Selbstständigkeit führen – und das hat, wie Deci & Ryan (1993) schon vor Jahrzehnten empirisch belegt haben, ungeheure Motivationskraft.

These: Schulleiterinnen und Schulleiter haben die Aufgabe, ihr Kollegium mit hoher Fachkompetenz, mit liebevollem Respekt und notfalls auch durch Anwendung von Zwang zum selbstgesteuerten Arbeiten zu bringen.

Das setzt Fingerspitzengefühl, Authentizität und Einsicht in die in sich widersprüchliche Struktur von Führungshandeln voraus.

2. Was sollten Schulleitungen über Unterrichtsqualität wissen?

2.1 DIDAKTISCHES MINIMUM

Ich formuliere eingangs ein Didaktisches Minimum von Wissen und Können, über das Schulleiterinnen und Schulleiter, die die Unterrichtsqualität ihrer Schule sichern und weiterentwickeln wollen, verfügen sollten:

DIDAKTISCHES MINIMUM zum Stichwort Unterrichtsqualität

1. **Persönliche Theorien vom guten Unterricht als Ausgangspunkt der Entwicklungsarbeit:** Jede Schulleiterin/jeder Schulleiter sollte wissen, dass unser Verständnis von Unterrichtsqualität durch unsere erfahrungsgesättigten subjektiven Überzeugungen bestimmt wird. Das ist kein Malheur, sondern funktional (s.u.).
2. **Qualitätsbegriff:** Unverzichtbar für professionelles Entwicklungsmanagement ist die Klärung des Qualitätsbegriffs. Qualität ist keine „Eigenschaft“ eines Phänomens, sondern ein angedocktes menschliches Urteil über diese Eigenschaft!
3. **Unterscheidung von Struktur-, Prozess- bzw. Ergebnismerkmale von Unterricht:** Schulleiter müssen wissen, dass es für Struktur-, Prozess- und Produktmerkmale von Unterricht je eigene Qualitätskriterien gibt.
4. **Merkmalskataloge für Prozessqualität:** Ein SL sollte eine ungefähre Kenntnis der wichtigsten im deutschsprachigen Raum diskutierten KATALOGE für Unterrichtsqualität haben, sich dann für einen dieser Kataloge entscheiden und sich ein wenig tiefer einarbeiten. Drei dieser KATALOGE werden im Abschnitt 2.3 skizziert.
5. **Schulinspektion:** Ein SL sollte die Beobachtungsbogen zum Beurteilungsbereich „Lehren und Lernen“ aus den Orientierungsrahmen Schulqualität der Bundesländer kennen. Sie lehnen sich durchweg an die gerade genannten Merkmalskataloge an.
6. **Das Deduktionsproblem:** Schulleiter müssen wissen, dass aus den notwendig abstrakt gehaltenen Qualitätskriterien nicht linear abgeleitet (= deduziert) werden kann, ob der beobachtete Unterricht gut oder schlecht ist. Ein fachmännisches Urteil ist unverzichtbar.
7. **Unterscheidung von Oberflächenstrukturen des Unterrichts und Tiefenstrukturen des Lernens:** Seit 20 Jahren gehört es zu den Standards didaktischer Reflexion, zwischen Oberflächen- bzw. Sichtstrukturen und Tiefenstrukturen zu unterscheiden.
Dieser Punkt 7 ist für mich und andere eine der kompliziertesten Fragen der Didaktik überhaupt! Mehr dazu in Abschnitt 2.5!
8. **Viele Wege führen nach Rom!** Schulleiter sollten immer bedenken: Gerade leistungsstarke Lehrpersonen haben in ihrer Unterrichtsführung ein je individuelles Profil. Sie sollten nicht mit der Erwartung behelligt werden, sich an die Durchschnitts-Variablen guten Unterrichts anzupassen.
9. **Der Lernzuwachs zählt – nicht die absoluten Ergebnisse!** Wer die Unterrichtsqualität einer Schule beurteilen will, darf sich nicht damit begnügen, hohe

Ergebnisqualität zu messen. Er bzw. sie muss klären, wie hoch der Lernfortschritt der Schüler gemessen an ihren Startbedingungen gewesen ist. Das nennen die englischsprachigen Forscher den „value-added-Ansatz“ (Fullan, 2010, p. 27). Dann können kleine Erfolge von Schulen in sozialen Brennpunkten gewichtiger sein als Spitzenergebnisse der Schülerinnen und Schüler von Eliteschulen.

10. **„Die Wiederentdeckung des Lehrens“:** Für viele Jahre galt der Slogan „From Teaching to Learning“. Aber das Blatt hat sich gewendet. Nicht nur in Deutschland (siehe Feindt u.a. 2017), sondern weltweit wird betont, dass es keinen Sinn macht, sich nur auf das Lernen der Schüler zu konzentrieren. Das schreibt z.B. der Niederländer Gert Biesta in seinem Buch *„The Rediscovery of Teaching“* (2017). Das lässt sich auch empirisch gut belegen. John Hattie (2013) hat in seinen Metaanalysen nachgewiesen, dass die Direkte Instruktion ebenso starke Effekte für das Lernen der Schüler hat wie der Kooperative Unterricht.

Ich werde nun die Mehrzahl der im Kasten aufgelisteten Stichworte in der gebotenen Kürze darstellen.

2.2 Persönliche Theorien guten Unterrichts als Ausgangspunkt

Jeder und jede, der bzw. die unterrichtet, besitzt bereits hoch ausdifferenzierte persönliche Vorstellungen vom Unterricht und von seinen Gesetzmäßigkeiten. In der englischsprachigen Forschung werden sie als „teacher beliefs“ bezeichnet (vgl. Reusser & Pauli 2011). Diese Vorstellungen sitzen sehr fest. Und sie stammen zu großen Teilen aus der eigenen Schülerzeit. Deshalb lassen sie sich nicht wie ein dreckig gewordenes Hemd ablegen. Sie können nur schrittweise und auf der Basis gründlicher neuer Erfahrungen verändert werden.

Was leisten die persönlichen Theorien? Die US-Amerikanerinnen Helenrose Fives & Michelle Buehl haben in einem aktuellen Forschungsbericht (2012) die Forschungsergebnisse zu „teacher beliefs“ zusammengefasst und drei Hauptfunktionen benannt:

- Teacher beliefs wirken wie ein *Filter*, der dafür sorgt, dass die im Unterricht gemachten Erfahrungen kompatibel zur persönlichen Theorie umgedeutet werden. Das gilt auch für die theoretischen Informationen, mit denen Lehrpersonen konfrontiert werden.
- Sie wirken als *Rahmen* (frame), innerhalb dessen Probleme und Aufgaben im Unterricht eingeordnet und bewertet werden.
- Sie wirken als *Richtschnur* (guide) und steuern das Handeln im Klassenzimmer.

Wer sich bewusst macht, welche subjektiven Vorstellungen er hat und diese Vorstellungen mit Theoriewissen anreichert, arbeitet an dem, was ich die „persönliche Theorie guten Unterrichts“ nenne. Er bzw. sie erfüllt damit ein Hauptmerkmal professioneller Lehrarbeit: Er bzw. sie hat **reflexive Distanz** zum eigenen Handeln hergestellt (ausführlich erläutert in Jank & Meyer 2002, 143-152).

Wie werden persönliche Theorien weiterentwickelt? 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).

Ein erstes Fazit: Unterrichtsentwicklung scheitert, wenn sie nicht in die Erneuerung der Persönlichen Theorien guten Unterrichts eingebettet wird. Das gilt für Lehrpersonen in gleichem Maße wie für die Schulleitungsmitglieder.

Eine erste Empfehlung: Ich rate allen Schulleiterinnen und Schulleitern, bei der Unterrichtshospitation und bei Zielvereinbarungen nach Unterrichtsbesuchen, die eigene Persönliche Theorie guten Unterrichts durch einen der drei nachfolgenden KRITERIENKATALOGE abzusichern, weil dies eine zumindest ansatzweise objektivierte Basis für das Beratungsgespräch mit der hospitierten Kollegin/dem Kollegen liefert. Dies macht es leichter, Kritik des SL zu akzeptieren, erhöht aber auch die Glaubwürdigkeit positiver Urteile. Ich würde aber nie mit dem Gesamt-KATALOG arbeiten, sondern die hospitierten KollegInnen bitten, selbst festzulegen, worauf besonders geachtet werden soll.

2.3 Begriffsklärung „Qualität“

Das Wort „Qualität“ ist zwar in aller Munde, aber nur selten wird genau geklärt, was darunter zu verstehen ist. Eine anspruchsvolle theoretische Klärung liefert der Regensburger Erziehungswissenschaftler Helmut Heid (2013). Er betont, dass Qualitätsaussagen menschliche Urteile über Sachverhalte und nicht Eigenschaften dieser Sachverhalte sind. Ein vollständiges Qualitätsurteil enthält:

Bausteine eines Qualitätsurteils

- (1) die Benennung des Gegenstands/Themas/Verhaltens, auf das sich das Qualitätsurteil beziehen soll; im Folgenden als *Qualitätsmerkmal* bezeichnet (= was?);
- (2) die Klärung des *Zwecks*, dessentwegen das Qualitätsmerkmal stark gemacht werden soll (= wozu?);
- (3) der Nachweis, dass das Qualitätsmerkmal *maßgeblich durch das unterrichtliche Handeln der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler stark gemacht* wurde und nicht ein Effekt außerunterrichtlicher Variablen ist (= wodurch?);
- (4) die *Qualitätsurteil* (= wie gut oder schlecht?)
- (5) und eine moralische „*Unbedenklichkeitsprüfung*“, mit der geklärt wird, ob die Maßnahme unabhängig von ihrer Zweckdienlichkeit ethisch akzeptabel und nicht verwerflich ist (= ethisch korrekt).

Heid (2013, S. 405) fasst seine kritische Analyse der Praxis von Qualitätsurteilen zusammen und sagt:

„Qualität ist kein Objekt der Beurteilung, sondern das Resultat der Beurteilung eines Objekts. **Qualität kann man nicht sehen, und alles, was man sehen kann, ist nicht Qualität.**“



Schlichter ausgedrückt: Qualitätsurteile sind Werturteile. *Sie haben immer eine subjektive Komponente.* Was der eine mit guten Argumenten für guten Unterricht hält, kann ein anderer mit guten Argumenten für schlecht halten. Deshalb gilt:

Über die Festlegung und Anwendung von Qualitätskriterien wird Macht ausgeübt.

Das gilt natürlich auch für unterrichtsorientierte Führung durch die Schulleiterin/den Schulleiter.

Normativität: Qualitätsurteile sind immer *normativ* und von den Wertvorstellungen der urteilenden Akteure abhängig. Was der eine mit guten Argumenten für guten Unterricht hält, kann ein anderer mit ebenfalls guten Argumenten für schlechten Unterricht halten.

Struktur-, Prozess- und Produktqualität: Es ist üblich, drei zentrale Qualitätsdimensionen von Schule und Unterricht zu unterscheiden (Riecke-Baulecke 2004):

- Die *Strukturqualität* erfasst Urteile über die Angemessenheit der organisatorischen und materiellen Rahmenbedingungen des Unterrichts.
- Die *Prozessqualität* erfasst Urteile über die Angemessenheit der im Unterricht ablaufenden pädagogischen Prozesse. Dabei wird der Prozessbegriff ganz weit verstanden. Er schließt Urteile über die Ziel-, Inhalts- und Methodenqualität des Unterrichts und über die Professionalität der Lehrpersonen ein.
- Die *Produkt- oder Ergebnisqualität* erfasst Urteile über das, was bei der Unterrichts- und der Unterrichtsentwicklungsarbeit herausgekommen ist, wie sie z.B. in PISA, VERA oder IGLU-Studien gemessen werden. Diese Urteile können sich auf den Lernerfolg der Schüler, aber auch auf die Verbesserung oder Verschlechterung der Arbeitsplatzstruktur der Kolleginnen und Kollegen beziehen.

Man kann die drei Qualitätsdimensionen auch zusammen führen und sagen: Hohe Unterrichtsqualität kann bestätigt werden, wenn eine gute Passung von nüchtern eingeschätzten Voraussetzungen, anspruchsvoll angesetzten Zielen und akzeptablen Lernergebnissen erreicht worden ist.

Qualitätsmanagement – ein theoretisch ungenügender Begriff: Geht man begrifflich so streng vor, wie es Heid vorschlägt (und das sollte man tun), dann ist es zwar korrekt, von „Qualitätsstandards“ oder „Qualitätsmaßstäben“, aber *nicht korrekt*, von „Qualitätsmanagement“ zu sprechen:

These: Qualität lässt sich nicht managen. Man managt die Unterrichtsentwicklung und beurteilt den Prozess und die Ergebnisse dann nach eigenen oder vorgegebenen Qualitätsmaßstäben.

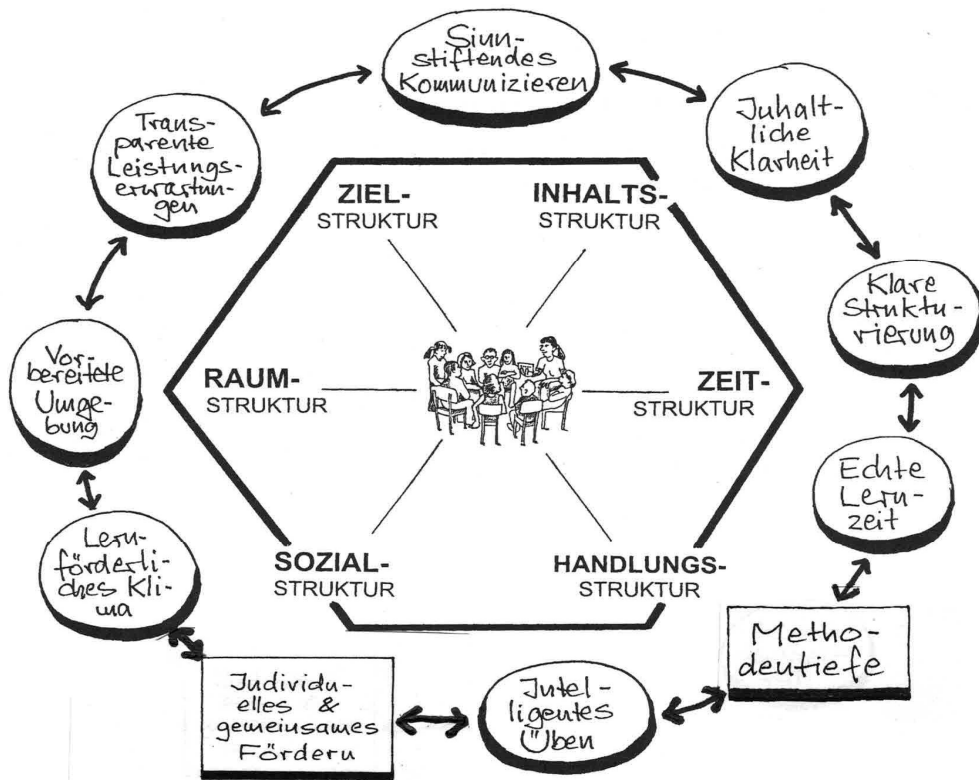
2.4 Drei KRITERIENKATALOGE (Meyer; Helmke; COACTIV)

Ein erstaunlicher Konsens ist zu vermelden: Die Mehrzahl der in den letzten 15 Jahren im deutschsprachigen Raum entwickelten Kriterienkataloge zum guten Unterricht sieht recht ähnlich aus. Das ist kein Zufall, sondern eine Folge der Orientierung am internationalen Forschungsstand. Ich erläutere diese Feststellung mit Hilfe von drei Katalogen, die in der Lehrerbildung, der Schulinspektion und der Forschung häufig genutzt werden.

2.4.1 Meyers ZEHNERKATALOG

Ich habe den bis 2004 erreichten Forschungsstand zur Unterrichtsqualität auf der Basis von Meta-Analysen studiert, ihn bildungstheoretisch gewichtet, inhaltlich erweitert und dann zu zehn Einzelmerkmalen komprimiert (Meyer 2004). Die Merkmale sind wie ein Kranz um das Didaktische SECHSECK (Meyer 2007, S. 178) herumgelegt. Das SECHSECK erfasst Grunddimensionen des Unterrichts, die in jeder Sekunde Unterrichts gegeben sind. (Weil das bei den Medien nicht der Fall ist, fehlt eine entsprechende Dimension; aber wer es für sinnvoll hält, kann sie in ein SIEBENECK integrieren.)

ZEHNERKATALOG „Unterrichtsqualität“



1. **Klare Strukturierung des Unterrichtsverlaufs** (äußere Seite: geschickte Klassenführung, Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen; innere Seite: Herstellung einer didaktisch plausiblen Schrittfolge)
2. **Hoher Anteil echter Lernzeit** (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Vermeidung bzw. Reduzierung der „Zeitkiller“)
3. **Lernförderliches Klima** (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)
4. **Inhaltliche Klarheit** (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)
5. **Sinnstiftendes Kommunizieren** (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur und Schülerfeedback)
6. **Methodentiefe** (Aufbau von Methodenkompetenz mit dem Ziel eines sicher beherrschten Methodenrepertoires)
7. **Individuelles und gemeinsames Fördern** (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung für Schüler aus Risikogruppen und für Hochbegabte)
8. **Intelligentes Üben** (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge und gezielte Hilfestellungen)
9. **Transparente Leistungserwartungen** (durch ein an den Curricula und Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und

	Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige Rückmeldungen zum Lernfortschritt)
10. Vorbereitete Umgebung	(durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)
11. Joker	für zusätzliche fachdidaktische Qualitätsmerkmale

Konstruktionsregeln:

- (1) Alle Merkmale erfassen sowohl Oberflächen-, als auch Tiefenstrukturen des Unterrichts.
- (2) Alle Merkmale sind so ausgewählt und definiert worden, dass sowohl die Lehrpersonen als auch die Lernenden dazu beitragen können, die Merkmalsausprägungen im Unterricht stark zu machen. Keines der zehn Kriterien ist ausschließlich lehrerzentriert, keines ausschließlich schülerzentriert gemeint.
- (3) Die Merkmale sind nicht hierarchisch geordnet. Die Reihenfolge kann also im Blick auf Ihre persönliche Theorie guten Unterrichts bzw. das Schulleitbild variiert werden.
- (4) Die Merkmale sind fachdidaktisch gesehen neutral. Sie können also fachdidaktisch spezifiziert und/oder ergänzt werden. Deshalb habe ich als elftes Merkmal den Joker platziert.
- (5) Eine „starke Lehrerpersönlichkeit“ oder „hohe Lernmotivation“ der Schüler sind sehr wichtig, aber sie sind keine Unterrichtsmerkmale, sondern personale Voraussetzungen der Akteure. Deshalb sind sie in der Mitte des SECHSECKS platziert.
- (6) „Hoher Lernerfolg“ ist kein Kriterium guten Unterrichts, sondern eine Folge guten Unterrichts. Es wird ja für alle 10 Merkmale behauptet, dass ihre Lernwirksamkeit empirisch belegt ist.

Nutzungsmöglichkeiten: Der ZEHNERKATALOG liefert keine Anleitung zur Unterrichtsplanung! Er kann aber sowohl zur Beobachtung und Analyse von Unterricht als auch zur Formulierung persönlicher und gemeinsamer Entwicklungsaufgaben genutzt werden:

- individuelle und/oder gemeinsame Stärken-Schwächen-Analyse;
- Schüler-Feedback mit Hilfe der 10 Merkmale; ein Beispiel: Christina Sczesny in Meyer (2004, S. 149);
- Richtschnur für die Unterrichtsentwicklung; das hat beispielhaft das Berufsbildungszentrum Biel/Bienne (Schweiz) getan; mehr dazu auf der Homepage dieser Schule;
- Coaching und Kollegiales Hospitieren mit dem Katalog;
- Mitarbeitergespräche nach Unterrichtshospitationen der Schulleitung;
- Orientierungsrahmen für die Schulinspektion.

Alle genannten Nutzungsweisen sind in den letzten zehn, zwölf Jahren an vielen Schulen, in Studienseminaren, Landesinstituten und von Schulinspektionen erprobt worden.

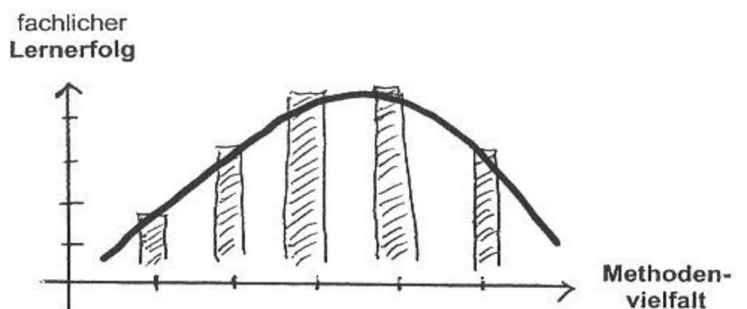
Überarbeitungsbedarf: Ich bin mehrfach gefragt worden, ob der Katalog durch die Hattie-Studien überholt sei. Meine Antwort: nein! Es ist sogar möglich, die bei mir noch schlecht belegten Merkmale 3 und 5 nun im Detail abzusichern. Überarbeitungsbedarf sehe ich aber an folgenden drei Stellen:

- Die **Erziehungsaufgaben** sind im Katalog und auch in den Erläuterungen im Buch unterbelichtet. Sie werden ansatzweise in den Merkmalen 3 und 5 angesprochen, bleiben dort aber undeutlich. Das ist kein versehentliches Vergessen, sondern durch den sehr schlechten Forschungsstand verursacht. Wir wissen noch viel zu wenig darüber, wie bestimmte Erziehungsmittel wirklich wirken.

- Merkmal 7: „**Individuelles Fördern**“ ist wichtig und es wird noch viel zu wenig praktiziert. Das zeigen auch alle empirischen Studien zum Unterrichtsalltag. Aber daraus zu folgern, dass der lehrerzentrierte Unterricht demontiert werden muss, damit das individualisierte Lernen umso besser gelingt, ist ein Trugschluss! Die eigentliche Kunst liegt darin, das gemeinsame und das individualisierende Lernen auszubalancieren (siehe auch Abschnitt 5 dieses Vortrags). Deshalb habe ich auch dieses Qualitätsmerkmal verändert.
- Das Merkmal 6 „**Methodenvielfalt**“ aus dem 2004er Katalog ist in „Methodentiefe“ umgetauft worden.

Warum? *Weil Methodenvielfalt keinen Wert an sich hat!* Ein Methoden-Feuerwerk, von dem sich die Teilnehmer/innen eher erschlagen als bereichert fühlen, bringt nicht viel. Das ist auch empirisch gut belegt.

Dort, wo ein breites Methodenangebot vorliegt, lernen die Schüler mehr. Es gibt aber keine lineare Lernerfolgssteigerung durch ein Mehr an Methodenvielfalt. Schneller als gedacht kippt die Kurve wieder um (Helmke 2012, S. 270): Allerdings wissen wir aus anderen empirischen Untersuchungen zur alltäglichen Methodenpraxis (Hage, Bischoff u.a. 1985; Helmke 2012, S. 266), dass an den meisten Schulen keinerlei Anlass besteht, vor zu viel Methodenvielfalt zu warnen.



Methodentiefe ist wichtiger als Methodenvielfalt. Damit ist gemeint, dass die Schülerinnen und Schüler einen festen Grundstock an Unterrichtsmethoden erwerben, den sie sicher beherrschen und immer wieder einsetzen. Dies können sie auf einem basalen, einem fortgeschrittenen oder hoch entwickelten Niveau tun. Pragmatisch angelegte Kompetenzstufenmodelle helfen der Lehrperson, diese Niveaus zu identifizieren. Im Buch „Leitfaden Unterrichtsvorbereitung“ (Meyer 2007, Kapitel 6) habe ich solche Kompetenzstufenmodelle skizziert.

2.4.2 Helmkes ZEHNERKATALOG

Andreas Helmke hat in seinem Grundlagenwerk „Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität“ (2012, S. 168-271) ebenfalls einen dort umfassend erläuterten Katalog mit zehn Merkmalen entwickelt, der große Ähnlichkeit mit Meyers Katalog hat und dazu den Charme besitzt, zu erheblichen Teilen vom Autor selbst erforscht worden zu sein:

ZEHNERKATALOG Helmke:

- (1) Strukturiertheit, Klarheit, Verständlichkeit
- (2) Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung
- (3) Lernförderliches Unterrichtsklima
- (4) Ziel-, Wirkungs- und Kompetenzorientierung
- (5) Schülerorientierte Unterstützung
- (6) Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen
- (7) Aktivierung: Förderung aktiven, selbstständigen Lernens
- (8) Konsolidierung, Sicherung, intelligentes Üben



- (9) Vielfältige Motivierung
- (10) Passung: Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen

Der wesentliche Unterschied zwischen Helmkes und Meyers Katalog liegt darin, dass mehrere der Helmkeschen Kriterien „nur“ aus der Perspektive der handelnden Lehrperson und nicht auch aus Schülersicht formuliert sind.

2.4.3 Was ist eine gute Schülerin/ein guter Schüler?

In den letzten 15 Jahren sind im deutschsprachigen Raum Tausende von Büchern und Aufsätzen zu Themen wie „Guter Unterricht“, „gute Lehrerinnen und Lehrer“ und „gute Schule“ erschienen. Es gibt auch viele empirische Befunde zu einzelnen Variablen lernförderlichen Schülerverhalten, z.B. zur Effektivität des kooperativen Lernens, zur Feedbackkultur oder zur Metakognition. Aber es fehlen bildungstheoretisch begründete normative Kataloge zu der Frage: Was ist ein guter Schüler/eine gute Schülerin? *Ein merkwürdiges Theorie- und Forschungsdefizit!* In einem ersten Zugriff definieren ich fünf Kriterien:

Qualitätskriterien einer guten Schülerin/eines guten Schülers

1. *Arbeitsbündnis*: Ein guter Schüler/eine gute Schülerin ist bereit, ein Arbeitsbündnis mit der Lehrperson einzugehen und sich beim Lernen helfen zu lassen. (Ein Arbeitsbündnis ist ein didaktisch-sozialer Vertrag des Lehrers und der Schüler, in dem die gegenseitig geltenden Rechte und Pflichten ausgehandelt worden sind.)
2. *Verantwortungsübernahme*: Eine gute Schülerin/ein guter Schüler übernimmt Verantwortung für den eigenen Lernprozess und auch für den Arbeitsprozess der ganzen Klasse.
3. *Toleranz und Empathie*: Eine gute Schülerin/ein guter Schüler akzeptiert die Heterogenität von Haltungen und Weltanschauungen in der Klasse und vermeidet Ausgrenzungen und Mobbing.
4. *Didaktische Kompetenz*: Eine gute Schülerin/ein guter Schüler entwickelt didaktische Kompetenzen. Sie/er formuliert Vorschläge zur gemeinsamen Unterrichtsgestaltung und -auswertung.
5. *Metakognition*: Eine gute Schülerin/ein guter Schüler ist bereit und in der Lage, über ihren/seinen eigenen Lernprozess, über ihre/seine Rolle im Klassenverband und über ihr/sein Engagement im Unterricht nachzudenken und sein Verhalten gegebenenfalls zu verändern.

Kurz gefasst: Ein guter Schüler ist ein Mensch, der sich beim Lernen vom Lehrer/von der Lehrerin helfen lässt. Dies ist keine pathetische, sondern eine sehr nüchterne Definition, die auch Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell zur Erklärung der Wirkungsweisen von Unterricht (2012, S. 72) zugrunde liegt.

2.4.4 DREIERKATALOG des COACTIV-Forschungsmodells (Klieme, Baumert, Kunter u.a. 2011)

Ein im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren immer öfter genutztes Qualitätsmodell hat die COACTIV-Forscherguppe um Jürgen Baumert vom Berliner Max-Planck-Forschungsinstitut entwickelt und umfangreich empirisch überprüft.⁷ Wichtige Vorarbeiten kommen von Eckart Klieme, Direktor des Frankfurter Instituts für Pädagogische Forschung (DIPF). Die Autoren unterscheiden drei Qualitätsdimensionen von Unterricht:

(1) Effizienz der Klassenführung (classroom management): Weil Unterricht hochkomplex ist und weil in ihm ein je unterschiedliches soziale Gefüge beachtet werden muss, kommt der Klassenführung eine besondere Bedeutung zu. Dies belegen auch die vielfältigen empirischen Befunde zur hohen Effektstärke von classroom management. Ziel der klaren Führung ist, die Aufmerksamkeit zu fokussieren und dadurch einen möglichst hohen Anteil an echter Lernzeit zu „erwirtschaften“.

(2) Potenzial zur kognitiven Aktivierung: Unterricht ist „kognitiv aktivierend“, wenn er die Schülerinnen und Schüler auf ihrem jeweiligen Niveau zu einem vertieften Verstehen des Unterrichtsinhalts führt. Dies setzt eine aktive Auseinandersetzung mit den Aufgabenstellungen voraus. Das erforderliche Vorwissen muss aktiviert oder neu geschaffen werden. Kritische Schülerfragen können genutzt werden, um Sachverhalte zu klären. Ein konstruktiver Umgang mit Fehlern ergänzt das Vorgehen.⁸

(3) Konstruktive Unterstützung: Die Lehrperson hilft, im Klassenzimmer eine „unterstützende Lernumgebung“ aufzubauen. Dies bezieht sich zum einen auf die klare Strukturierung des Unterrichtsprozesses, zum anderen auf den Aufbau lernförderlicher Beziehungen.

Die Lehrpersonen sollen eine hohe Sensibilität für Verständnisprobleme der Schüler entwickeln und sich bemühen, „domänenspezifische“, also von Fach zu Fach, von Thema zu Thema wechselnde Hilfestellungen im Lernprozess zu geben. Dazu werden Lerngerüste aufgebaut. Die Unterstützung wird sowohl auf das gemeinsame Lernen wie auch auf das individuelle Fördern bezogen.

Das COACTIV-Modell ist kompatibel mit meinem ZEHNERKATALOG, weil es als abstrakte Zusammenfassung der zehn Merkmale gedeutet werden kann (siehe die Dreiteilung meines ZEHNERKATALOGS in Meyer 2004, S. 167). Das COACTIV-Modell teilt aber mit Helmke die einseitige Fixierung auf die Lehrperson.

Überforderung? Wer meint, dass diese Kriterienkataloge eine Zumutung darstellen, weil niemand überall sehr gut sein kann, hat die Funktion von Kriterienkatalogen missverstanden.

Kriterienkataloge sind die „Messlatten“, nicht die Sache selbst.

⁷ Das Modell der COACTIV-Forscherguppe wird bei Kunter & Voss (2011, S. 87 ff.) abstrakt und bei Kunter & Trautwein (2013) praxisnah erläutert.

⁸ Der Begriff „kognitive Aktivierung“ ist m.E. aber zu eng gefasst. Die im Unterricht zu lösende Aufgabe ist viel breiter. Deshalb schlagen Einsiedler & Hardy (2010) vor, von „kognitiver Strukturierung“ zu sprechen.

Eine Lehrperson, die in allen Einzelmerkmalen dieser Kataloge einen Spitzenplatz erreicht, wäre in meinen Augen ein *didaktisches Monster*. Vielleicht gibt es solche Lehrpersonen hier und dort (z.B. in Schweden), aber ihre Profile können nicht als Richtschnur für die Lehrerbildung dienen. Deshalb sollten Sie als Schulleiterin/als Schulleiter von keinem Mitglied Ihres Kollegiums erwarten, überall sehr gut zu sein.

2.5 Probleme, wissenschaftlich korrekte Qualitätsurteile zu fällen

Es gibt eine ganze Reihe von Fehlerquellen bei der Beurteilung von Unterrichtsqualität, die man vermeiden kann, wenn man die methodologischen Spielregeln kennt, nach denen die KRITERIENKATALOGE konstruiert worden sind:

(1) Das Deduktionsproblem: Die in Abschnitt 2.4 skizzierten Qualitätskataloge sind sehr abstrakt gehalten – und das aus gutem Grund. Sie sollen ja zur Beurteilung möglichst vieler unterschiedlicher Unterrichtssituationen genutzt werden. Deshalb müssen die abstrakten Kriterien im Blick auf konkrete Unterrichtssituationen „kleingearbeitet“ werden. Dies geschieht aber nicht in Form einer logischen Ableitung aus Prämissen, sondern während der situationsspezifischen Beurteilung im Klassenzimmer und bei der Interpretation der gemachten Beobachtungen. Das ist ein hermeneutisch vermittelter Prozess des Sinnverstehens, in den subjektive Deutungen der Akteure und viele Zusatzentscheidungen eingehen (Meyer, 1972). Daraus folgt, dass die Kriterien trotz ihrer mehr oder weniger umfangreichen Erläuterungen unterschiedlich ausgelegt und angewendet werden können und dass nur Fachleute auf der Basis intimer Kenntnis der zu beurteilenden Unterrichtskultur vernünftig mit diesen Katalogen umgehen können.

(2) Die Unterscheidung von Oberflächenstrukturen des Unterrichts und Tiefenstrukturen des Lernens: Die Oberflächenstrukturen sind für jeden fachkundigen Beobachter auf den ersten Blick zu erkennen. Man kommt in den Klassenraum und kann sehen, ob Plenumsunterricht oder Einzelarbeit gemacht wird, man hört, welches Thema besprochen wird usw. Die Tiefenstrukturen (z.B. die Variablen Lehrer glaubwürdigkeit, Sinnverstehen oder Kompetenzfortschritt) kommen erst dann in den Blick, wenn Fachleute kluge Fragen stellen und Interpretationen dessen vornehmen, was sie gesehen haben: Hatte die beobachtete Stunde einen roten Faden? Wird die Lernzeit effektiv genutzt? Ist die Lehrperson glaubwürdig?

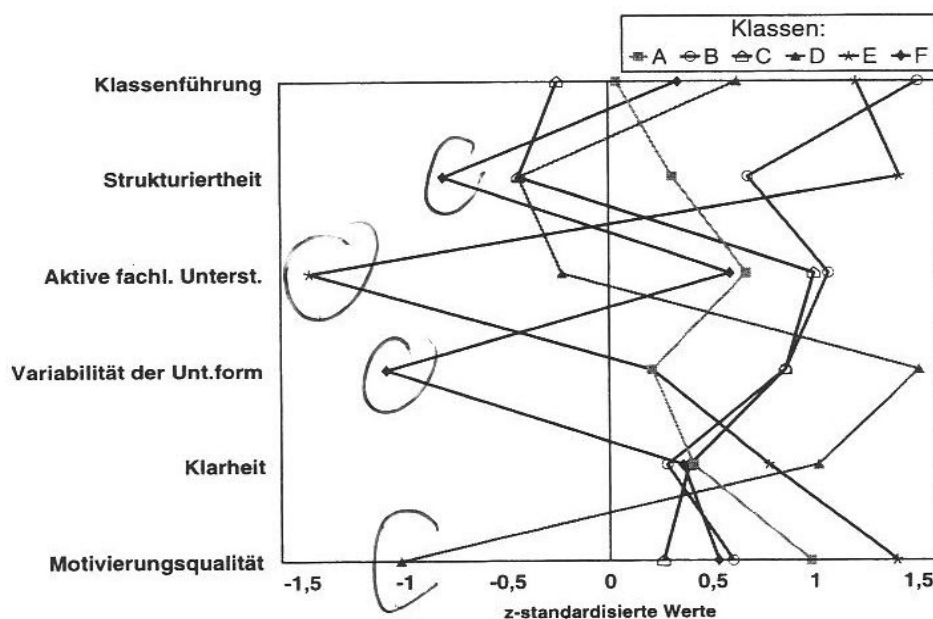
Ein häufig gemachter *Fehler* bei der Beurteilung von Unterrichtsqualität besteht darin, linear aus der Beobachtung der Oberflächenstrukturen (z.B.: Umfang der Schülermeldungen; Anteil der Sozialformen usw.) auf die Qualität des gesamten Unterrichts zu schließen. Ein Beispiel:

- Wir wissen ja nicht erst seit John Hatties Analysen, dass die Lehrerpersönlichkeit eine viel entscheidendere Variable für den Lernerfolg ist als z.B. die Methodenwahl.
- Deshalb kann es passieren, dass die eine Lehrperson mit einem stark direktiven lehrerzentrierten Unterricht zu sehr guten Ergebnissen kommt, aber eine andere Person mit einem stark geöffneten, auf Selbststeuerung setzenden Unterricht ebenfalls.

In John Hatties Synthese von Metaanalysen (2013) fällt auf, dass für Tiefenstruktur-Variablen durchweg höhere Effektstärken berechnet werden konnten als für die Oberflächenstrukturen. Daraus folgern einige Autoren, dass die Oberflächenstrukturen nicht so wichtig seien. Richtig daran ist: Die Unterscheidung schafft Freiräume in der methodischen Gestaltung des Unterrichts. Man kann ja mit unterschiedlichen Oberflächenstrukturen ähnliche Kompetenzentwicklungen anstoßen. Es wäre aber falsch, aus Hatties Befunden abzuleiten,

dass die Oberflächenstrukturen beliebig sind. Wir kommen ja nur über die Gestaltung der Oberflächen an die Tiefenstrukturen heran.

(3) Viele Wege führen nach Rom! Wir wissen aus der didaktischen Theorie, aus der empirischen Unterrichtsforschung und aus der Professionalisierungsforschung, dass es keinen Königsweg zur hohen Unterrichtsqualität gibt. Zu diesem Ergebnis kommt auch die berühmte SCHOLASTIK-Studie von Weinert & Helmke (1997, S. 250). In dieser Studie wurden 54 Grundschulklassen zwei Jahre lang begleitet. Die Eingangs- und Schlussleistungen wurden gemessen und mit Unterrichtsmerkmalen korreliert. Die Merkmale guten Unterrichts sind in dieser Studie nur sechs, und sie sind etwas anders geschnitten als in meinem ZEHNERKATALOG, sie bleiben aber gut vergleichbar. „Aktive fachliche Unterstützung“ entspricht meinem „individuellen Fördern“; „Strukturiertheit“ und „Klassenführung“ sind bei mir zu Merkmal 1 fusioniert.



Das überraschende Ergebnis der SCHOLASTIK-Studie: Gerade in den sechs „best practice“-Klassen gab es eine **erhebliche Streuung** im Ausprägungsgrad einzelner Merkmale und einige sehr deutliche „Ausrutscher“. Einzelne Klassen zeigten sehr schlechte Werte bei den von mir in der Abbildung eingekreisten Variablen - sie zählten dennoch zu den sechs besten. Ich folgere daraus:

These: Gerade Lehrpersonen mit hohem Leistungsvermögen entwickeln ein je eigenes Profil ihres Unterrichts. Sie können Schwächen in einen Bereich durch Stärken in anderen Bereichen kompensieren.

Allerdings wissen wir nicht, ob diese Schulklassen vielleicht noch bessere Leistungen gezeigt hätten, wenn auch die „Ausrutscher-Variablen“ stark gemacht worden wären.

Ein Zwischenfazit zu TEIL 2 des Handouts:

(1) *Ähnlichkeit der Kataloge:* Die Mehrzahl der in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum entwickelten Kriterienkataloge zum guten Unterricht sieht recht ähnlich aus.

Unterschiede ergeben sich insbesondere daraus, ob der jeweilige Autor nur Lehrqualität oder auch Lernqualität bestimmen wollte.

- (2) „Guter Unterricht“ ist mehr als „effective teaching“. Es geht im Unterricht immer auch darum, zumindest ansatzweise zu erfahren, was eine demokratische Gemeinschaft ist, und auch darum, sicherzustellen, dass die in der Schule zugebrachte kostbare Lebenszeit der Schüler und der Lehrerinnen und Lehrer menschenwürdig gestaltet ist - wie unterschiedlich auch immer diese Zielformel im Einzelnen von den Beteiligten konkretisiert wird.
- (3) Ohne *einen bildungstheoretischen Rahmen* lässt sich Unterrichtsqualität nicht vernünftig bestimmen. Seit den Zeiten des Johann Amos Comenius (1592-1670) wird darüber nachgedacht, wie eine solche bildungstheoretische Begründung aussehen kann.



In dieser Traditionslinie ist es eine Selbstverständlichkeit, dass die Güte des Unterrichts nicht nur im Blick auf den Umfang des gelernten Wissens und der erworbenen Kompetenzen bestimmt wird. Auch die Erziehungsaufgaben, die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und die Ausbildung einer demokratischen Unterrichtskultur spielen eine gewichtige Rolle.

3. Was sollten Schulleitungen über Unterrichtsentwicklung wissen?

Anders als beim Thema Unterrichtsqualität ist die Forschungs- und Diskussionslage beim Thema Unterrichtsentwicklung sehr unübersichtlich. Es gibt zahllose Strategiepapiere, dringliche Empfehlungen und Rezepte. Wir wissen aber einfach noch nicht genau, was wie wirkt.⁹

Diese Forschungsdefizite haben für die Verantwortlichen vor Ort 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 gibt es große Spielräume in der Wahl der Entwicklungsstrategien. Aber in einem Punkt sind sich alle Schulentwicklungsforscher (vgl. Rolff/Rhinow u.a. 2009) einig:

These: Unterrichtsentwicklung ist der Kern der Schulentwicklung.

Es ist das Schwarzbrot: nahrhaft und unverzichtbar. Die Rosinenthemen wie Schulpartnerschaften, COMENIUS-Projekte, „Jugend forscht“, Chor- und Orchesterarbeit usw. sollten hinzukommen - aber sie ersetzen nicht die Qualitätssicherung und -verbesserung des ganz normalen Unterrichts.

⁹ Ein Beitrag von Ewald Terhart (2016) trägt deshalb den Titel: „Theorie der Unterrichtsentwicklung – Besichtigung einer Leerstelle“; vgl. auch Meyer (2017).

Was sollten Schulleiterinnen und Schulleiter über die Gelingensbedingungen dieser Entwicklungsprozesse wissen?

DIDAKTISCHES MINIMUM zum Stichwort Unterrichtsentwicklung

(1) 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 den Unterricht weiterentwickeln, findet eine „Re-Kontextualisierung“ der Vorgaben statt.



(2) 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.

(3) Freiwillige Arbeit in Zwangsgemeinschaften: Lehrpersonen bemühen sich um Kollegialität, sie haben aber traditionell ein ausgeprägtes Autonomiebedürfnis. Das ist von Dan Lortie (1975) als „Autonomie-Paritätsmuster“ analysiert worden. Das sperrige Wort besagt: Lehrer wollen möglichst autonom, individuell und ungestört arbeiten können, aber von den Vorgesetzten völlig gleich behandelt werden. Deshalb spricht man auch von der Schule als einer „Expertenorganisation“ und von einem „lose gekoppelten System“.

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 beachtet werden. Die entscheidenden Variablen sind dabei – wenig überraschend – der gegenseitige Respekt, das Vertrauen und die Anerkennung individueller Unterschiede in der Berufsausübung.

(4) Die Bereitschaft zur Teamarbeit wächst! Während die Forscherinnen und Forscher noch vor 30 Jahren schrieben, dass Lehrpersonen „Einzelkämpfer“ sind, zeigen neuere Studien, dass das heute nicht mehr gilt – nicht einmal für Gymnasien (vgl. Meyer 2015, S. 126-129).

(5) Unterrichtsentwicklung beginnt nie bei null: Schulen sind immer schon in vielschichtige Entwicklungsprozesse verwickelt gewesen, die bei neu startenden Projekten fördernd oder hemmend nachwirken. Deshalb gilt der bekannte Spruch: *„Unterrichtsentwicklung ist wie Reifenwechseln bei einem fahrenden Auto.“* Zumeist wird dafür nicht einmal das Tempo gedrosselt.

(6) Topdown- und Bottom-up-Strategien können sich ergänzen. Basisdemokratie im Kollegium ist gut und schön (das ist nicht ironisch gemeint!), aber das Grundgesetz betont, dass Schulen unter der Aufsicht des Staates stehen. Also sind Steuerungs-

versuche der Schulbehörden grundsätzlich legitim. Sie sollten nur vernünftig sein! Die internationale Forschung (Fullan 1999) besagt denn auch, dass es das Beste ist, wenn sich beide Bewegungsrichtungen ergänzen.

(7) Zu viele Baustellen behindern den Erfolg: Es gibt zu viele administrativ verordnete Baustellen. Einige davon werden halbfertig verlassen, andere stürzen gleich nach Arbeitsbeginn wieder ein. Das gilt insbesondere dann, wenn sich äußere und innere Schulreformen überlagern. Reformhektik provoziert Misserfolg.

(8) Die Zeit für gründliches Arbeiten fehlt fast immer. Dies ist in der Wahrnehmung der Lehrpersonen und auch auf der Basis von Forschungsergebnissen das größte Hindernis für eine erfolgreiche kooperative Unterrichtsentwicklung (Rolff 2007, S. 37). Zeit kann man nicht kaufen. Man kann nur klug damit umgehen. Und man kann die schmerzliche Erfahrung machen, dass hastiges Arbeiten mehr Zeit kostet als gründliches Vorgehen.

(9) 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. Der erste, der schon vor 20 Jahren darauf hingewiesen hat, war Fritz Bohnsack (1995). Ein Konzept, wie Teile der Betonklotzfraktion vielleicht doch noch für die Entwicklungsarbeit zu gewinnen sind, hat Susanne Fink (2010) vorgelegt.

(10) 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 (Fend, 2008, S. 128-131). Ein kleines Rechenspiel: Eine Unterrichtsstunde kostet den Staat 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.

Ich fasse zusammen: Der Fortschritt ist eine Schnecke! Entwicklungsarbeit fügt sich nicht dem Diktat von Legislaturperioden. Eine Dauer von 10 Jahren bis zur Versteigerung ist für ein mittelgroßes Vorhaben die Regel. Mats Ekholm, international anerkannter Professor für Schulentwicklung von der Universität Karlstad/Schweden, hat 21 Jahre lang 35 Schulen seines Landes begleitet und kontinuierlich mit Hilfe mehrerer Qualitätskriterien wie interne Demokratie, Lehrerkooperation, handlungsorientiertes Lernen usw. überprüft (Blossing & Ekholm 2005). Dabei hat er eine sehr langsame, aber beständige Verbesserung der Unterrichtsqualität festgestellt, die nur wenig durch die wechselnden bildungspolitischen Programmatiken, aber stark durch das zielorientierte Arbeiten der Schulleitungen bestimmt wurde. *Was folgt daraus?*

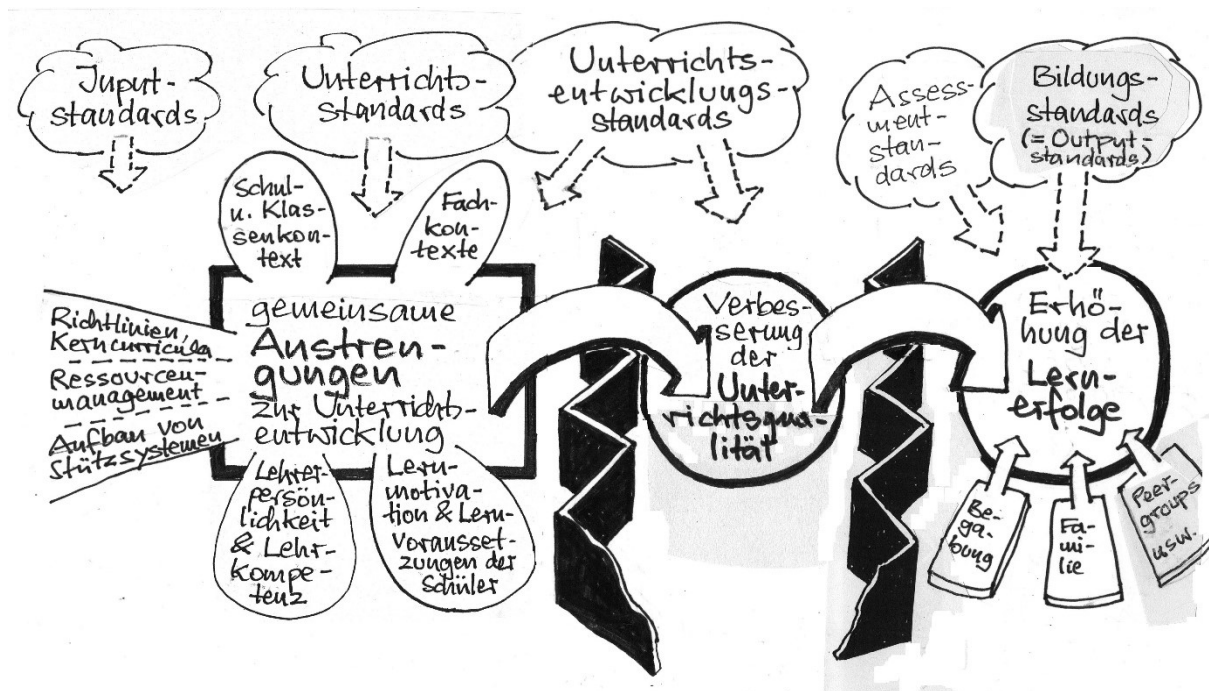
Wir sollten gelassen bleiben!

Regierungen kommen und gehen, neue Programme und Steuerungsmodelle ebenfalls - aber die eigentliche Arbeit findet in den Kollegien und in den Klassenzimmern statt. Und sie ist offensichtlich in vielen Fällen erfolgreich. Jörg Schlees Behauptung, die Schulentwicklung sei

gescheitert, trifft allenfalls auf die ungenügende Theoriebildung zu, nicht auf die Praxis (Schlee 2013). Da tut sich weltweit und auch im deutschsprachigen Raum sehr viel.

3.2 Unterrichtsentwicklung als Doppelte Hoffnungskette

Unterrichtsentwicklung hat zum Ziel, den Lernerfolg zu erhöhen und die Arbeitszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer zu verbessern. Aber dabei gibt es aus den oben genannten Gründen, keinerlei Automatismen: Wenn es gut geht, führen die Entwicklungsmaßnahmen tatsächlich zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität – aber die führt nicht automatisch zu besseren Lernergebnissen, aber jedermann und jede Frau weiß, dass Unterrichtsentwicklung auch zu einer Verschlechterung oder zumindest zu ambivalenten Ergebnissen führen kann. Das soll die nächste Grafik deutlich machen:



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!

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 ASSESSMENT-STANDARDS. Sie definieren die Ansprüche und die Rahmenbedingungen einer fairen Leistungsmessung.

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.

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 Rißlands Studie zum Lehrerhumor (2002) – nicht bekannt. Ich bin mir aber sicher, dass ein wenig Spaß, Humor und Gelassenheit auch den Erfolg der Entwicklungsarbeit erhöht.

3.3 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 unausgegorene 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 Balancieraufgabe. Dazu vier Ratschläge und ein Wunsch!



(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 der Umfang neuer Projekte muss begrenzt werden: 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 sollten gesichtswahrend beendet werden: An allen Schulen 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: 100ff).

(4) Eine Time-Out-Regel kann eingeführt werden: Ein großes Schweizer Berufsbildungszentrum, das BBZ Biel-Bienne, hatte sich vor 6 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.

3.4 Pflicht und Kür ausbalancieren!

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

Pflicht: Es gibt vier Entwicklungsaufgaben, die allen Schulen von den verantwortlichen Entscheidungsträgern (Bundes- und Länderregierungen) 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.

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

- Variation der vom Kultusministerium vorgegebenen *Studentafeln*

- Einrichtung von *Profilklassen*
- *Digitalisierung* von Teilen des Unterrichtsangebots
- *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, die durch das Grundgesetz der Bundesrepublik garantierte Bildung jedes einzelnen Menschen zu sichern. Die Bewältigung von Kür-Aufgaben hilft der Einzelschule, ihr Schulprofil zu schärfen und sie im Konkurrenzkampf zu Nachbarschulen attraktiv zu machen.

3.5 Wer soll all die Arbeit leisten? Häuptlinge, Indianer, Strippenzieher & Co

An der Unterrichtsentwicklung sind sehr unterschiedlich „gestrickte“ 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

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, habe diese Anregungen aber in eigenen Formulierungen umgedeutet.¹⁰ Alle Rollendefinitionen haben – trotz der halb-ironischen Wortwahl – sowohl eine positive wie auch negative Seite:

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



¹⁰ In dem empirisch basierten Buch von Deal & Peterson (2009, S. 116-126) gibt es weitere Rollendefinitionen, z.B. die „Primadonnen“, die „Märtyrer“ und die „destruktiven Spione“, die alles, was sie vertraulich erfahren haben, sofort an die falsche Adresse weitergeben.

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. 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 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 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 Zeugnisternin 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 aus dem Jahr 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 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.

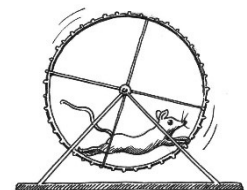


An großen Schulen gibt es oft, nicht immer die **BETONKLÖTZE** oder **BLOCKIERER**. Sie sind mit oder auch ohne Begründung gegen alles. Sie nehmen lächelnd zur Kenntnis, in eine Außenseiterrolle gerutscht zu sein. Damit bringen sie die engagierten die Kollegen zur Weißglut. Und niemand möchte sie in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

3.6 „Ein kleiner Schuss Anarchie ...“

Die deutschsprachige Schulentwicklungsforschung startete vor 30 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). Aber eine solche streng zweckrational konstruierte Entwicklungsstrategie stellt für die meisten Schulen eine Überforderung dar. Man läuft dann wie die Maus im Hamsterrad hinter den Zielen her, ohne sie je zu erreichen. Deshalb sage ich:



These: Der kleine Schuss Anarchie, der viele Schulentwicklungsprojekte durchzieht, ist kein Malheur. Er belebt die Arbeit und schafft Freiräume für kreative Lösungen.

Man muss auch einmal etwas starten dürfen, wenn noch unklar ist, ob die gesetzten Ziele erreicht werden können und wenn noch nicht geklärt ist, ob die eigentlich erforderlichen Ressourcen da sind oder in absehbarer Zeit beschafft werden können.

4. DREI-SÄULEN-MODELL als Zielkonzept der Unterrichtsentwicklung

4.1 Grundformen des Unterrichts

In der internationalen Unterrichtsforschung ist es üblich, die reale Vielfalt von Lehr-Lernarrangements auf zwei Grundfiguren zu reduzieren:

- Als *Direkte Instruktion* wird ein eher lehrerzentrierter, überwiegend frontal organisierter Unterricht bezeichnet.
- Als *Offener Unterricht* werden alle Varianten eines ziel-, inhalts- und methodendifferenzierten Unterrichts bezeichnet, die einen hohen Anteil an Einzel- und Gruppenarbeit haben und in denen die Selbststeuerung des Lernens betont wird.

Die Zweiteilung der Grundformen ist aber m.E. noch zu grobmaschig. Das liegt vor allem daran, dass das Wort „offen“ so vieles offen lässt. Es ist sinnvoller, nicht zwei, sondern mindestens vier Grundformen zu unterscheiden:

- den Gemeinsamen Unterricht,
- die Direkte Instruktion,
- den Individualisierenden Unterricht
- und den der Kooperativen Unterricht.

Ich behaupte:

These: Wenn diese Grundformen in einer ausgewogenen Mischung angeboten werden, ergänzen sie sich wirkungsvoll.

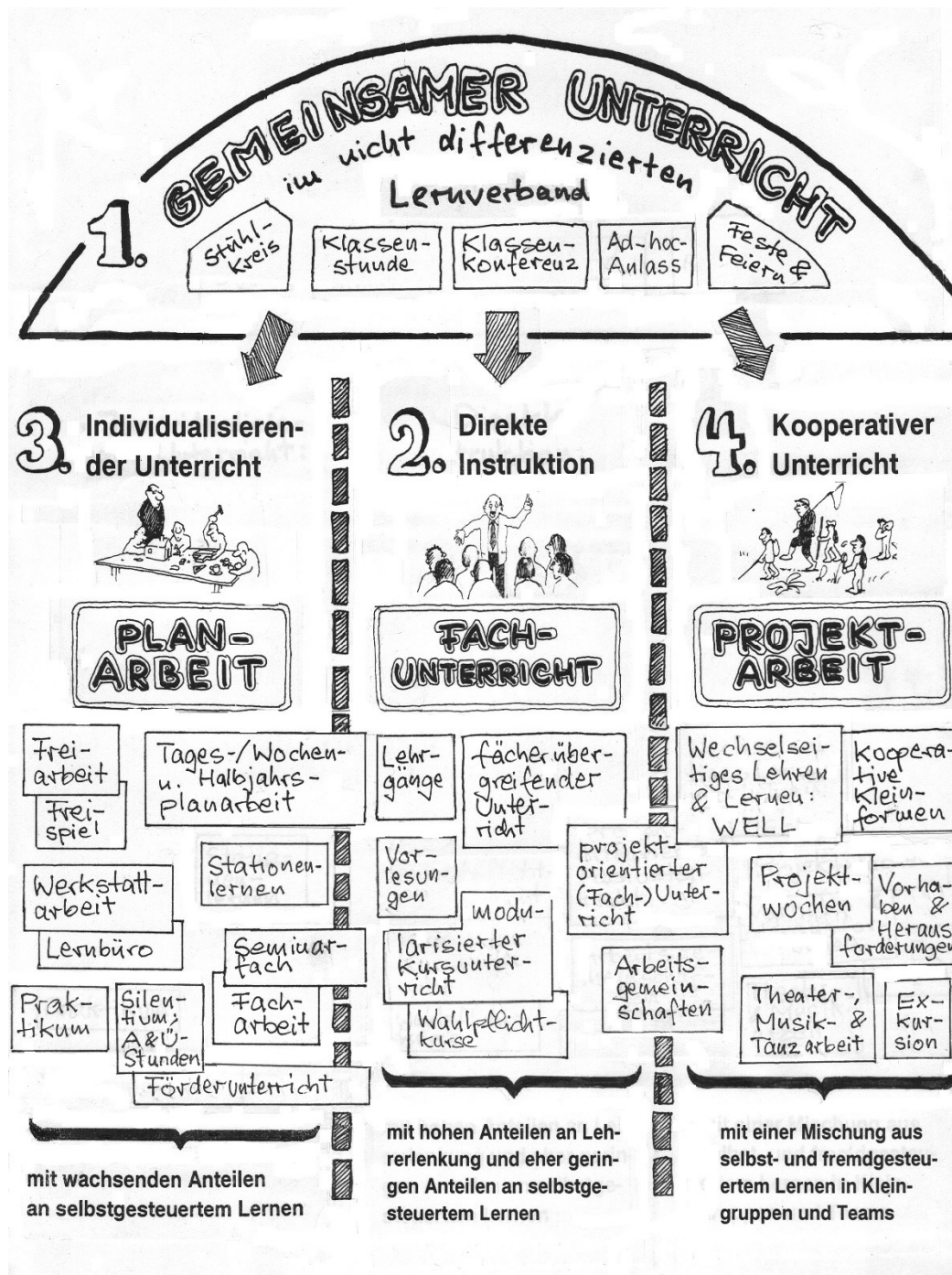
Wann eine Mischung ausgewogen ist, kann aber nicht am grünen Tisch der Theoretiker entschieden werden. Das muss an jeder Schule im Blick auf Bildungsauftrag und Schüler-Klientel neu ausgehandelt werden. Ich mache dennoch die Empfehlung, auf Drittelparität loszusteuern (siehe den letzten Punkt dieses Abschnitts 4).

4.2 DREI-SÄULEN-MODELL

Ich habe eine Grafik gezeichnet, in der die Grundformen einander zugeordnet und durch typische Arbeitsformen erläutert werden. Die vier Grundformen gibt es im Schulalltag ja selten in Reinform. Sie stellen eine Abstraktion der im realen Schulbetrieb beobachtbaren Formenvielfalt des Unterrichts dar.

Reflexionsauftrag: Ich empfehle Ihnen als Schulleitungsmitgliedern, das Unterrichtsangebot Ihrer Schule auf der Folie meines DREI-SÄULEN-MODELLS zu analysieren und dann im

zweiten Reflexionsschritt zu klären, ob Sie mit der an Ihrer Schule vorgehaltenen Angebotsmischung zufrieden sind oder nicht.¹¹



Hybridformen: Nirgendwo gibt es die Grundformen in Reinform. Die konkreten Zuordnungen gelten deshalb immer nur der Tendenz nach. Das führt dazu, dass sich im Schulalltag viele Hybridformen finden lassen, z.B. die fachgebundene Projektarbeit mit Anteilen Direkter Instruktion oder die Themenplanarbeit mit Plenumsphasen usw. Sie müssen nicht zurechtgestutzt werden – was in sich stimmig ist, kann auch genutzt werden.

Ein Beispiel für die fantasievolle Realisierung der Grundformen liefert die Hamburger Reformschule IGS Winterhude. Sie hat die an den Fächern orientierte Stundenplanung

¹¹ In der CD-ROM, die meinem Buch „Unterrichtsentwicklung“ (2015) beigelegt ist, finden Sie eine ausführliche Anleitung für diesen Reflexionsauftrag.

weitgehend ad acta gelegt und ein neues Modell entwickelt, in dem sich alle vier von mir definierten Grundformen wiederfinden (vgl. Butt 2011):

Unterrichtsangebot der IGS Winterhude

- Gemeinsamer Unterricht: Der Schultag beginnt an jedem Morgen mit einem *Morgenkreis* in den Stammgruppen.

Danach folgen in variierender Reihenfolge an jedem Tag:

- Individualisierender Unterricht: *Kuba* („kulturelle Basis“ – Lesen-Schreiben-Mathe - mit Anteilen von Direkter Instruktion
- Kooperativer Unterricht: *Projektarbeit* - mit Anteilen von Direkter Instruktion
- Individualisierender Unterricht: *Werkstattarbeit* - mit Anteilen von Kooperativem Unterricht

Knackpunkt FACHUNTERRICHT: Unterrichtsentwicklung beginnt im Kopf. Der Knackpunkt bei der Umsetzung des Modells ist die scheinbare Abwertung des Fachunterrichts. Sein Umfang muss gesenkt werden, um Raum für fächerübergreifende Planarbeit, für Projekte, Lernbüroarbeit, Studienzeiten u.a.m. zu schaffen. Deshalb funktioniert die Arbeit mit dem Drei-Säulen-Modell nur dann, wenn die Fachlehrer akzeptieren, dass auch im Individualisierten und im Kooperativen Unterricht fachliches Lernen stattfindet.

4.3 Die zweite Säule: Individualisierender Unterricht

„Individuelles Fördern“ ist heute weltweit in aller Munde (selbst in der VR China). Die deutsche Kultusministerkonferenz hat das individuelle Fördern seit einigen Jahren geradezu zur Staatsdoktrin erhoben. Im Schulgesetz des Bundeslandes NRW ist „individuelle Förderung“ in der Präambel als Rechtsanspruch festgeschrieben. Im Blick auf den in vielen empirischen Studien immer penibler erfassten alltäglichen Unterrichtsbetrieb ist das eine nachvollziehbare Forderung. Das individuelle Fördern kommt oft zu kurz. Aber systematisch gesehen macht die Forderung keinen Sinn.

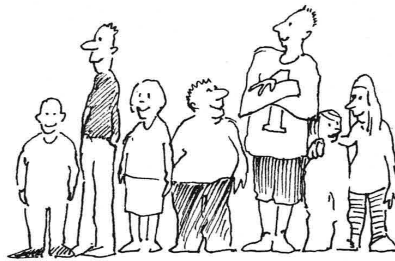
These: Die eigentliche Herausforderung besteht darin, das gemeinsame und das individualisierte Lernen in eine Balance zu bringen.

Was genau ist gemeint? Der Begriff „Individualisierender Unterricht“ ist in den letzten Jahren zu einem „Regenschirm-Begriff“ geworden, der viele unterschiedliche Konzepte unter sich vereint und deshalb dringend präzisiert werden muss. Ich unterscheide zwei Hauptformen, den „radikal Individualisierenden“ und den „moderat Individualisierenden Unterricht“ (ausführlich dargestellt in Meyer 2015, S. 54-62).

Steckbrief: Radikal individualisierender Unterricht

- (1) Es gibt für jede Schülerin/für jeden Schüler ein individuell zurechtgeschnittenes Curriculum, das von der Klassenlehrerin und den Fachlehrern auf Grundlage der hauseigenen Lehrpläne gemeinsam mit der Schülerin/dem Schüler erstellt und schriftlich dokumentiert wird.

- (2) Die Lehrperson versucht, für jeden Schüler/jeder Schülern in den verschiedenen Fachgebieten die „Zone der nächsten Entwicklung“ zu ermitteln, um gezielt und ohne Überforderung helfen zu können.
- (3) Die Schüler bestimmen ihr Lerntempo selbst. Sie arbeiten in wachsendem Umfang selbstgesteuert.
- (4) Die dominierende Arbeitsform ist die Planarbeit. Werkstatt- und Stationenlernen kommen hinzu.
- (5) Die Schüler werden angehalten, über ihre Lernwege nachzudenken (= Metaunterricht).
- (6) Sie geben der Lehrperson in regelmäßigen Abständen Rechenschaft über ihren Lernfortschritt.
- (7) Die herkömmliche frontale Sitzordnung entfällt. Die Schüler arbeiten an ihren Plätzen, aber auch in Lernstationen und im schulischen und außerschulischen Lernorte-Netz.



Die Neuausrichtung des Unterrichtsangebots nach diesem Steckbrief erfordert umfangreiche Unterrichtsentwicklungs-Arbeiten, die in der Regel 10 bis 12 Jahre oder länger andauern.

Arbeitsformen: Für den individualisierenden Unterricht sind in den letzten 30 Jahren viele neue Arbeitsformen ausgedacht und auch erfolgreich im Schulalltag implementiert worden. Dabei lassen sich die Grenzen zwischen der radikalen und der moderaten Form und auch zum Kooperativen Unterricht nicht immer sauber ziehen:

- *Planarbeit*
- *Freiarbeit*
- *Stationenlernen*
- *Werkstattarbeit*
- *Facharbeiten.*

Lerngerüste: Für die Gestaltung des individualisierenden Lernens sind ebenfalls viele neue Instrumente entwickelt worden. Der Aufbau von Lerngerüsten wird in der englischsprachigen Unterrichtsforschung mit dem ursprünglich konstruktivistisch geprägten, heute aber generalisierten Begriff „scaffolding“ (Gerüstbau) umschrieben; ausführliche Erläuterungen finden sich bei Rolf Dubs (2009, S. 172 ff.).

- *Themenpläne für den Planunterricht*
- *Kompetenzraster und Selbstbeurteilungsbogen*
- *Metaunterricht:* Das klingt komplizierter als es ist. Es geht schlicht darum, die Schüler dazu anzuleiten, über das eigene Lernen nachzudenken und daraus Konsequenzen zu ziehen. Ein kleines Beispiel:

Wartburg-Grundschule in Münster im September 2012: Der Unterricht beginnt um 8 Uhr mit 60 Minuten Wochenplanarbeit, die hier „Leisezeit“ heißt. An jedem Tag fragt die Lehrerin, Frau Pake, ihre Kinder am Ende der Leisezeit: „Was hat Euch heute beim Lernen geholfen?“ Und dann sprudelt es zumeist und die Kinder machen sich Gedanken über nützliche Lernstrategien, gelöste Aufgaben und auch darüber, wie schön es ist, wenn man sich gegenseitig helfen kann.

In der Hattie-Studie (2013: 224) wird für die Arbeit mit metakognitiven Strategien die hohe Effektstärke von $d = 0,69$ nachgewiesen. Eine präzise Darstellung der Dimensionen von Metakognition und eine Checkliste bei Dubs (2009: 328-334).

- *Lernstrategien bewusst machen*
- *Konstruktiv mit Fehlern umgehen*
- *Helfersystem (Peer-Tutoring)*
- *Feedbackkultur*
- *Lerntagebücher.*



4.4 Individualisierungsfalle

Schulen, die der Heterogenität der Schüler bewusst begegnen wollen, gewichten die Säule des individualisierenden Unterrichts u.U. besonders stark und laufen Gefahr, in eine Individualisierungsfalle zu geraten, die durch die Bemühungen zur Digitalisierung des Unterrichts verschärft werden dürfte.

- Auf der Oberfläche ist dann alles o.k.: Alle Schüler arbeiten. Aber was lernen sie dabei?
- Wo bleibt der soziale Zusammenhalt der Klasse?
- Und wie werden die individuellen Lernergebnisse wieder im Plenumsunterricht zusammengeführt?

Es besteht die Gefahr, dass sich Lehrer und Schüler gegenseitig – unbewusst oder bewusst – über den Lernerfolg des individualisierten Unterrichts täuschen: Die Schüler arbeiten an der gestellten Lernaufgabe, aber sie tun dies möglicherweise nur oberflächlich. Sie können nur schwer erkennen, was – mit Leontjev – die „Zone ihrer nächsten Entwicklung“ ist. Die Lehrerin muss an dieser Stelle sehr sorgfältig eine didaktische Diagnose in Anbindung an die Beobachtung des Lernprozesses betreiben. Akzeptiert sie das oberflächliche Engagement und blendet die Frage, welcher Lernfortschritt eingetreten ist, aus, rächt es sich dann, wenn im nachfolgenden Unterricht Kompetenzen vorausgesetzt werden, die die Schüler gar nicht erworben haben!

4.5 Zwischenfazit: Mischwald ist besser als Monokultur

Die Forstwirtschaftler sind sich seit vielen Jahrzehnten einig: Monokulturen (vor gut 200 Jahren in Europa eingeführt!) bringen kurzfristig höhere Profite, aber sie sind langfristig gesehen unwirtschaftlich, weil sie weniger widerstandsfähig sind. Ich bin so frei, die forstwissenschaftlichen Einsichten auf die Unterrichtsentwicklung zu übertragen, und sage: „Mischwald ist besser als Monokultur!“

Davon kann im Schulalltag aber keine Rede sein. Weiterhin bestätigen die Unterrichtsforscher, dass in der Sekundarstufe I im Durchschnitt 70 bis 80 Prozent des Unterrichts in der Grundform

Direkte Instruktion erteilt wird. Deshalb empfehle ich, als Fernziel Drittelparität zwischen den drei Säulen herzustellen. Das ist keine ferne Utopie, sondern eine realistische Option. Reformschulen wie die Laborschule Bielefeld, die Wartburg-Grundschule Münster oder die Reformschule Winterhude zeigen aber, dass man mit Drittelparität zwischen den drei Säulen zu hohen Lernerfolgen der Schüler kommen kann.

Wo bleibt der Frontalunterricht? Die Mischwald-These schließt ein, dass ein völliger Verzicht auf den Frontal- bzw. Plenumsunterricht Unfug ist. Ich kenne auch keine einzige Schule, in der dies gelungen wäre. Aber diese Säule erhält nach einer Umstellung auf ein stärker individualisierendes Unterrichtskonzept neue Funktionen: Er wird weniger zur Wissensvermittlung und mehr für sinnstiftendes Kommunizieren, für Feedbackschleifen, für Reflexionsrunden und für die Ergebnispräsentation genutzt.

Beurteilung aus neurowissenschaftlicher Sicht: Der Bremer Gerhard Roth kommt in seinem Buch „Bildung braucht Persönlichkeit“ zu dem Schluss, dass es das Beste ist, wenn die Schüler nach dem Drei-Säulen-Modell arbeiten können (Roth 2011, S. 296). Manfred Spitzer und Harald Hüther kommen zu anderen, manchmal arg kulturpessimistischen Konsequenzen. Aber sie äußern sich dabei als Hobbydidaktiker – manchmal treffen sie ins Schwarze, manchmal liegen sie auch meilenweit daneben.



5. Wo hapert's und wohin sollte die Reise gehen? (Hilberts TRAUMSCHULE)

5.1 Schiefelage des deutschen Bildungssystems

Ich beobachte und begleite die deutsche Schulentwicklung nun schon über 50 Jahre lang. Sie ist m.E. in den letzten zwanzig Jahren in eine inzwischen bedrohlich gewordene *Schiefelage* geraten, die nicht von den Schulen verursacht worden ist, auf das sie aber besser als bisher reagieren sollte. Mängellisten zum Bildungssystem werden ja nahezu täglich veröffentlicht. Ich nenne nur einige wenige Punkte:

- Schon bei Schuleintritt betragen die Entwicklungsunterschiede der Kinder mehrere Jahre. Kinder, die in Armut oder in prekären Verhältnissen aufwachsen, haben keine Chance, in ihrer Entwicklung ebenso gefördert zu werden wie andere.
- Schon in der Grundschule bleiben solche Kinder hinter anderen zurück. Beim Übergang in die Sekundarstufe I erleben sie und andere sich zum ersten Mal als Bildungsverlierer. Spätestens im 4. Schuljahr wird die Tendenz des Auseinanderdriftens zu massivem Druck: Die einen streben mit aller Kraft nach „oben“, die anderen werden nach „unten“ abgedrängt. Wenn Eltern ihre Kinder, entgegen der Empfehlung, an einer Realschule oder einem Gymnasium anmelden, kommen diese oft erneut nicht mit und werden wieder abgeschult. Jahr für Jahr werden Zehntausende von Kindern auf diese Weise durch die frühe Erfahrung des Nicht-Genügens oder des Scheiterns in ihrer Biografie und in ihrem Selbstwertgefühl beschädigt.
- Das in den meisten Bundesländern eingeführte Zwei-Säulen-Modell soll eine gleichwertige Bildung für alle Kinder sichern. Mit der sich verschärfenden Spaltung unserer Gesellschaft wächst jedoch die Gefahr, dass es zunehmend zu einem *Zwei-Klassen-Modell* wird. Dies gilt vor allem für Ballungsgebiete. Der Andrang zu den Gymnasien nimmt zu, bedingt durch

Konkurrenz und Zukunftsangst. Im Gegenzug gibt es einen starken Abschiebedruck nach „unten“.

- Die nationalen PISA-Studien zum Vergleich der Schülerleistungen in den 16 Bundesländern haben deutlich gemacht: Schülerinnen und Schüler aus Sachsen und Bayern sind den Schülern aus Bremen und Sachsen-Anhalt in der 10. Klasse um anderthalb bis 2 Jahre voraus. Schüler und Schülerinnen des 5. Jahrgangs an Shanghaier Gesamtschulen sind im Matheunterricht den Schülern des 7. Jahrgangs an Gymnasien in Ostfriesland überlegen.¹²
- Die soziale Kopplung, also die Abhängigkeit des Lernerfolgs vom Elternhaus, ist weiterhin sehr hoch, auch wenn die aktuellen PISA-Studien zeigen, dass es geringfügige Verbesserungen gibt.

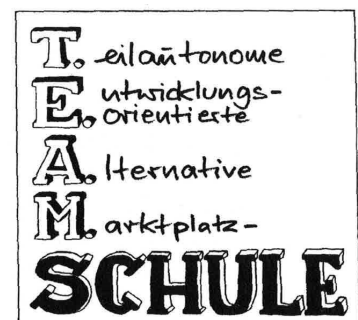
Natürlich gibt es auch positive Befunde:

- Flüchtlinge: Bei der Integration der Kinder und Jugendlichen in das Schulsystem ist flächendeckend in ganz Deutschland Erstaunliches geleistet worden.
- Inklusion: Sie ist von Behördenseite dilettantisch vorbereitet worden, es fehlt an Personal, Geld und Infrastruktur. Dennoch ist von einzelnen Schulen sehr viel geleistet worden.

5.2 Die T.E.A.M.-Schule

Wie müsste eine Schule organisiert werden, in der es den Lehrerinnen leicht gemacht wird, die skizzierte Schieflage zumindest ein Stück weit zu korrigieren? Dazu habe ich schon vor 21 Jahren die Skizze einer entwicklungsorientierten Schule angefertigt (Meyer 1997, Bd. 2, S. 97-113). Sie beschreibt, an welcher Schule ich – im zarten Alter von 76 Jahren – gern Lehrer wäre. Ich nenne sie mit einem Wortspiel T.E.A.M.-Schule:

- Sie ist teilautonom (weil eine völlig autonome Schule weder sinnvoll, noch politisch-juristisch machbar und finanzierbar wäre).
- Sie ist entwicklungsorientiert und versteht sich als „Lernende Schule“.
- Sie ist alternativ und nicht utopisch, weil nichts darin enthalten ist, was nicht schon irgendwo in Deutschland realisiert worden ist. Nur die "geballte Ladung" von innovativen Einzelheiten ist neu.
- Ihren Mittelpunkt bildet der Marktplatz als schulinterne Öffentlichkeit. Von einer Marktplatz-Schule spreche ich, weil dies für mich die angemessene Modernisierung der von Hartmut von Hentig 1993) entwickelten Idee pólis-Schule ist.



¹² vgl. dazu das frisch erschienene Buch von Benner/Meyer et al. (2018, S. 272 ff.).



Ich deute die Zeichnung folgendermaßen:

- Es handelt sich um eine kleine (600 Schüler umfassende) inklusiv unterrichtende Gesamtschule von Jahrgang 1 bis 10. Das hat den Vorteil, dass die Schulleiterin noch fast alle Kinder und Jugendlichen namentlich kennt.
- Die Schule hat vom Kultusministerium den Status einer Versuchsschule zugesprochen bekommen. Sie kann auf Antrag von der vorgegebenen Stundentafel und von der Einhaltung bestimmter Erlasse und Verordnungen befreit werden.
- Wer in das Gebäude eintritt, ist überrascht, wie ruhig es zugeht und wie gelassen die Lehrpersonen mit ihren Schülern umgehen. Sie haben Zeit füreinander. Das hilft bei der Regelung von Konflikten und Disziplinarverstößen.

- Die Schule ist geschlossen und offen zugleich. Es gibt klare Grenzen nach außen, aber genügend Durchgänge. Die Schule bietet Schutz und Schonraum, sie holt das Leben aber in pädagogischer Absicht wieder herein, um das Lernen lebendig zu machen.
- Die drei Säulen entsprechen dem in Abschnitt skizzierten DREI-SÄULEN-MODELL. Die Dreigliedrigkeit soll dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler eine ausgewogene Mischung von Kopf- und Handarbeit und von gemeinsamem, kooperativem und individualisiertem Unterricht angeboten bekommen.
- Teile des Unterrichts werden jahrgangsübergreifend gegeben. In der Grundschule sind alle Klassen jahrgangsübergreifend.
- Hinter dem Säulentor ist der Horizont zu erkennen: Er symbolisiert das wirkliche Leben von heute und morgen. Durch die Lehr- und Lernarbeit der Schule wird die wirkliche Welt in einen pädagogisch gestalteten Bildungshorizont verwandelt.
- Die Schülervvertretung der Schule ist stark und aktiv – auch deshalb, weil sie das Recht eingeräumt bekommen hat, Gesamtkonferenzbeschlüsse für 14 Tage anzuhalten.
- Die Schule hat einen Beirat, den „Rat der jungen Wilden und alten Weisen“.
- Die Schule arbeitet in mehreren Netzwerken. Sie ist Mitglied des Schulverbands „Blick über den Zaun“.¹³

Der Marktplatz ist die räumliche und geistige Mitte der Schule. Er ist der Ort, an dem Schule als Gemeinschaft sinnfällig werden kann.

6.2 Bausteine

Beim Ausmalen der weiteren, für das Gelingen der T.E.A.M.-SCHULE unverzichtbaren Bausteine habe ich die Phantasie mächtig walten lassen. Lesen Sie selbst, was dabei herausgekommen ist:

Teamarbeit: Das Wichtigste Merkmal meiner Traumschule sind die aus Schüler/Schülerinnen innen und Lehrpersonen gebildeten Lehr-Lernteams. Jedes Team besteht aus 12 Schülerinnen und einer Lehrerin/einem Lehrer. Jedes Team hat eine Sprecherin, jedes wählt sich einen Namen. Begründetes Wechseln von Teammitgliedern wird nicht begrüßt, aber hin und wieder zugelassen.

Räume: Jedes Team hat einen eigenen Raum oder eine mit Raumteilern abgegrenzte Fläche, der bzw. die in Absprache mit dem Hausmeister gestaltet wird. Die Schule hat einen großen alten Dachboden mit viel Gerümpel; ein Teil davon ist als Lesegelände freigeräumt und mit Sitzkissen ausgestattet. Dort lesen die 4. Jahrgänge am liebsten Michael Endes "Unendliche Geschichte". Es gibt mehrere Werkstätten, die als aufgaben- und projektbezogene Lernstationen konzipiert sind: eine Fahrradwerkstatt, eine Ökostation, in der die Schülerinnen auf kommerzieller Basis Apfelsäfte



¹³ Über 100 reformpädagogisch orientierte Schulen des Schulverbands „Blick über den Zaun“ haben ihr Leitbild zu „Standards für eine gute Schule“ zusammengefügt, die von Annemarie von der Groeben (2010) verschriftlicht worden sind.

herstellen und erfolgreich vertreiben. Die Schüler haben für ihre Belange ein Schülerbüro (mit eigenen Telefon, Email-Anschluss usw.), über das sie mit wachsender Eigenverantwortung die für die Projekt- und die Freiarbeit erforderlichen Außenkontakte abwickeln.

Es gibt (wie an der IGS Delmenhorst) einen Mädchenraum, zu dem die Jungen keinen Zutritt haben. Es gibt einen Ruhe- und Meditationsraum (wie an der IGS Flötenteich/Oldenburg), in den sich Schülerinnen wie Lehrerinnen bei Bedarf zurückziehen können. Die Lehrerinnen und Lehrer haben ein Lehrerzimmer, das aber nicht wie ein Bahnhofswartesaal, sondern wie ein wirklicher Arbeitsraum aussieht. Hinzu kommen acht Lehrerstationen, in denen jede/jeder seinen eigenen Schreibtisch hat. Die Schule hat auch eine Sauna und einen Kräutergarten.

Marktplatz/Forum: Er bietet Platz für *alle* Schülerinnen, Lehrerinnen und auch noch für Gäste. Im Forum befindet sich auch die Theaterbühne. Alle vier Wochen ist auf dem Forum „Wochenmarkt“. Dort können die Schülerinnen und Schüler präsentieren, was sie während der Planarbeit, in der Freiarbeit und in den zahlreichen Projekten erarbeitet haben. Auch die Lehrerinnen beteiligen sich hin und wieder und geben Einblicke in Reisen, in Hobbys und ihre außerschulischen Aktivitäten. Hier tritt das Zirkusprojekt auf (ein Standardprojekt, das jedes Halbjahr mehr als doppelt ausgebucht ist). Hier finden auch alljährlich die gut vorbereiteten Debatten über die Fortschreibung des Schulprogramms der Schule statt.

Lehrpersonen: Die Lehrerinnen wissen, was sie wollen und besitzen deshalb auch die Souveränität, die Schülerinnen über lange Strecken an langer Leine lernen zu lassen. Sie sind aber zur Stelle, wenn die Schülerinnen durch die zugemutete Selbstständigkeit überfordert worden sind und die Flinte ins Korn werfen wollen. Die Lehrpersonen haben Spaß daran, selbst weiter zu lernen.

Die Arbeitszeit der Lehrpersonen wird nicht mehr nach Unterrichtsstunden, sondern nach "pädagogischer Arbeitszeit" berechnet. Sie ist – für alle Lehrämter gleich – mit 35 Wochenstunden angesetzt; Konferenzen und Dienstbesprechungen sind in diese Bemessung eingerechnet. Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen und Fortbildung kommen hinzu. Dies führt zu einer wöchentlichen Belastung von knapp 50 Stunden während der Schulzeit.

Schulleitung: Die erträumte T.E.A.M.-SCHULE hat, wie könnte es anders sein, eine starke und selbstbewusste Schulleitung, die konstruktiv mit dem basisdemokratisch orientierten Kollegium umgeht, aber gegebenenfalls auch sagt, wo es langgeht. In wesentlichen Fragen stimmt sie sich mit dem Rat der Wilden und Weisen ab. Sie steht in engem Austausch mit der Schulaufsicht.

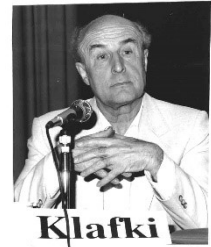
Rat der jungen Wilden und alten Weisen: Weisheit in Schuldningen ist keine Altersfrage. Deshalb kommen im Beirat der T.E.A.M.-SCHULE alle Generationen zusammen. Der Rat hat acht Mitglieder – Männer und Frauen, die sich als kritische Freunde der Schule betrachten: die Leiterin des Studienseminars, die einmal Kollegin an dieser Schule war, ein Wissenschaftler der nahen Universität, zwei ehemalige Schüler der Schule, ein Pastor und ein Rabbi. Der Rat kann sich zu allen Schulfragen, die ihm wichtig erscheinen, äußern, hat aber keine Weisungsbefugnisse.

6.3 Konkrete Utopie der Schule der Zukunft

Wer sich politisch engagieren und die Weichenstellungen für die Schule der Zukunft ein klein wenig mit beeinflussen will, muss eine Vision entwickeln, wie diese Schule aussehen soll. Das haben berühmte Pädagogen wie Johann Amos Comenius oder John Dewey in vergangenen Jahrhunderten getan. Das Wort Utopie heißt wörtlich übersetzt „Nirgend-Ort“. Es gibt sie also

nicht, aber sie ist eine notwendige Projektion, um zu klären, wohin die Reise gehen soll. Ich nenne zwei mir besonders wichtige Projektionen:

(1) Schule als Einübung in Demokratie: Wolfgang Klafki (1927-2016) forderte in seiner Kritisch-konstruktiven Didaktik, eine konkrete Utopie zu entwerfen: "Vorgriffe der Theorie, Modellentwürfe für mögliche Praxis, begründete Konzepte für veränderte Praxis, für eine humanere und demokratischere Schule". Und er merkt an, dass die erforderlichen Veränderungen „nur im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Demokratisierungsbemühungen vorangetrieben werden können, Bemühungen, die starken gesellschaftlich-politischen Widerständen und Gegenströmungen abgerungen werden müssen" (Klafki 1985, S. 38).|



(2) Schule als Heimat für alle: Der Begriff „konkrete Utopie“ stammt von dem in Leipzig, später in Tübingen lehrenden marxistischen Philosophen **Ernst Bloch** (1885-1977). Blochs monumentales Werk „Das Prinzip Hoffnung“ endet mit folgenden Sätzen (Bloch 1959, Bd. 2, S. 1628):

„Der Mensch lebt noch überall in der Vorgeschichte, ja alles und jedes steht noch vor der Erschaffung der Welt, als einer rechten. Die wirkliche Genesis ist nicht am Anfang, sondern am *Ende*, und sie beginnt erst anzufangen, wenn Gesellschaft und Dasein radikal werden, das heißt sich an der Wurzel fassen. Die Wurzel der Geschichte aber ist der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch. Hat er sich erfasst und das Seine ohne Entäußerung und Entfremdung in realer Demokratie begründet, so entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: **Heimat.**“



Konkret wird eine Utopie, wenn sie Impulse für die Schulentwicklung setzt. Und das kann man mit Bloch tun, wenn man seine Philosophie auf die Schulentwicklung bezieht: Es ist wünschenswert, aber es reicht nicht aus, *eine Schule für alle* zu machen. **Die Schule muss auch zur Heimat für alle werden.** Das ist sauschwer, bleibt aber die Zielperspektive, an der wir alle unsere Anstrengungen messen sollten.

Meine Hoffnung: Die Schule wird zur wichtigsten, allen in Deutschland lebenden Menschen eine Heimat bietende demokratische Institution.

Meine Befürchtung: Die völkisch-rassistischen Deutschlandbilder der **AfD** und ihrer Anhänger bauen so starke Feindbilder auf, dass es für die Lehrerinnen und Lehrer immer mühsamer wird, eine von gegenseitigem Respekt und von Toleranz gegenüber den Fremden geprägte „Schulheimat“ aufzubauen.

6. Statt eines Schlussworts: Dem neuen DEUTSCHEN BILDUNGSRAT „Dampf machen“

Es wird Zeit, Gegenmaßnahmen gegen die oben skizzierte Schieflage zu ergreifen. Deshalb habe ich im Jahr 2017 gemeinsam mit Hans Brügelmann (Uni Siegen), Susanne Thurn und Annemarie von der Groeben (Laborschule Bielefeld) und Renate Nietzsche (Schulleiterin

aus Hamburg) eine Initiative zur Einrichtung eines BILDUNGSRATS für BILDUNGSGERECHTIGKEIT gestartet.

Unser Aufruf: Er ist im Internet veröffentlicht und im Mai 2018 an die Bundeskanzlerin, an die Wissenschaftsministerin und an alle 16 Kultusminister geschickt worden.



Der Aufruf ist inzwischen von über 6300 engagierten Lehrern, Wissenschaftlern, Politikern, Elternvertretern u.a. unterschrieben worden. Wenn Sie diese Initiative unterstützen wollen, unterschreiben Sie bitte unsere Petition **unter** www.bildungsrat-fuer-bildungsgerechtigkeit.de

Nun hat die Berliner Koalitionsregierung ja – für uns Initiatoren überraschend – selbst die Idee gehabt, einen Bildungsrat einzurichten. Darüber wird zurzeit heftig diskutiert. Wir Initiatoren befürchten, dass die Zielsetzung dieses Regierungs-Bildungsrates kleinmütig und nicht radikal genug sein wird. Deshalb halten wir unseren Aufruf, aus dem ich im Abschnitt 6.1 zitiert habe, aufrecht!

Literaturnachweise

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Benner, D./Meyer, H./Peng, Z. & Li, Z. (Hrsg.)(2018). Beiträge zum chinesisch-deutschen Didaktik-Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biesta, G. J. (2017). The Rediscovery of Teaching. New York: Routledge.
- Bloch, E. (1959): Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Blossing, U. & Ekholm, M. (2005): Wirkungsanalyse der Schulentwicklung – eine Langzeitstudie aus Schweden. In: journal für schulentwicklung, Jg. 9, Heft 4, S. 43-52.
- Bohnsack, F. (1995): Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule. In: Die Deutsche Schule, Jg. 87, H. 1, S. 21-37.
- Bonsen, M. (2010): Schulleitungshandeln. In: Altrichter & Maag Merki (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 277-294.
- Bonsen, Martin/von der Gathen, Jan/Iglhaut, Klaus u.a. (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Weinheim, München: Juventa.
- Burow, O.-A. (2016). Wertschätzende Schulleitung. Weinheim: Beltz.
- Butt, H. (2011): Herausforderungen in den Jahrgängen 8 - 10 gestalten. In: PAEDAGOGIK, Jg. H. 4.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Soest: Soester Verlagskontor.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (2009): Shaping School Culture. Pitfalls, Paradoxes, & Promises. 2. ed. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Deci, E. & Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39, H. 2, S. 223-238.
- Dubs, R. (2009). Lehrerverhalten. Stuttgart: Franz Steiner.
- Ekholm, M. (2012): Learning Democracy in Swedish Schools – Insights from longitudinal studies. In: journal für schulentwicklung, Jg. 16, H. 3, S. 50-55.

- Einsiedler, W. & Hardy, I. (2010): Kognitive Strukturierung im Unterricht. In: Unterrichtswissenschaft. Jg. 38, H. 3, S. 194-209.
- Feindt, A. u.a.: FRIEDRICH-Jahresheft „Lehren“ (2016). Seelze: Friedrich Verlag.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fink, S. (2010): Umgang mit „Widerstand“ in Schulentwicklungsprozessen. In: Schulmanagement-online.de, S. 14-17.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012): Spring Cleaning for the „Messy“ Construct of Teacher Beliefs. In: Harris, K. R./Graham, S. & Urdan, T. (Eds.): Educational Psychology Handbook, Vol. 2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors, American Psychology Association, pp. 471-499.
- 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.
- Groeben, A. von der (2010): Wir wollen Schule machen. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Hage, K./Bischoff, H./Dichanz, H. u.a. (1985): Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Opladen: Leske + Budrich.
- Hagenauer, G. (2011): Lernfreude in der Schule. Münster: Waxmann.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heid, H. (2013): Logik, Struktur und Prozess der Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 16, Heft 2, S. 405-431.
- Helmke, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. 4. überarb. Aufl. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Horstmann, D. & Paulus P. (2018). Arbeitsbelastung von Schulleitungen: Zur Passung von Person und Situation. In: Pädagogische Führung, 29. Jg. H. 4, S. 136-139.
- 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.
- Jank, W- & Meyer, H. (2002): Didaktische Modelle. 5. überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klingberg, L. (1990). Lehrende und Lernende im Unterricht. Berlin: Volk und Wissen GmbH.
- Klippert, H. (1994): Methoden-Training. Weinheim-Basel: Beltz.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011): Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV. In: Kunter, Baumert u.a. (Hrsg.)(2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann, S. 85-113.
- Lortie, D. C. (1975): Schoolteacher. Chicago, London: The Chicago University Press.
- Meyer, H. (1972): Einführung in die Curriculum-Methodologie. München: Kösel.
- Meyer, H. (1997). Schulpädagogik. 2 Bde. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2007). Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2015). Unterrichtsentwicklung. Berlin: Cornelsen.

- Meyer, H. (2017): Bausteine für eine didaktisch orientierte Theorie der Unterrichtsentwicklung. In: Paseka, A. / Heinrich, M. / Kanape, A. & Langer, R. (Hrsg.): Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie. Münster, New York: Waxmann, S. 43-67.
- OECD (2008): School Leadership, Vol. I, Vol. II. Paris.
- Paulus, P., Horstmann, D., Baydar, C. & Dadaczynski, K. (2017). Mehr Zeit für gute Schule. Lüneburg.
- Reusser, K./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.
- Riecke-Baulecke, T. (2004): SchulePlus. Managementmodell für wirksame Qualitätsentwicklung. München 2004.
- Riecke-Baulecke, T. (2013): Schule leiten. München: Oldenbourg.
- Rißland, B. (2002): Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2013): Schulentwicklung kompakt. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G./Rhinow, E. & Röhrich, T. (Hrsg.)(2009): Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule. Köln: Wolters Kluwer.
- Rosenbusch, H. S. (2005): Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. München, Neuwied: Luchterhand & Carl Link.
- Roth, G. (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Stuttgart: Klett Cotta.
- Scheerens, J. (Ed.) (2012): School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Scheerens, J. (2015): Educational Effectiveness and Ineffectiveness. A critical Review of the Knowledge base. London: Routledge.
- Schlee, J. (2013): Schulentwicklung gescheitert. Stuttgart: Kohlhammer.
- Terhart, E. (2015): Theorie der Unterrichtsentwicklung – Besichtigung einer Leerstelle. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 62-76..
- Weinert, Franz E. & Helmke, Andreas (Hrsg.)(1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Zeitler, S., Heller, N. & Asbrand, B. (2012): Bildungsstandards in der Schule. Münster: Waxmann.

