

# Unterrichtsentwicklung

## Kommentar (Eubel)

In historischer Perspektive kann man für die Politik der Schulmodernisierung Phasen unterscheiden, die verstärkt auf *äußere* Schulreformen setzten, wie es etwa beim Versuch zur Einführung der Gesamtschule sichtbar war.<sup>34</sup> In Abkehr davon stand anschließend die *innere* Seite der Schulreform im Vordergrund, z.B. durch Einführung neuer Unterrichtsmethoden und Modernisierung der Curricula. Gegenwärtig zentriert sich die Schulmodernisierung auf einen Bereich, der bei den beiden vorherigen „Modernisierungsschüben“ mehr oder weniger ausgespart war, nämlich die *Schule als Organisation*. In der neuen Governance wollen die Entscheider auf den Ebenen der Politik und der Bildungsverwaltung mit Hilfe einer noch zu errichtenden Schule als Qualitätsorganisation auf das Unterrichtsgeschehen zugreifen. Die *top-down*-Reform zielt also auf den Hoheitsbereich der Lehrkräfte: den Unterricht. Hier wurde von den Lehrkräften in den letzten Jahrzehnten *bottom-up* bereits einiges verändert. Die Konzepte der schulischen Modernisierung stellen keine originäre Semantik für die Steuerung von Unterricht bereit<sup>35</sup>, vertrauen jedoch gleichsam darauf, dass sich durch die Veränderungen der organisatorischen Kontextbedingungen und durch Organisations- und Personalentwicklung auch der Unterricht verändern wird.

Implizit setzen alle ‚Unterrichtsentwickler‘ voraus, dass ein modernisierter Unterricht nicht mehr allein aus der pädagogischen Intuition einzelner Lehrpersonen entsteht, sondern zumindest teilweise die Leistung eines teambasierten Kollegiums darstellt.<sup>36</sup> Damit wird er notwendigerweise

- 
- 34 Aus der Erfahrung der letzten Jahrzehnte lässt sich im Kontext der deutschen Bildungspolitik von einem weitgehenden Scheitern äußerer Schulreformen sprechen. An Daten über den relativen Erfolg oder Misserfolg von Initiativen der inneren Schulreform zu gelangen, ist relativ schwer, da im traditionellen Schulsystem Ereignisse, die sich schulintern abspielen, nicht nach außen kommuniziert wurden. Aus unterschiedlichen Befunden der empirischen Schulforschung lässt sich aber durchaus ableiten, dass innerschulische Veränderungen stattgefunden haben (siehe dazu z.B. auch den Beitrag von Schönknecht in diesem Band).
  - 35 Obwohl sich mit PISA auch hier gravierende Veränderungen – hinsichtlich eines pragmatischen Verständnisses von Unterrichtsinhalten – andeuten (vgl. den Beitrag von Messner im vorliegenden Buch), die aber offensichtlich noch nicht den Alltag des Unterrichtens berühren.
  - 36 An der konkreten Ausformung haben dann sicher auch die weiteren Akteure (Lehrer und Eltern) der autonomen Einzelschule ihren Anteil. Der Begriff ‚Autonomie‘ wird damit nicht nur semantisch umcodiert, sondern wirkt sich auf das Handeln aus: Nicht mehr die einzelne Lehrperson ist autonom, sondern das *Lehrerteam*, das seinesseits rückgekoppelt ist an die Adressaten der ‚Dienstleistung‘ Unterricht. Vgl. auch die beiden Beiträge von Brüsemeister in diesem Band.

stärker als bisher zu einem nach rationalen – oder zumindest nach intersubjektiv ausgehandelten – Kriterien gestalteten Geschehen. Diese „Enteignung“ des autonomen Lehrers könnte zu Akzeptanzproblemen führen, gerade bei engagierten Lehrerinnen und Lehrern – die potentielle Unverträglichkeit dieses Modells mit dem tradierten Ethos pädagogischer Theorie („Der Lehrer trägt die Verantwortung für seine Schüler“) liegt auf der Hand.<sup>37</sup>

Die Gestaltung der alltäglich ablaufenden Interaktionsprozesse im Unterricht bildet für die Lehrerinnen und Lehrer den Kern ihrer Arbeit. Daher wundert es nicht, dass sie das Zusammenwirken von Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung (Bildungskommission NRW 1995: 162f.) oftmals vom Naheliegendsten her denken: der Unterrichtsentwicklung. Da Unterricht im tradierten Selbstverständnis der Lehrerschaft ein hochgradig individuelles, kaum formalisierbares Geschehen ist, für das jede Lehrperson einzeln Verantwortung trägt, birgt die Entscheidung, den Modernisierungsprozess mit der Unterrichtsentwicklung anzufangen, aber auch ein Problem. Die Zielperspektive der Schulentwicklung könnte auf der Strecke bleiben, wenn die Angebote zur Verbesserung des Unterrichts auf der personalen Ebene ‚hängen‘ bleiben und nicht mit der Organisationsperspektive verknüpft werden.<sup>38</sup> Viele Erfahrungen sprechen aber dafür, dass es dennoch sinnvoll ist, den Startpunkt ‚Unterricht‘ beizubehalten. Wegen des (noch) unzureichend entwickelten Denkens in Begriffen der Organisation dauert es bei anderen Zugängen wesentlich länger, bis sich Effekte einstellen, die von der Lehrerschaft als lohnenswert eingeschätzt werden könnten.

Generell empfiehlt sich ein Anknüpfen der neuen Qualitätsmanagements an tradierte und als erfolgreich erlebte Formen berufsbegleitender Qualifizierungsmaßnahmen. Eine Modellierung der Schulentwicklung nach dem Muster von schulintern organisierten Veranstaltungen der Lehrerfortbildung (SCHILF), mit denen viele Lehrerkollegien in den letzten Jahren positive Erfahrungen gemacht haben, bietet sich deshalb an. Diese Verknüpfung hat zudem den Vorteil, dass bei SCHILF-Angeboten die Organisationsebene strukturell schon ‚eingebaut‘ ist.<sup>39</sup> Schulinterne Lehrerfortbildung wird auch deshalb positiver bewertet als andere Formen der früher oft

37 Vgl. dazu im Textblock „Wertediskussionen“ die Überlegungen Annemarie von der Groebens. Auch Hilbert Meyer macht das Festhalten an solchen Prinzipien zur Bedingung dafür, das „Neue“ zu akzeptieren. Er fordert, dass Schulentwicklung dazu führen sollte, „das Lehren und Lernen humaner und erfolgreicher zu machen.“ (Meyer/Ulrich 1996: 9)

38 Bei dem traditionell stark ausgeprägten pädagogischen Einzelkämpfertum der Lehrerinnen und Lehrer und dem kaum auf Organisation ausgerichteten professionellen Selbstverständnis ist eine solche Sorge sicher berechtigt.

39 Selbst wenn bei solchen Veranstaltungen nicht die Einzelschule als ganze Thema ist, so ist doch zumindest sichergestellt, dass das *Kollegium* oder *Teilmengen* desselben, die sich aus fachlichen oder thematischen Gründen gruppieren, an solchen Veranstaltungen partizipieren.

sogar verordneten Lehrerfortbildung, weil sie besser zur Strategie der inneren Schulreform passt. Die Erfahrungen vom weitgehenden Scheitern struktureller Veränderungen und äußerer Schulreformen gehört zu den prägenden berufsbiographischen Erfahrungen aller Lehrergenerationen der Nachkriegszeit. Es ist deshalb mehr als verständlich, wenn die Lehrkräfte Felder und Strategien bevorzugen, von denen sie den Eindruck haben, etwas bewirken zu können. Und es ist kein Zufall, dass sich bei den aktuellen Qualitätsmanagements etwas ähnliches abzeichnet: Top-down-Strategien werden wesentlich kritischer wahrgenommen als bottom-up-Veränderungen.

Bemühungen um Unterrichtsentwicklung als Kernbereich der Reform zu wählen, empfiehlt sich also aus mehreren Gründen. Lassen sich bei den Lehrerinnen und Lehrern Akzeptanzen hierfür finden, so werden ihnen Mittel und Wege offeriert, Veränderungen zu realisieren und diese Veränderungen als Verbesserung der eigenen Praxis zu erfahren. Last but not least können sie sich als die ‚Macher‘ dieser Veränderungen erleben.

Die nachfolgend abgedruckten Texte sind der hier skizzierten Argumentationslogik verpflichtet und nehmen ihren Ausgangspunkt bei den besonderen feldspezifischen Bedingungen des Handlungs-zusammenhangs ‚schulischer Unterricht‘. Der Beitrag von *Johannes Bastian* (Universität Hamburg) vertieft die angedeuteten Argumente, verknüpft sie mit theoretischen Konzepten der Schulpädagogik und reichert sie mit Erfahrungen aus der Reformpraxis an.<sup>40</sup> Der Beitrag von *Heinz Klippert*<sup>41</sup> (Dozent am Lehrerfortbildungsinstitut der evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz, „EFWI“) stellt in Grundzügen sein Konzept der pädagogischen Schulentwicklung dar und setzt es in Bezug zu anderen Ansätzen.<sup>42</sup> Wie Bastian setzt er sich kritisch mit der Vorgehensweise der Organisationsentwicklung (OE) auseinander, wobei er vor allem die Langfristigkeit und den komplexen Zuschnitt dieses Ansatzes problematisiert. Bastian argumentiert ähnlich. Er betont besonders, dass die Semantiken und Denkweisen der Organisationsentwicklung der Institution Schule relativ fremd seien.<sup>43</sup>

---

40 Vgl. Bastian (1998). Dort werden Perspektiven der pädagogischen Schulentwicklung ausführlicher behandelt. Der von uns verwendete Aufsatz findet sich dort ebenfalls.

41 Der Autor hat eine Reihe von Publikationen vorgelegt, die als „Übungsbausteine für den Unterricht“ praktische Arbeits- und Trainingshilfen für Lehrerinnen und Lehrer anbieten: Klippert (1994): Methoden-Training (inzwischen in der 13. Auflage); Kommunikations-Training (1995); Teamentwicklung im Klassenraum (1998); Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen (2001). Die überaus erfolgreichen Publikationen Heinz Klipperts sind ein Beleg dafür, dass bei Lehrerinnen und Lehrern ein großer Bedarf an praktischen Hilfen besteht, der bis vor kurzem von der universitären Erziehungswissenschaft so gut wie gar nicht bedient wurde.

42 Zur ausführlichen Begründung und Darstellung vgl. Klippert (2000).

43 Die Argumente, mit denen die beiden Autoren jeweils für ihre Sicht einer „pädagogischen Schulentwicklung“ plädieren, sind äußerst plausibel. Zu fragen bliebe allerdings, ob die Zuordnung der verschiedenen derzeit auf dem Markt befindlichen