

wicklung oder Pädagogischer Schulentwicklung erfunden werden, ist weniger entscheidend als der Prozeß der Erfindung selbst. [...]

Literatur

- Bastian, J./Schnack, J.: Projektunterricht und Schule. Zur schultheoretischen Begründung eines neuen Verhältnisses von Unterrichtsreform und Schulentwicklung. In: Bastian/Gudjons/Schnack/Speth (Hg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg 1997.
- Combe, A./Buchen, H.: Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim und München 1996.
- Dalin, P./Rolf, H.-G./Buchen, H.: Institutioneller Schulentwicklungsprozeß. Bönen 1995 (2. Veränd. Auflage).
- Lewin, K.: Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim 1953.
- Rolf, H.-G.: Die Schule als Organisation erzieht. Organisationsentwicklung und pädagogische Arbeit. In Pädagogik, Heft 2/1995, S. 17 ff.
- Schlee, J.: Kann ein nachlässiger Sprachgebrauch zu verantwortlichem Denken und Handeln bei Schulentwicklungsprozessen führen? In: Feind, A./Mischke, W./Spindler, D. (Hg.). Schulentwicklung, Lehrerinnenbildung Studienreform. Oldenburger Vor-Drucke 305. Hg.: Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg. Oldenburg 1996
- Terhart, E.: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt 1996, S. 448 ff.

HEINZ KLIPPERT

Schule entwickeln – Unterricht neu gestalten

Plädoyer für ein konzentriertes Innovationsmanagement

Schule muß sich entwickeln – keine Frage! Veränderte Schüler, ausgebrannte Lehrer, veränderte Anforderungen von Betrieben, Eltern und Bildungsverwaltungen – dieses und manches andere mehr verlangt nach Besinnung, Neuorientierung und tatkräftiger Problemlösung. Denn die Fülle der schulischen und unterrichtlichen Probleme, vor denen die Lehrkräfte heutzutage stehen, ist enorm. Entsprechend dringlich sind konstruktive Problemlösungsbemühungen, die Perspektiven aufzeigen, praktische Handlungsfelder eröffnen, Mut machen und pädagogischen Gestaltungswillen freisetzen. [...]

Die Frage ist nur, wie dieser Gestaltungswille zu entfachen ist. Fest steht, daß er in vielen Schulen (noch) unterentwickelt ist. Gestaltungswille setzt Gestaltungskompetenz voraus. Und diese Gestaltungskompetenz wiederum ist nicht nur eine Frage des „Dürfens“ und „Wollens“, sondern auch und besonders eine Frage des „Könnens“. Und genau da beginnt die Crux in unseren Schulen. Die meisten Kollegien wollen zwar neue Wege gehen und dürfen dieses auch. Nur fehlt es ihnen häufig am nötigen Innovations-

Know-how sowie an dem Gefühl und der Gewißheit: „Das packe/n ich/wir!“ Zwar gibt es in jedem Kollegium einen gewissen Kreis energiegeladener Innovatoren, doch diese sind in aller Regel in der Minderheit. Die Mehrheit der Lehrkräfte steht den vielfältigen Herausforderungen und Innovationserfordernissen unserer Tage eher ängstlich, skeptisch und/oder resigniert gegenüber. J. Habermas spricht in diesem Kontext von der „neuen Unübersichtlichkeit“ und erklärt damit die lähmende Untätigkeit, die viele Verantwortliche in Politik, Wirtschaft und nicht zuletzt auch in der Schule befallen hat. Angesagt sind von daher Reduktion von Komplexität, expertengestützte Innovationsberatung sowie gezielte Qualifizierungsmaßnahmen zur Stärkung der Innovationskompetenz der Lehrkräfte. Das sind zugleich die Eckpfeiler des hier in Rede stehenden konzertierten „Innovationsmanagements“. [...]

Der Anspruch der Organisationsentwicklung (OE)

Schulentwicklung wird in den letzten Jahren sehr stark in Verbindung gebracht mit dem aus der Wirtschaft stammenden Konzept der Organisationsentwicklung. OE meint die systematische Vitalisierung, Aktualisierung, Aktivierung und Erneuerung einer Organisation von innen heraus mit dem Ziel, die anstehenden Problemlösungsprozesse zu effektivieren. OE setzt somit auf Selbsterneuerung sowie auf sensibles und engagiertes Zusammenarbeiten der Organisationsmitglieder, damit die vorhandenen Problemlösungs- und Erneuerungspotentiale wirksam mobilisiert werden. OE ist grundsätzlich langfristig angelegt und hat einen relativ komplexen Zugschnitt. [...] Entsprechend vielschichtig und langwierig sind die betreffenden Klärungs-, Abstimmungs- und Innovationsprozesse. [...] Kurzum, die Konferenz- und Arbeitsbelastung während dieser OE-Prozesse erreicht rasch ein Ausmaß, von dem viele gutwillige Lehrkräfte abgeschreckt werden, weil sie sich durch die vielschichtige „Sisyphusarbeit“ überfordert fühlen.

Unstrittig ist, daß der OE-Ansatz in sich stringent ist und auch von seinem Menschenbild her Zustimmung verdient. Ein mündiges Kollegium, das engagiert, kreativ und selbstbestimmt die Gestaltung der Einzelschule in die Hand nimmt, bestehende Probleme löst, die Schule zeitgemäß profiliert, für die nötige Qualitätssicherung sorgt und bei alledem eine tragfähige „Corporate Identity“ entwickelt, ist ein ehrenwertes Ziel und ganz sicher auch der Wunsch eines jeden Schulreformers. Nur ist die Zahl der Kollegien, die mehrheitlich bereit sind, derart umfängliche und belastende Schulentwicklungsprogramme anzugehen und durchzustehen, erfahrungsgemäß gering. Am ehesten zu gewinnen sind noch jene Kollegien, denen „das Wasser bis zum Hals steht“ und die daher die Flucht nach vorne antreten. Das sind aber erfahrungsgemäß nicht mehr als 2-4 Prozent der Kollegien. Und was ist mit den anderen? Auch sie haben Innovationsbedarf! Nur wünschen sie in aller Regel, daß kleinere Brötchen gebacken und über-

schaubare Innovationsschneisen geschlagen werden. [...] Man mag diesen Kleinmut bedauern oder auch kritisieren. An dem Faktum der begrenzten Belastbarkeit, Risikobereitschaft und der kurzfristigen Erfolgserwartung der meisten Lehrkräfte kommt man jedoch nicht vorbei. Das gilt keinesfalls nur für die erklärten Bremser und Skeptiker in den Kollegien, sondern auch und nicht zuletzt für die grundsätzlich gutwilligen Lehrkräfte des „Mittelfeldes“, das leicht 50 Prozent eines Kollegiums umfaßt. Dieses „Mittelfeld“ läßt sich erfahrungsgemäß auf Innovationsprozesse nur dann ein, wenn sie überschaubar sind, nicht zuviel Arbeit machen und möglichst bald greifbare Erfolgserlebnisse versprechen. Mehrjährige OE-Vorhaben hingegen, die nachgerade uferlos erscheinen und häufig auch recht zeitaufwendige und abgehobene Diagnose-, Analyse-, Entscheidungs- und psycho-soziale Klärungsprozesse nach sich ziehen, stoßen schnell auf Vorbehalte und Ablehnung. [...]

Weniger ist mehr – Ein Rezept wider die Überforderung

Fleischer-Bickmann und Maritzen haben zweifellos recht, wenn sie in Anspielung auf die aktuelle Diskussion über Schulautonomie und Schulprogramme mehr Bescheidenheit und Pragmatismus anmahnen. „Man kann Schulen nur davor warnen“, so schreiben sie, „sich zu überfordern und in Schulprogramme alles hineinzuschreiben, was pädagogisch wünschenswert ist. Es empfiehlt sich, daß Kollegien sehr kritisch bilanzieren, welche Probleme sie als vordringlich sehen, bearbeiten und lösen wollen, was sie sich zutrauen und was in absehbarer Zeit auch realisierbar ist. Eine Innovation in Schritten beugt einer Erwartungseuphorie vor, der allemal das Scheitern sicher ist.“ (Fleischer-Bickmann/Maritzen 1996: 14)

Bei der hier anvisierten Innovationsstrategie geht es aber nicht nur um die kleinen Schritte, sondern auch und zugleich um eine entschiedene Begrenzung des Innovationsbereichs und -anliegens. Ansonsten besteht die Gefahr, daß sich die Innovatoren verzetteln und ihre Potentiale an so unterschiedlichen Stellen einsetzen, daß letztlich wenig Gemeinsames herauskommt. Das Nebeneinander vieler Arbeitsgruppen in einem OE-Prozeß ist fragwürdig, da die Zentrifugalkräfte zwangsläufig groß und die Möglichkeiten der pädagogischen Verständigung und Konsensbildung entsprechend begrenzt sind. [...] Von daher ist eine entschiedene Bündelung und Fokussierung der innerschulischen Innovationsarbeit geboten, damit die „Durchschnittslehrer“ das Gefühl bekommen: „Das packen wir!“

Daraus folgen drei Konsequenzen:

1. die Reduzierung des Innovationsfeldes auf einen überschaubaren Kernbereich der Lehrertätigkeit, den Unterricht;
2. die Straffung der meist langwierigen Such-, Reflexions- und Entscheidungsprozesse im Vorfeld der eigentlichen Innovationsarbeit, sowie

3. die Offerierung gezielter Qualifizierungsangebote für die betreffenden Lehrkräfte/Kollegien, damit diese – unterstützt durch erfahrene Innovatoren – möglichst rasch das nötige Know-how erwerben, um die intendierte Innovationsarbeit zügig und erfolgreich zu realisieren. [...]

Innovationsfeld Unterricht – Ein profiliertes Wahlangebot

Vieles spricht dafür, dem Innovationsfeld Unterricht besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Unterricht ist nicht nur ein Kernbereich der Lehrertätigkeit, er stellt auch und zugleich ein äußerst virulentes Problemfeld dar, das von Lern- und Motivationsproblemen übersät ist und deshalb nach neuen Wegen des Lehrens und Lernens verlangt, die den betreffenden LehrerInnen wie SchülerInnen Entlastung und Erfolgserlebnisse versprechen. Wenn es gelingt, dieses Feld wirksam umzugestalten und in einem Kollegium einen entsprechenden unterrichtszentrierten Diskurs und Grundkonsens herzustellen, dann wäre gewiß ein gutes Stück Schulentwicklung erreicht. Die Frage ist nur, wo und wie mit der Unterrichtsreform anzusetzen ist. Fraglich ist ferner, ob das kollegiumsinterne Innovationspotential ausreicht, um mit vertretbarem Aufwand und in einem überschaubaren Zeitrahmen eine tragfähige neue Lernkultur auf den Weg zu bringen. Die Skepsis in den meisten Kollegien ist groß; die Hilflosigkeit und Ratlosigkeit ebenso. Zwar gibt es in jedem Kollegium eine Reihe von Lehrkräften, die über beträchtliches Innovations-Know-how verfügen. Nur sind diese in aller Regel weder in der Mehrheit, noch pädagogisch so akzeptiert und angefragt, daß sie als Helfer, Ratgeber und Weichensteller wirksam werden können. Vorherrschend sind vielmehr Skepsis und häufig auch bewußte Abgrenzung gerade gegenüber diesen potentiellen Meinungsführern und Innovationsberatern. Von daher verpuffen deren Potentiale vielerorts ungenutzt. Zwar wäre es möglich, diese kollegiumsinternen Kooperations- und Beziehungsstörungen zu thematisieren und gruppendynamisch auszuleuchten. Zweifelhaft ist nur, ob die betreffenden Kollegiumsmitglieder mehrheitlich bereit sind, einen derartigen Klärungs- und Gärungsprozeß mitzumachen. Die bisherigen Erfahrungen sprechen dagegen. Das Gros der Kollegien schreckt offenkundig davor zurück, die „Beziehungskiste“ zu öffnen und von einzelnen Kolleginnen und Kollegen Rat – und eventuell auch Kritik – entgegenzunehmen.

Was also tun? Die bisherige Innovationsarbeit zeigt, daß in den meisten Kollegien dann etwas zu bewegen ist, wenn vorrangig auf der instrumentellen Ebene angesetzt und mit Hilfe externer Experten möglichst überzeugend ausgelotet wird, wie der Unterricht ganz pragmatisch umgestaltet werden kann. Am besten ist es, wenn dieser Sensibilisierungs- und Klärungsprozeß im Wege des „learning by doing“ erfolgt: durch praktische Übungen, durch offene Gespräche und durch konstruktive Transferüberlegungen. Dabei wird unter der Hand natürlich auch Kommunikation, Kooperation und pädagogische Kreativität praktiziert und gelernt. So gesehen

ist die hier anvisierte Kultivierung neuer Lernformen nicht nur ein unterrichtszentrierter Innovationsprozeß, sondern auch ein vielschichtiger Lernprozeß für die beteiligten Lehrkräfte, der ganz sicher zur Förderung der vielzitierten „Corporate Identity“ beiträgt. [...]

Neue Formen des Lernens als Schulprogramm

Konsens besteht in den meisten Kollegien darin, daß der Umgestaltung des Unterrichts besondere Priorität gebührt und ein zeit- und schülergemäßes Methodenrepertoire kultiviert werden muß. Auch die Zielrichtung ist mittlerweile den meisten klar. Gefragt sind offener Unterricht, Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenarbeit, Projektarbeit und andere Formen des „eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens“ (EVA), und zwar unter besonderer Betonung von Partner- und Gruppenarbeit, da die meisten SchülerInnen zur angestrebten selbständigen Bewältigung komplexerer Aufgaben nur dann in der Lage sind, wenn sie dies in Kooperation mit anderen Schülern tun können. Diese Ausrichtung des Unterrichts verspricht nicht nur eine zeitgemäße Qualifizierung der SchülerInnen (Stichwort: Schlüsselqualifikationen), sondern sie eröffnet auch und zugleich deutliche Entlastungsperspektiven für die verantwortlichen Lehrkräfte. Denn wenn die SchülerInnen selbständig arbeiten und in aktiver und interaktiver Weise vorgegebene Aufgaben und Probleme lösen, dann wird es für die betreffenden Lehrkräfte beinahe zwangsläufig leichter und befriedigender. Vorausgesetzt ist allerdings, daß die SchülerInnen hinreichend bereit und in der Lage sind, die ihnen übertragenen Aufgaben selbständig und methodisch versiert anzugehen und zu lösen. Und genau das ist die Schwierigkeit in vielen Schulen und Klassen, die offenen, handlungsorientierten Unterricht praktizieren bzw. versuchen. Viele SchülerInnen sind eben nicht in der Lage, die gewährten Freiheitsgrade konstruktiv und methodisch versiert zu nutzen und auszugestalten. Sie beherrschen zumeist weder die nötigen Lern- und Arbeitstechniken, noch verfügen sie in hinreichendem Maße über die für offenen, handlungsorientierten Unterricht unerläßliche Kommunikations- und Teamfähigkeit. So gesehen ist die Öffnung des Unterrichts vielerorts eine ziemlich „bodenlose Angelegenheit“. Diesen Grundüberlegungen trägt das „Neue Haus des Lernens“ Rechnung, das als mögliches Schulprogramm/Aktionsprogramm zur gezielten „Sanierung“ des traditionellen Unterrichts zu verstehen ist. Für die meisten Kollegien ist ein derartiges Programm nicht nur richtungsweisend und dringlich; es ist von seinem Anspruch und seinem Arbeitsanfall her auch gerade komplex genug, um von qualifizierten Mehrheiten in den betreffenden Kollegien wohlwollend akzeptiert und mitgetragen zu werden. Vorausgesetzt, es steht ein korrespondierendes Unterstützungsangebot in Aussicht.

Im Zentrum des angestrebten Lehr-/Lerngeschehens steht „EVA“, d.h. das eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen der SchülerInnen. Denn wenn die Unterrichtsgestaltung zeit- und schülergemäß verändert werden

soll, dann gilt es zunächst einmal, dieses eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen möglichst vielschichtig zu intensivieren. Dementsprechend müssen die Lehrkräfte ihr Methodenrepertoire überprüfen, weiterentwickeln und eine möglichst breite Palette an handlungsorientierten Methoden kultivieren, die „EVA“ fordern und fördern. Dazu sind gegebenenfalls entsprechende Fortbildungen anzubieten. Gerichtet ist diese methoden- und handlungszentrierte Lehr-/Lernarbeit auf die Vermittlung zukunftssträchtiger „Schlüsselqualifikationen“, die das Lernen effektivieren, die Schülerpersönlichkeiten stärken, ihre Selbständigkeit fördern und ihr soziales Miteinander verbessern. Dieses Zielsystem wird mit den vier Qualifikationsbezeichnungen „Fachkompetenz“, „Methodenkompetenz“, „Kommunikationskompetenz“ und „Teamkompetenz“ umrissen.

Die Implementation des skizzierten Schul- bzw. Sanierungsprogramms ist allerdings nicht nur eine Frage der Unterrichtsmethodik und der Unterrichtsgestaltung, sondern sie ist auch und nicht zuletzt davon abhängig, daß innovationsfördernde Rahmenbedingungen geschaffen werden. [...] Innovationszentrierte Lehrerkooperation, Schulleiterfortbildung und Elternarbeit gehören ebenso dazu wie die Veränderung der Lehrpläne, der Stundentafeln und der Lehrereinsatzplanung sowie die Umgestaltung des Klassenraums und der Arbeitsbedingungen von Lehrern wie Schülern. [...]

Konzertierte Qualifizierungs- und Implementationsmaßnahmen

Unterstützt werden muß die Implementation des skizzierten Schulprogramms durch eine profilierte Qualifizierungsarbeit. Andernfalls besteht die Gefahr, daß der Prozeß bei hehren Vorsätzen und eher grundsätzlichen Diskussionen und Einsichten steckenbleibt, die praktische Methoden- und Gestaltungskompetenz der betreffenden Lehrkräfte aber unzureichend ist. Diese lähmende Diskrepanz zwischen Erkenntnis und Wollen auf der einen und praktischem Können und Tun auf der anderen Seite läßt sich in vielen Schulen beobachten. Soll sie wirksam überwunden werden, so müssen den interessierten Lehrkräften/Kollegien richtungsweisende, Mut machende und Praxiskompetenz vermittelnde Qualifizierungsmaßnahmen ermöglicht werden. [...].

Der Innovationsprozeß beginnt in der Regel mit einem einführenden Studientag (pädagogischer Tag) zur Sensibilisierung, Information und methodischen Grundorientierung des Gesamtkollegiums, d.h. das Gesamtkollegium wird mit den Grundzügen des handlungsorientierten Ansatzes vertraut gemacht, durch ausgewählte Beispiele und Übungen in bezug auf die praktische Umsetzung angeregt und ermutigt sowie in der Endphase des Studientages darüber informiert, wie der angelaufene Innovationsprozeß weitergehen und welche Unterstützung offeriert werden kann [...]. Alsdann liegt es an den Lehrkräften des jeweiligen Kollegiums, ein tatkräftiges „Innovationsteam“ aufzubauen, das den festen Vorsatz hat, das handlungs- und methodenzentrierte Arbeiten im Unterricht zu intensivieren. Dieses

Innovationsteam sollte mindestens ein Drittel des jeweiligen Kollegiums umfassen, einschließlich Schulleiter und Stundenplanmacher. Eine solche Teamkonstellation begünstigt erfahrungsgemäß die Umsetzungsarbeit, stärkt das „Wir-Gefühl“, vergrößert das Problemlösungspotential und erhöht die Chance, daß die Teammitglieder die Lehr-/Lernkultur in der jeweiligen Schule entscheidend prägen können.

Erfahrungen

Das hier vorgestellte Schulentwicklungskonzept beruht auf Erfahrungen in vielen Schulen und mehreren Bundesländern. [...] Geschätzt wird von den Lehrkräften/Kollegien nach den bisherigen Erfahrungen vor allem, daß ein überschaubares und erfolgversprechendes Programm vorliegt, dessen Realisierung – bei Bedarf – durch ein differenziertes Unterstützungssystem erleichtert und beschleunigt wird. „Warum muß denn jede Schule das Rad neu erfinden?“, so fragte kürzlich ein Schulleiter sichtlich vorwurfsvoll und brachte damit sein Unbehagen angesichts der geradezu uferlosen Schulentwicklungsbemühungen an seiner Schule auf den Punkt. Recht hat er! Entscheidend ist freilich, daß die jeweiligen Lehrerfortbildungsinstitute gut ausgebildete Experten zur Verfügung stellen können, die zum jeweiligen Innovationsfeld und -pfad die entsprechenden schulinternen Angebote machen können.

Literatur

Fleischer-Bickmann, W.; Maritzen, N.: Schulprogramm. Anspruch und Wirklichkeit eines Instruments der Schulentwicklung. In: Pädagogik 1/1996, S.12 ff.