



Leseprobe aus Bastian und Hinzke, Unterrichtsentwicklung,
ISBN 978-3-407-25902-8 © 2023 Beltz Pädagogik
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25902-8](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25902-8)

Inhalt

Vorwort	9
1. Begriff und Rahmen von Unterrichtsentwicklung	14
1.1 Unterrichtsreform und Unterrichtsentwicklung	16
1.1.1 Zur Bedeutung von Reformbiografien	16
1.1.2 Zur Tradition der Inneren Schulreform	18
1.1.3 Unterrichtsreform und Schulentwicklung	22
1.1.4 Zur Bestimmung von Unterrichtsentwicklung	26
1.2 Unterrichtsqualität und Unterrichtsentwicklung	28
1.2.1 Verständnis von Unterrichtsqualität	29
1.2.2 Unterricht und Unterrichtsformen	32
1.2.3 Was wissen wir über guten Unterricht?	36
1.3 Standards und Unterrichtsentwicklung	48
1.3.1 Bilanz der Schulentwicklung – Veränderung durch Standards	48
1.3.2 Bildungsstandards – eine Kontroverse	51
1.3.3 Standards für pädagogisches Handeln – eine Perspektive	54
2. Akteur*innen der Unterrichtsentwicklung	65
2.1 Veränderungsinteressen und Unterrichtsentwicklung	65
2.1.1 Zum Verständnis von Lernen, Lehren und Lehrerarbeit	66
2.1.2 Zur Richtung von Unterrichtsentwicklung	67
2.1.3 Erfahrungen aus einem Modellprojekt	71
2.2 Professionalisierung. Die Lehrerseite von Unterrichtsentwicklung	77
2.2.1 Professionalisierung und Schulentwicklung	78
2.2.2 Entwicklungsbereitschaft – Impulse zur Veränderung?	81
2.2.3 Anforderungen an Lehrpersonen – Möglichkeiten der Veränderung?	83
2.2.4 Veränderung der Lehrerarbeit – Ausdifferenzierung von Funktionsbereichen	91

2.3	Selbstregulation und Feedback. Die Schülerseite von Unterrichtsentwicklung	94
2.3.1	Selbstreguliertes Lernen – die Grundlagen	95
2.3.2	Selbstreguliertes Lernen – der schulpädagogische Kontext	102
2.3.3	Selbstreguliertes Lernen – Förderung von Entwicklungsmöglichkeiten	106
2.3.4	Systematisches Feedback im Unterricht – die Grundlagen eines Konzepts zur Entwicklung des Unterrichts und zur Förderung der Selbstregulation	109
2.3.5	Systematisches Feedback und selbstreguliertes Lernen	114
3.	Strategien und Methoden zur Entwicklung von Unterricht	119
3.1	Schulinterne Curricula als Instrumente der Unterrichtsentwicklung ..	121
3.1.1	Methodenkompetenz – Verbindlichkeit auf der Ebene der Jahrgangsteams: die horizontale Ebene	122
3.1.2	Die Fachgruppe als jahrgangsübergreifender Entwicklungsraum – die vertikale Ebene	126
3.1.3	Schulinterne Curriculararbeit – Hilfe für eine unterrichtszentrierte Schulentwicklung	131
3.2	Feedback als Instrument der Unterrichtsentwicklung	136
3.2.1	Feedback als Möglichkeit eines Gesprächs über Unterrichtsentwicklung	136
3.2.2	Feedbackarbeit – ein Phasenmodell mit integrierten Methoden ..	141
3.2.3	Feedback als Möglichkeit der individuellen Lernprozessbegleitung der Lernenden	157
3.2.4	Feedback als kompetenzorientierte Leistungsrückmeldung	163
3.3	Klassenführung als Instrument der Unterrichtsentwicklung	171
3.3.1	Assoziationen zur Klassenführung	171
3.3.2	Klassenführung: Grundverständnis – Leitbegriffe – Begriffsbestimmung	172
3.3.3	Handlungsfelder und Handlungsmöglichkeiten einer lernerzentrierten Klassenführung	176
3.4	Schulinterne Evaluation – Unterricht evaluieren und entwickeln	178
3.4.1	Begriffsklärung Evaluation	178
3.4.2	Planung, Erprobung, Überprüfung – ein »natürlicher« Dreischritt?	179

3.4.3	Was berichten Schulleitungen über Entwicklungsmöglichkeiten einer zukunftsfähigen Schule?	181
3.4.4	Was denken Lehrkräfte über Unterrichtsentwicklung, Evaluation und Kooperation?	184
3.4.5	Selbstevaluation von Unterrichtsentwicklung – den Einstieg wagen	186
3.4.6	Worauf muss ich bei der Durchführung von Unterrichtsevaluation achten?	194
3.5	Unterrichtszentrierte Schulentwicklung im regionalen Netzwerk	197
3.5.1	Warum in die Ferne schweifen...	197
3.5.2	Unterrichtsentwicklung als Gemeinschaftsleistung der Einzelschule	199
3.5.3	Unterrichtsentwicklung als Gemeinschaftsleistung der Region	200
3.5.4	Skizze der Organisationsstruktur einer regionalen Schul- und Bildungslandschaft	202
3.5.5	Gestaltung des Übergangs Schule – Beruf als Teil der Entwicklung einer Bildungslandschaft	203
3.5.6	Zusammenfassung	206
4.	Gelingensbedingungen, Steuerung, Umsetzung und Wirkungen von Unterrichtsentwicklung: ein integriertes Gesamtkonzept	208
4.1	Was wissen wir über Entwicklungsinteressen?	210
4.1.1	Erweiterung der Eigenständigkeit von Schulen: Kultusminister*innen fordern Autonomie – Lehrpersonen reagieren mit Ablehnung	210
4.1.2	Was sind prioritäre Entwicklungsaufgaben in der Wahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrer?	211
4.1.3	Sechs Bestimmungsmerkmale von unterrichtszentrierter Schulentwicklung	212
4.2	Was wissen wir über Gelingensbedingungen unterrichtszentrierter Schulentwicklungsprozesse?	213
4.2.1	Unterstützungswünsche erfragen und unterrichtsrelevante Unterstützungsangebote machen	213
4.2.2	Die Arbeit auf eine gemeinsame Entwicklungsaufgabe konzentrieren und gleichzeitig Spielraum für eine schulspezifische Bearbeitung geben	214

4.3	Was wissen wir über die Veränderungen der Lehrerarbeit in unterrichtszentrierten Schulentwicklungsprozessen?	216
4.3.1	Unterrichtsentwicklung erfordert professionelle Kooperation als nicht hintergehbare Voraussetzung	216
4.3.2	Von der Kooperation auf Klassen- und Jahrgangsebene zur gemeinsamen Arbeit an einer neuen Kultur des Fachunterrichts ...	217
4.4	Was wissen wir über die Bedeutung einer professionellen Koordination durch Schulentwicklungsmanagement der Steuergruppe?	219
4.5	Was wissen wir über Muster der Professionalisierung in unterrichtszentrierten Schulentwicklungsprozessen?	220
4.5.1	Unterrichtsentwicklung als aktiv-entwickelndes Aneignen und als Wiederentdeckung des Übens	220
4.5.2	Unterrichtsentwicklung als kreatives Experiment	221
4.5.3	Entwicklungen auf der horizontalen Ebene durch Entwicklungen auf der vertikalen Ebene ergänzen	221
4.5.4	Die zweidimensionale Entwicklungsstruktur von Lern- und Fachkultur als Perspektive	223
4.6	Was wissen wir über den Zusammenhang von unterrichtszentrierter Schulentwicklung und der Entwicklung von Lernkultur und Fachkultur?	224
4.6.1	Systematische Unterrichtsentwicklung erreicht eine Verbesserung der Lern- und Fachkultur	224
4.7	Was wissen wir über den Zusammenhang von unterrichtszentrierter Schulentwicklung, Lernkulturentwicklung und Leistungsentwicklung?	226
4.7.1	Ähnlichkeiten zwischen in PISA erfolgreichen Ländern und der Entwicklung einer neuen Lernkultur durch systematische Unterrichtsentwicklung im Projekt »Schule und Co.«	226
4.7.2	Die Berliner Gemeinschaftsschulen: Entwicklung von Lernarrangements und Kompetenzentwicklung in den Fachleistungen	228
	Zum Abschluss	247
	Literaturverzeichnis	249

Vorwort

Im Jahr 2007 ist das von Johannes Bastian verfasste Buch »Einführung in die Unterrichtsentwicklung« erschienen. Da das Thema weiterhin aktuell und relevant ist, haben Johannes Bastian und Jan-Hendrik Hinzke die nun vorliegende Neuerscheinung verfasst. Dafür wurden die Aussagen von 2007 vor dem Hintergrund von Weiterentwicklungen geprüft, angepasst und erweitert.

Setzt man den Beginn der Diskussion über Unterrichtsentwicklung in der zweiten Hälfte der 90er Jahre an, dann basiert der vorliegende Band auf einem Diskussions- und Erfahrungsprozess von etwa 25 Jahren. Nun könnte man einwenden, dass dieses Thema über eine solche Zeitspanne entweder »abgearbeitet« oder aber wegen mangelnder Erfolge »verbraucht« sei. Dass dies für eine Mehrheit der Schulen nicht gilt, dazu gibt eine aktuelle Studie zum Thema »Schule zukunftsfähig machen« Hinweise – eine vom FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie in Berlin 2022 veröffentlichte repräsentative Befragung von Schulleitungen, an der u. a. Klaus Hurrelmann und Dieter Dohmen beteiligt waren. So ist eine der Kernbotschaften dieser Studie, dass sich Schulleitungen auf eine lernwirksame Unterrichtsentwicklung konzentrieren sollten (vgl. Fichtner et al. 2022).

Dies bestärkt unseren Eindruck, dass Unterrichtsentwicklung als ein zentrales Thema einer zukunftsfähigen Schule wahrgenommen wird – und zwar als Entwicklungsaufgabe auf Dauer. Anliegen dieses Buches ist, für die Gestaltung dieses Anspruchs eine differenzierte Unterstützung anzubieten – soweit dies über die schriftliche Weitergabe von Denkanstößen und Handlungsstrategien möglich ist.

Was das für diesen Band bedeutet, soll nun an einigen Beispielen erläutert werden. Ganz allgemein gilt: Wo seit der Veröffentlichung von »Einführung in die Unterrichtsentwicklung« der Forschungsstand und vor allem die Konkretisierung der Erfahrungen mit Unterrichtsentwicklung ausdifferenziert werden konnten, wurde dies in die Überarbeitung aufgenommen, ohne den Blick auf die Anfänge dieser Entwicklung zu vernachlässigen.

So wurde insbesondere *Kapitel 3 zu Strategien und Methoden zur Gestaltung von Unterrichtsentwicklung* erweitert durch neue Erkenntnisse und Erfahrungen im Bereich der Interaktion von Lehrer*innen und Schüler*innen – so etwa zur Gestaltung von Schüler*innenfeedback einschließlich der bislang noch wenig diskutierten Potenziale von Feedback als kompetenzorientierte Leistungsrückmeldung sowie von Klassenführung im Kontext von Unterrichtsentwicklung.

Neu sind auch die in Kapitel 4 berichteten empirischen Befunde der u. a. von Johannes Bastian, Dagmar Killus und Ulrich Vieluf verantworteten Langzeitstudie

zur Entwicklung von Berliner Gemeinschaftsschulen beginnend mit dem Schuljahr 2008/09 bis zum Schuljahr 2014/15. Beteiligt waren zunächst elf und in der zweiten Phase 24 Schulen.

Auf dieser Basis kann rekonstruiert werden, wie Lehrende und Lernende ihren Unterricht im Sinne eines individualisierten, kooperativen und eigenständigen Lernens weiterentwickelt haben, wie diese Entwicklungen durch individualisierte Begleitung und Unterstützung der Lernprozesse unterstützt wurden und vor allem welche Erfolge damit bezüglich der Fachleistungsentwicklung erreicht wurden.

Und neu ist nicht zuletzt die Bearbeitung des Buches in einer generationsübergreifenden Kooperation von zwei Autoren: *Johannes Bastian*, dessen Erfahrungshintergrund als Lehrer, als Erziehungswissenschaftler sowie als Schulentwicklungsforscher den Zeitraum der letzten 40 Jahre umfasst, und *Jan-Hendrik Hinzke*, der als ehemaliger Student bei Johannes Bastian mit dem Band »Einführung in die Unterrichtsentwicklung« begann, sich mit Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu befassen, mittlerweile seit über zehn Jahren im Bereich von Schul- und Professionsforschung wissenschaftlich arbeitet und seit 2023 die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehrerbildungsforschung an der Justus-Liebig-Universität Gießen inne hat.

Prägend für *Johannes Bastian* waren Erfahrungen als Referendar und Lehrer mit der Erprobung von Projektunterricht, der Weiterentwicklung der konzeptionellen und unterrichtspraktischen Ebene dieser Unterrichtsform gemeinsam mit Herbert Gudjons in den 1980er und 90er Jahren, der wissenschaftlichen Begleitung der Anfänge von systematischer Unterrichtsentwicklung schon vor der Diskussion zu diesem Thema insbesondere in der Hamburger Max-Brauer-Schule, der Durchführung systematischer Versuche der Unterrichtsentwicklung und deren wissenschaftlicher Begleitung in der Regel gemeinsam mit Arno Combe bis 2014 und schließlich der o. g. wissenschaftlichen Begleitung der Berliner Gemeinschaftsschulen bis 2015. Bedeutsam für einen schul- und unterrichtsnahen Blick war darüber hinaus die Arbeit als Herausgeber der Zeitschrift PÄDAGOGIK – der auflagenstärksten schulpädagogischen Fachzeitschrift über einen Zeitraum von mehr als 30 Jahren.

Prägend für *Jan-Hendrik Hinzke* waren zunächst – wie oben angeführt – Erfahrungen als Student und später studentischer Tutor in Seminaren und Forschungswerkstätten zur Schulentwicklung von Johannes Bastian, während der Promotionszeit die von Angelika Paseka geleitete Begleitstudie zur Einführung eines videobasierten Instruments zur Initiierung von Schulentwicklungsprozessen an Baden-Württemberger Gemeinschaftsschulen und die Leitung der Arbeitsstelle des Schulverbands »Blick über den Zaun« (BüZ) sowie in der PostDoc-Phase die Mitarbeit in der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld, bei der er Teams von Lehrpersonen bei Prozessen der Unterrichts- und Schulentwicklung begleitete.

Nach unseren Erfahrungen ist es gerade in schulischen Entwicklungsprozessen von Bedeutung, wenn diese nicht von jeder Generation neu erfunden werden. Dafür ist eine gute Mischung aus Wissen über Traditionen der Entwicklung von Unterricht und Schule sowie von Kenntnissen zum aktuellen Stand praktischer Erfahrungen und Ergebnissen der Bildungsforschung eine wichtige Voraussetzung für produktive Entwicklungsarbeit.

Bewährt hat sich bei allen Neuerungen die Gliederung des Buches in vier Kapitel von den grundlegenden Bestimmungen bis zu einem Gesamtkonzept von unterrichtszentrierter Schulentwicklung.

Dieses Buch wendet sich nach wie vor an alle, die daran interessiert sind, Unterricht zu verändern und diesen Entwicklungsprozess systematisch zu gestalten. Dies gilt für Studierende genauso wie für Lehrer*innen, die Unterrichtsentwicklung an ihrer Schule planen und durchführen oder darüber nachdenken wollen, was sie bislang erreicht haben und was sie erreichen wollen.

Unterricht gut gestalten ist immer noch ein bedeutsames Motiv fast aller, die Lehrerin oder Lehrer werden wollen. In jeweils zeittypischer Weise bleibt dies ein zentrales Motiv der meisten, die in der Schule arbeiten – ob als Berufsanfänger*in oder als routinierte Profis. Zu Recht ist Veränderung von Unterricht mit dem Bohren dicker Bretter verglichen worden.

Lange wurden Veränderungen von Unterricht und Schule mit Konzepten zur Unterrichts- und Schulreform beschrieben. Viele waren daran beteiligt, haben Erfolge und Niederlagen erfahren und wissen, dass Unterricht heute ein anderer ist. Gleichzeitig ist bekannt, dass der Entwicklungsstand des deutschen Unterrichtsskripts auch heute noch entwicklungsbedürftig ist.

Das vorliegende Konzept knüpft deshalb an Erfahrungen der Inneren Schulreform und die Übergänge zu Diskussion von Unterrichtsentwicklung an (Kap. 1), diskutiert die Potenziale von Unterrichtsentwicklung für Schüler*innen und für die Professionalisierung von Lehrer*innen (Kap. 2), konkretisiert Strategien und Methoden der Unterrichtsentwicklung (Kap. 3) und integriert diese in ein Gesamtkonzept unterrichtszentrierter Schulentwicklung (Kap. 4).

Zur Frage nach **Gegenstand und Rahmen von Unterrichtsentwicklung** wird in *Kapitel 1* zunächst für die Anfänge dieser Diskussion und die damit verbundenen Übergänge sensibilisiert. Dabei geht es um Erfahrungen mit Unterrichtsreform, die Diskussion über Unterrichtsqualität und Bildungsstandards und ein Konzept von Standards pädagogischen Handelns, das sich als Alternative zu den üblichen Standards versteht.

Zur Frage nach den **Akteur*innen von Unterrichtsentwicklung** und den damit verbundenen Potenzialen für die Entwicklung von Schüler*innen und Lehrer*innen in *Kapitel 2* wird deutlich, dass dieses Konzept einen klaren Bezugspunkt im Unterricht hat; zum einen im Lernen der Schüler*innen und zum anderen in der Professionalisierung von Lehrpersonen.

Zur Frage nach **Strategien und Methoden von Unterrichtsentwicklung** in *Kapitel 3* werden Arbeitsformen und Vorgehensweisen soweit konkretisiert und systematisiert, dass in diesem Band fünf Zugangsweisen beschrieben werden können: 1. Schulinterne Curriculararbeit mithilfe von Methodencurricula und Fachgruppenarbeit; 2. ein deutlich erweitertes Unterkapitel zu Feedbackarbeit als Instrument der Unterrichtsentwicklung; 3. Erfahrungen mit Klassenführung als Instrument der Unterrichtsentwicklung; 4. Schulinterne Evaluation zur Überprüfung der Wirkungen und 5. Unterrichtsentwicklung in regionalen Netzwerken. Fünf Zugangsweisen, die langfristig miteinander in Beziehung gebracht werden sollten.

Bei der Entwicklung eines integrierten **Gesamtkonzepts unterrichtszentrierter Schulentwicklung** in *Kapitel 4* geht es um das Zusammenspiel von Gelingensbedingungen, Umsetzungen und Wirkungen. Dafür werden die Überlegungen der voranstehenden Kapitel in ein Prozessmodell integriert, an dem sich die Planungen und Reflexionen der eigenen Praxis orientieren können.

Dabei greifen wir zunächst auf Befunde der Evaluation eines schulformübergreifenden Projekts in Nordrhein Westfalen zurück, das von 1997 bis 2002 unter dem Namen »Schule und Co.« durchgeführt und von Johannes Bastian und Hans-Günter Rolff evaluiert wurde.

Von besonderer Bedeutung für die Erweiterung der aktuellen Bilanz sind die Befunde des Projekts »Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Berliner Gemeinschaftsschulen« (2008 bis 2015), das auch an anderer Stelle immer wieder als Bezugspunkt einer unterrichtszentrierten Schulentwicklung herangezogen wird.

Dieses Buch ist nicht am grünen Tisch entstanden. Empirischer Hintergrund sind die Experimente und Erfahrungen von vielen Lehrpersonen, die wir bei ihren Versuchen der Unterrichtsentwicklung begleiten konnten. Dafür gilt ihnen unser herzlicher Dank.

Dieses Buch ist auch nicht allein das Werk von zwei Autoren. Dahinter stehen mehrere Forschungsprojekte und damit eine ganze Gruppe von Mitarbeiter*innen, ohne die diese Projekte nicht möglich gewesen wären.

Dies gilt in besonderer Weise für die wissenschaftliche Begleitung der Gemeinschaftsschulen in Berlin. Diese umfangreiche Langzeitstudie war nur möglich in der Zusammenarbeit mit Dagmar Killus in Teilstudie I zu Unterrichts- und Schulentwicklung und in Kooperation mit Ulrich Vieluf und seinem Team in Teilstudie II zu Lernständen und Lernentwicklungen der Schüler*innen basierend auf Instrumenten der Hamburger Längsschnittstudie KESS, die sich auch schon in anderen Projekten vorher bewährt hatte.

Ein ganz besonderer Dank gilt Arno Combe, mit dem ich, Johannes Bastian, seit Mitte der 1990er Jahre alle Projekte zur Schulentwicklungsforschung gemeinsam durchgeführt habe. Ich, Jan-Hendrik Hinzke, danke insbesondere Angelika Paseka für das Vertrauen und die Unterstützung, die sie mir als angehenden Schulpädagogen und -forscher zukommen lassen hat.

Insgesamt hat die Arbeit an diesem Buch bestätigt, dass die zentrale These der Publikation aus dem Jahr 2007 auch im Jahr 2023 Bestand hat: Unterrichtsentwicklung gelingt dann besonders gut, wenn sie im Zentrum der Aufmerksamkeit und der Entwicklungsarbeit steht. Gleichzeitig ist erfahrbar geworden, wie dabei eine Entwicklung schulinterner Strukturen sowie gezielte Aktivitäten zur Professionalisierung der Lehrer*innen eine unverzichtbare Bedeutung für die Entwicklung des Unterrichts haben.

Johannes Bastian und Jan-Hendrik Hinzke im Mai 2023

1. Begriff und Rahmen von Unterrichtsentwicklung

Zur Einführung in Fragen der Unterrichtsentwicklung sollen zunächst einmal zentrale Fragen skizziert werden, die im Zusammenhang mit dem Begriff Unterrichtsentwicklung in der aktuellen Diskussion aufgeworfen werden.

Unbestritten ist, dass das, was heute pauschal das deutsche Unterrichtsskript genannt wird, überarbeitet werden muss. Diese Erkenntnis ist nicht neu. Seit Anfang der 2000er Jahre wissen wir durch nationale und internationale Vergleichsstudien mehr über die Problematik bestimmter »Skripte«, das heißt über typische Muster von Unterricht. Auch deshalb sind die Forderungen einer derzeit sehr facettenreichen Bildungsdiskussion sehr deutlich auf eine Verbesserung des Unterrichts im Rahmen der Verbesserung von Schule gerichtet.

Auch wenn die Notwendigkeit von Unterrichtsentwicklung grundsätzlich nicht bestritten wird, so ist damit noch nicht geklärt, wie eine Überarbeitung des deutschen Unterrichtsskripts zu gestalten ist und welche Bedingungen für das Gelingen einer solchen Entwicklung des Unterrichts geeignet sein könnten. Antworten auf diese Fragen lassen sich aus den bislang vorliegenden Forschungsarbeiten nicht einfach ablesen.

Bezogen auf Entwicklungsbedingungen und Entwicklungsrichtungen von Unterricht gibt es also Interpretations- und Diskussionsbedarf.

Die Forderungen nach einer Reform des Unterrichts und der daraus resultierende Veränderungsdruck sind an den Schulen von zwei Seiten spürbar; als Reaktion auf konkrete Schwierigkeiten im Inneren der Schulen und als von außen vermittelte Anforderungen über Politik, Medien, aber auch über Eltern. Was hat Priorität in der Unterrichtsentwicklung bzw. wie lassen sich verschiedene Ansprüche miteinander verbinden?

Bezogen auf Bedeutung und Reichweite des Begriffs Unterrichtsentwicklung gibt es deshalb Präzisierungsbedarf.

Das eigenständige Interesse an Unterrichtsentwicklung ist u. a. erkennbar an der Resonanz auf Tagungs- und Fortbildungsangebote. Es verweist darauf, dass auch in der schulischen Praxis Veränderungen des Unterrichts für notwendig gehalten werden, weil die Schwierigkeiten mit herkömmlichem Unterricht nicht zu übersehen sind.

Gleichzeitig bergen die Erwartungen an Unterrichtsentwicklung aber auch Gefahren. Die Vielfalt der damit verbundenen Vorstellungen kann Verständigung erschweren. Interessen und Erwartungen sollten deshalb zunächst genauer analysiert und dann für Anschlussmöglichkeiten genutzt werden.

Bezogen auf Bedeutung und Potenziale von eigenverantwortlicher Unterrichtsentwicklung gibt es deshalb Präzisierungsbedarf.

Als gegenläufig zu einer eigenverantwortlichen Unterrichtsentwicklung an der eigenen Schule werden in vielen Fällen die vielfältigen Anforderungen und zentralen Vorgaben der Bildungspolitik wahrgenommen. Kontrovers diskutiert werden in diesem Zusammenhang die Einführung zentraler Prüfungen, verbindlicher Leistungsstandards und externer Leistungskontrollen. Das Verhältnis von Unterrichtsentwicklung und zentraler Steuerung ist deshalb klärungsbedürftig.

Bezogen auf das Verhältnis zwischen eigenverantwortlicher Unterrichtsentwicklung und zentralen Steuerungsinstrumenten gibt es deshalb Klärungsbedarf.

Versucht man die hier aufgeworfenen Fragen zu bündeln, dann lassen sich drei inhaltliche Dimensionen ausmachen, in denen diese Fragen diskutiert und geklärt werden können:

Zu diskutieren und zu klären wären

- Tradition, Bedeutung und Begriff von Unterrichtsentwicklung;
- Kriterien von gutem Unterricht und die Richtung von Unterrichtsentwicklung;
- das Verhältnis von eigenverantwortlicher Unterrichtsentwicklung und zentraler Steuerung.

Mit der Skizzierung dieser drei Dimensionen eines Rahmens von Unterrichtsentwicklung sind die zentralen Ziele des ersten Kapitels dieses Buches genannt.

- Die Leser*innen¹ sollen über ein Verstehen der Tradition von Unterrichtsentwicklung an die Bedeutung und ein erfahrungsbezogenes Verständnis von Unterrichtsentwicklung herangeführt werden.
- Die Leser*innen sollen vor diesem Hintergrund in die Lage versetzt werden, Kriterien von gutem Unterricht zu diskutieren und auf die Entwicklung des Unterrichts zu übertragen.

1 In diesem Buch wird das Anliegen einer gendergerechten Sprache verfolgt. Wenn mitunter auch von Lehrerinnen und Lehrern o. Ä. die Rede ist, so ist dies Ausdruck einer sprachlichen Variation. Andere Geschlechteridentitäten werden dabei explizit mitgedacht.

- Die Leser*innen sollen das Spannungsfeld von eigenverantwortlicher Unterrichtsentwicklung und zentraler Steuerung kennen lernen und daraus Konsequenzen für Unterrichtsentwicklung ziehen.

Quer zu diesen Zielperspektiven verläuft eine weitere Dimension, die in die Diskussion einbezogen werden soll. Gefragt wird, auf welche Erfahrungen und Erwartungen Unterrichtsentwicklung bei den Akteur*innen trifft und in welchen Spannungsfeldern sich Unterrichtsentwicklung bewegt.

Diese quer zu den drei Inhaltsdimensionen liegenden Fragen unterstellen, dass Erfahrungswissen, Erwartungen und Interessen der Akteur*innen im Rahmen von Unterrichtsentwicklung eine starke Bedeutung haben. Dies bedeutet, dass die Gestaltung von Prozessen der Unterrichtsentwicklung versuchen sollte, wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen zu integrieren. Auf den Erfahrungshintergrund von Lehrer*innen – und damit auf ihre Reformbiografien – geht der folgende Abschnitt ein. Veränderungsinteressen von Lehrpersonen und Schüler*innen werden ausführlich in Kapitel 2 diskutiert.

1.1 Unterrichtsreform und Unterrichtsentwicklung

Reflexion

Bevor Sie sich in den folgenden Abschnitt vertiefen, eine Anregung zur Reflexion der eigenen Reformbiografie:

Jeder Pädagoge und jede Pädagogin hat etwas, was man die eigene Reformbiografie nennen kann, und diese ist im Zusammenhang mit Unterrichtsentwicklung bedeutsam. Die jeweilige Reformbiografie ist – nach Alter und Zielgruppe – unterschiedlich. Wer dreißig Jahre unterrichtet hat, der kann seine Biografie in größere Phasen unterteilen. Wer erst drei Jahre unterrichtet, der wird vermutlich auch Phasen unterscheiden können. Wer in einem fortgeschrittenen Studienabschnitt ist, weiß, dass sie bzw. er zu Beginn des Studiums andere Reformvorstellungen oder Vorstellungen von Unterricht hatte als heute.

Unsere Anregung: Versuchen Sie einmal, Ihre Kurz-Reformbiografie zu schreiben – wenn möglich, unterteilt in verschiedene Phasen –, bevor Sie den nächsten Abschnitt lesen.

1.1.1 Zur Bedeutung von Reformbiografien

Wer Veränderungen des Unterrichts initiieren, gestalten oder verstehen will, sollte die Erfahrungen derjenigen Kolleg*innen kennen, die in Unterrichtsreform aktiv waren und sind und nun in Unterrichtsentwicklung tätig werden sollen.

Die Kenntnis von Denk- und Handlungstraditionen ist besonders für jüngere Schulleitungen oder Moderator*innen wichtig, die Entwicklungsprozesse initiieren und begleiten wollen, selbst aber nicht – wie ein Teil von Kollegien – die Tradition schulischen Denkens und Handelns etwa der letzten dreißig Jahre mitbringen. Genauso wichtig ist die Kenntnis dieser Hintergründe aber auch für Studierende und junge Lehrer*innen, wenn sie die Entwicklungsprozesse und die sie begleitenden Diskussionen verstehen wollen.

Erfahrungen mit der Moderation von Schulentwicklungsprozessen haben immer wieder gezeigt, dass kaum etwas das Verhältnis zu Veränderungen so prägt wie das berufsbiografische Gedächtnis der Akteur*innen, vor allem ihre Erfolge und/oder Misserfolge in Reformarbeiten und Reformprojekten. Bedeutsam in diesem Zusammenhang sind sowohl individuelle Erfahrungen als auch das »Gedächtnis« bzw. die Kultur der Einzelschule, aber auch generationstypische Erfahrungen (zur Bedeutung berufsbiografischer Erfahrungen vgl. Gudjons et al. 2003; zu biografischen Erfahrungen im Rahmen von Unterrichtsentwicklung vgl. Herzmann 2001).

Zum Einstieg in das Nachdenken über Unterrichtsentwicklung sollen deshalb Traditionen und Erfahrungen mit Veränderungen des Unterrichts in Erinnerung gerufen werden. Dabei sollen sowohl Erfahrungen mit der Gestaltung von Prozessen im Kontext der sogenannten Inneren Schulreform in den 1970er und 1980er Jahren als auch Erfahrungen mit Diskussionen um Autonomie und Schulentwicklung in den 1990er Jahren rekonstruiert werden. Ausgeklammert werden an dieser Stelle Erfahrungen mit Versuchen einer Veränderung der Schulstruktur – also die Tradition der sogenannten Äußeren Schulreform.

Besonderes Augenmerk soll dabei auf die möglichen Wirkungen von zwei Spannungsfeldern gerichtet werden: Analysiert werden sollen zum einen die Spannungen innerhalb von Kollegien zwischen Reform*innen, Reformskeptiker*innen und Reformgegner*innen sowie zum anderen der Spannung zwischen pädagogischer Verantwortung des Einzelnen und der Steuerung durch die Bildungspolitik. Denn Erfahrungen mit Widersprüchen dieser Art sind ein nicht unbedeutender Hintergrund von Reformarbeiten.

Ein Indikator für die Lebendigkeit des zweiten Spannungsfeldes ist die Auseinandersetzung zwischen eigenverantwortlichem pädagogischen Handeln und einer bildungspolitischen Steuerung mithilfe von Standards (vgl. dazu das Themenheft der Zeitschrift PÄDAGOGIK 9/2005 »Standards für pädagogisches Handeln«, insbesondere Horstkemper 2005; v. d. Groeben 2005). Ein Widerspruch, der nicht zuletzt die Frage der Professionalität des Lehrerberufs berührt. Darauf werden wir auch in den Kapiteln 1.3 und 2.2 zurückkommen.

1.1.2 Zur Tradition der Inneren Schulreform

Sind »Schulen wie Finanzämter?«, fragt der Schulkritiker *Horst Rumpf* Ende 1988 in seinem gleichnamigen PÄDAGOGIK-Beitrag, in dem er über den Nutzen der Arbeit an einem Schulprofil nachdenkt.²

Sein Fazit lautet: Schulen, die sich nicht um ein eigenes Profil bemühen, sind Lehr-Lern-Behörden, die Zeugnisse produzieren wie Steuerbescheide. Schulen aber, die sich als Kulturinstitutionen verstehen, brauchen – wenn sie nicht ersticken wollen – Handlungsspielräume, in denen sie ihr eigenes Profil entwickeln.

In der von Horst Rumpf formulierten Utopie müsste über dem Programm einer Schule stehen:

»Wir sind ... eine Stätte kulturellen Lebens. Wir wollen das auch den politisch Mächtigen, die sich nur eine homogen durchbürokratisierte Schule vorstellen zu können scheinen, vor Augen halten und vor allem: Wir wollen diese Idee durchsetzen!«

Aber: Seine Skepsis ist groß, denn eine solche Schule ist für ihn Ende der 1980er Jahre »am weitesten von allen denkbaren Wirklichkeiten entfernt« (Rumpf 1988).

Was Horst Rumpf nicht wissen konnte: Genau ein Jahr später – im Dezember 1989 – skizziert Sybille Volkholz – die erste grüne Kultusministerin und ehemalige Vorsitzende der Heinrich-Böll-Stiftung – die Grundlinien ihrer Berliner Schulpolitik: »Gestalten statt Verwalten« ist ihr Leitsatz, den sie in ihrem gleichnamigen PÄDAGOGIK-Beitrag Anfang 1990 entfaltet (vgl. Volkholz 1990). Hier werden erstmals Perspektiven vorgestellt, die die bildungspolitische Diskussion der 1990er Jahre unter dem Stichwort »Autonomie« und später dann unter dem Stichwort Schulentwicklung bestimmen sollen, auch wenn diese Begriffe zu diesem Zeitpunkt noch nicht fallen.

Programmatische Perspektiven dieser Skizze einer neuen Bildungspolitik sind strukturelle Demokratisierungsbemühungen: Erweitert werden sollen die schulischen Entscheidungsrechte aller Beteiligten bei der Unterrichtsorganisation, der Leistungsbeurteilung und der Verwendung von Sach- und Personalmitteln; angekündigt wird die Zurücknahme staatlicher Schulaufsicht zugunsten von Beratung sowie eine Reform des Schulverfassungsgesetzes.

Die Programmatik von Sybille Volkholz ist 1990 von der Erkenntnis bestimmt, dass

- Schulreform nur zusammen mit den Beteiligten gelingen kann;

2 Bei der PÄDAGOGIK handelt es sich um eine führende schulpädagogische Fachzeitschrift in Deutschland, die 2023 im 75. Jahrgang erscheint. Neben einem jeweils wechselnden ausführlichen Themenschwerpunkt finden sich in jeder Ausgabe praxisnahe Informationen und Materialien zur Gestaltung von Unterricht und Schule (zur Geschichte der Zeitschrift s. Bastian 2018b/c).