

## Vorwort des Reihenherausgebers

Kollegiale Zusammenarbeit und Kommunikation in der Schule gelten seit längerer Zeit als fast selbstverständliche Gelingensbedingungen erfolgreicher Unterrichts- und Schulentwicklung. Über diese Leitvorstellungen hinaus, die häufig eher appellativen Charakter hatten, sind zwischenzeitlich Konzepte systematischer Teamentwicklung und Professioneller Lerngemeinschaften vorgelegt, erprobt und eingeführt worden. Die Orientierung an kooperativen schulpädagogischen Leitideen wurde verstärkt durch Handlungskonzepte wie bspw. Michael Rutters „Schulethos“ (1979), Helmut Fends „Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit“ (1986) sowie durch die Adaption skandinavischer, niederländischer und kanadischer Programme zur schulischen Organisationsentwicklung (90er Jahre), die im deutschen Sprachraum von Hans-Günter Rolff als „Trias der Schulentwicklung: Organisationsentwicklung – Personalentwicklung – Unterrichtsentwicklung“ fokussiert wurden.

Mit den schwierigen deutschen Ergebnissen vor allem bei TIMSS und PISA trat das Interesse an den Wirkungen unterrichtlichen Lehrens und Lernens, am „Outcome“ von Schule und Unterricht, in den Vordergrund. Die „neue Trias der Schulentwicklung“ (Hans-Günter Rolff) rückte jetzt die schulische Kernaufgabe des Lehrens und Lernens ins Zentrum, aus der sich nun Folgen für Personal und Organisation ergeben: Unterrichtsentwicklung – Personalentwicklung – Organisationsentwicklung. Im Kontext der „empirischen Wende“ wurden den Schulen in den Ländern „Referenzrahmen zur Schulqualität“ als normative Vorgaben gemacht, deren Umsetzung durch externe Evaluation gesichert werden sollte. Dabei kam es nicht mehr darauf an, ob nur die einzelnen Lehrkräfte „guten Unterricht“ machen, sondern ob die „Schulen als pädagogische Handlungseinheiten“ den vorgegebenen Qualitätsansprüchen im Hinblick auf Unterricht, Schulkultur, Führung und Leitung etc. gerecht werden.

Für den Bereich der Schulentwicklung liegen seit den neunziger Jahren professionelle Konzepte vor – bspw. Schulprogrammentwicklung mit Leitungsteams und Steuergruppen. Hierbei sind Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsqualität vielfach noch nicht im Fokus der Schulentwicklung. Jede Lehrkraft ist zwar für ihren eigenen Unterricht verantwortlich, aber das Unterrichtsfach und die Qualität des Unterrichts in der eigenen Schule können nur von den Fachschaften und den Kollegien in Zusammenarbeit und gemeinsamer Verantwortung entwickelt werden. Der schulpädagogische Mainstream kooperativer Schulentwicklung hat die „Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit“ mit qualifizierten Handlungskonzepten zwischenzeitlich umfassend erreicht. Für die Unterrichtsentwicklung als schulische Kernaufgabe lässt sich das nicht vergleichbar feststellen; hier dominieren vielfach noch Kooperationsappelle statt professionelle Handlungskonzepte.

Der vorliegende Praxisband zur kooperativen Unterrichtsentwicklung ist darauf gerichtet, diese professionellen Handlungskonzepte anwendungsbezogen

und reflektiert vorzustellen sowie Arbeitsschritte zu ihrer Erprobung und Einführung vorzuschlagen. Es geht nicht vorrangig darum, nur zu begründen, wie wichtig Kooperation bei der Unterrichtsentwicklung ist und zu dieser Zusammenarbeit nur aufzurufen; einschlägige Appelle gibt es in Hülle und Fülle. Was bisher weitgehend fehlt, sind qualifizierte Modelle und Konzepte kooperativer Unterrichtsentwicklung, die sich erfolgreich bewährt haben und den schulalltäglichen Belastungen und Arbeitsbedingungen hinreichend standhalten.

Udo Klinger, der Autor dieses Bandes, hat als Leiter der Abteilung Schul- und Unterrichtsentwicklung, Medien und als stellvertretender Direktor des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz umfassende Erfahrungen, Kenntnisse und Kompetenzen in diesem Gelände. Sein Buch nimmt die Widrigkeiten und Barrieren konkret in den Blick, die der kooperativen Unterrichtsentwicklung im Schulalltag entgegenstehen und nicht einfach nur appellativ zu überwinden sind. Damit antwortet dieser Band auf Gefahren, die sich in der aktuellen Debatte über die Forschungsergebnisse und Empfehlungen John Hatties (*Visible Learning*, 2009; *Visible Learning for Teachers*, 2012, dtsh.: Ders. 2013: *Lernen sichtbar machen*, Baltmannsweiler.) auf tun:

Hattie schlägt vor, den Rahmenbedingungen des Unterrichts keine allzu große Beachtung zu schenken, sie seien im Hinblick auf den „Outcome“ bei der Lern- und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler von seinen vorliegenden Forschungsergebnissen her zu vernachlässigen und hätten keine nennenswerten Effekte. Hier ist kritisch zu bedenken, dass Hatties Empfehlungen ausschließlich auf Daten aus dem angloamerikanischen Sprachraum gründen, sich also weitgehend auf integrierte und nicht auf gegliederte Schulsysteme beziehen. Nur von daher scheint seine Vernachlässigung der schulisch-unterrichtlichen Rahmendingungen plausibel zu sein. Demgegenüber gewichtet der vorliegende Praxisband die gegebenen Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht im deutschen Sprachraum deutlich anders und stärker.

► Hatties Interesse ist vorrangig auf die einzelne Lehrkraft ausgerichtet, auf ihr unterrichtliches Handeln. Das ist einerseits konsequent und ertragreich im Hinblick auf die Lerneffekte bei Schülerinnen und Schülern. Andererseits erklärt Hattie die Rahmenbedingen des Unterrichts für weitgehend irrelevant, appelliert aber gleichwohl vielfach an die Lehrkräfte, bei der Planung, Durchführung und Auswertung/Reflexion des Unterrichts doch vertrauensvoll zu kooperieren. Seine statistischen, durch Metaanalysen gewonnenen empirischen Daten konzentriert er ausschließlich auf schülerbezogene Wirkungen des Lehrerhandelns und gewinnt daraus ein eigenes empirisch-didaktisches Unterrichtskonzept, das er den Lehrerinnen und Lehrern empfiehlt (Hattie 2012). Abgesehen davon, dass seine Daten (in großer Fülle) aus den 80er und 90er Jahren stammen und die fachlichen Aspekte des Unterrichts nicht berücksichtigen, sind seine Wünsche hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften zwar gut gemeint, bleiben aber in herkömmlicher Weise appellativ und sind nicht mit professionellen Handlungskonzepten koopera-

tiver Unterrichtsentwicklung verbunden; diese gehören ja aus Hatties Sicht eher zu den Rahmenbedingungen, die zu vernachlässigen sind.

- ▶ Mit dieser Fokussierung von Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsqualität auf die jeweils einzelnen Lehrpersonen ist die Gefahr einer Regression auf die individualisierte, isolierte und nicht kooperierende Lehrkraft verbunden. Mühsam sind die überkommenen Bilder fragmentierter Schulen abgelöst worden, die durch Addition und losen Zusammenhang der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer, ergänzt durch eine administrierende Schulleitung, charakterisiert waren. Die Konzentration auf das Handeln nur der einzelnen Lehrkräfte und ihre Effekte für die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler vernachlässigt die Sicht auf Schule als kooperativ verantwortliche pädagogische Handlungseinheit (Referenzrahmen Schulqualität).

Der vorliegende Praxisband zur kooperativen Unterrichtsentwicklung sucht Anschluss an den schulpädagogischen und bildungspolitischen Mainstream der „Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung“, der Lernen und Lehren im Unterricht als kooperative schulische Kernaufgabe ins Zentrum rückt und nicht nur deren Möglichkeiten reflektiert, sondern vor allem deren konkrete Umsetzung und Gestaltung vorschlägt.

*Botho Priebe*

## Vorwort des Autors

*Liebe Leserinnen und Leser!*

*Ein Wort vorab. Erwarten Sie bitte keine fertigen Lösungen, sondern eher Vorschläge und Anregungen. Ich sage Ihnen nicht, was richtig oder falsch ist. Ich zeige Ihnen keinen Königsweg, der Sie in jeder Situation sicher zum Ziel führt. Ich geben Ihnen aber Materialien, Instrumente, kleine Geschichten und Anregungen an die Hand, die im Idealfall unterstützend und hoffentlich niemals kontraproduktiv sind.*

*Vieles soll stimulierend sein, manches ist vielleicht eher zum Schmunzeln, anderes regt zum Innehalten und Besinnen an. Wieder andere Materialien bringen richtig viel Arbeit mit sich.*

*Ich breite das Thema aus und versuche, einige Ecken auszuleuchten. Andere werden dunkel bleiben. An einer vollständigen Abhandlung war mir nicht gelegen. Sie sind immer „Herr (Dame) des Verfahrens“. Sie entscheiden, was Sie nutzen und was nicht. Setzen Sie Schwerpunkte, lesen Sie quer. Sie halten kein Lehrbuch in den Händen, sondern eine hoffentlich hilfreiche und anregende Unterstützung für Ihren schulischen Alltag.*

Manchmal kann man Entwicklungsschritte an ganz konkreten Ereignissen festmachen. Als junger Lehrer, natürlich engagiert und begeisterungsfähig, habe ich über Unterricht vor allem am häuslichen Schreibtisch nachgedacht. So entstanden Unterrichtsgänge, Ideen mündeten in Arbeitsblättern und Konzepte reiften. Selbstverständlich gab es Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen. Hast du Erfahrungen mit dem Photometer? Wollen wir den Versuch zur Bestimmung der Lichtgeschwindigkeit gemeinsam aufbauen und ausprobieren? Was fehlte, waren die gemeinsamen Visionen. Man könnte auch sagen, wir wollten alle einen guten Unterricht machen, aber jeder für sich.

Die Situation änderte sich schlagartig, als wir in einem Modellversuch der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) plötzlich vor der Aufgabe standen, das Konzept eines integrierten naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Orientierungsstufe in unserer Schule mit Leben zu füllen. In einem Team aus fünf Lehrkräften – die Fächer Biologie, Chemie und Physik waren in einer guten Mischung alle vertreten – haben wir uns auf den Weg gemacht, die Grenzen unserer bisherigen fachlichen Sicht zu überwinden und Unterricht in integrativen Themenfeldern zu entwickeln. Dies hat uns alle nachdrücklich verändert. Warum? Was war geschehen?

Wir wollten etwas gestalten, wir mussten nicht. Dabei haben wir einen guten organisatorischen Rahmen gehabt. Eine gemeinsame Stunde für unsere Teamsitzungen, freigeblockt im Stundenplan, gab uns den notwendigen Raum und sorgte für Kontinuität. Die Schulleitung stützte den Prozess und wir hatten darüber hinaus die Unterstützung und Begleitung einer gemischten Expertengruppe: Fachdidaktiker, erfahrene Lehrkräfte und Unterrichtsforscher. In diese Entwick-

lungsumgebung waren wir als geschätzte und gleichberechtigte Partner eingebunden.

Wir haben also kooperative Unterrichtsentwicklung als eine Bereicherung, als positive Weiterentwicklung unserer Praxis erlebt. Die Erfolgskriterien liegen auf der Hand. Sicher lassen sich nicht in jeder Situation die Bedingungen eines Modellversuchs realisieren, aber das, was dahinter als zentrale Elemente eines kollegialen Entwicklungsprozesses deutlich wird, lässt sich ein Stück weit verallgemeinern. Es sind dabei weniger die Faktoren, die vielleicht zusätzliche finanzielle oder personelle Mittel erfordern. Vielmehr sind es die eher weichen Faktoren, die diese kooperative Unterrichtsentwicklung positiv in unserem Gedächtnis verankert haben: gegenseitige Wertschätzung, wohlwollende Unterstützung, Freude am gemeinsam Erreichten.

Wenn wir uns auch im Schulalltag nicht immer an unserem „Wollen“ orientieren können, so ist doch die weitverbreitete Haltung in den Kollegien, nach der man nun dies noch müsse und jenes noch abzarbeiten habe, ein großer Hemmschuh.

Mit einer offenen Einstellung für notwendige Entwicklungsprozesse, die von dem gemeinsamen Wunsch etwas zu erreichen geprägt ist und nicht unter dem Zwang etwas abarbeiten zu müssen, dessen Sinn und Notwendigkeit vielleicht noch nicht einmal klar sind, werden kollegiale Kooperation und Ausgestaltung von Schule und Unterricht zu einem positiv besetzten Prozess.

Leider kann ein Buch nicht so einfach an diesen Grundeinstellungen arbeiten. Es kann aber Unterstützung und Anregungen für den vielgestaltigen Entwicklungsprozess bereitstellen und auf dem Weg zu einer reflektierten Praxis hilfreich sein.

Wenn man von kooperativer Unterrichtsentwicklung spricht, hat man das Gefühl, von etwas ganz Selbstverständlichem zu reden. Natürlich arbeiten wir gut zusammen, wir unterrichten dieselben Schülerinnen und Schüler, gehen tagein und tagaus zum gleichen Arbeitsplatz, sitzen im Lehrerzimmer zusammen und pflegen auch sonst ein gutes kollegiales Miteinander.

Auch die Tatsache, dass sich Schule und Unterricht weiter entwickeln müssen, ist breit akzeptiert. Die Schülerinnen und Schüler sind heute anders als noch vor zehn oder zwanzig Jahren. Die Ansprüche an das, was Schule heute leisten soll, sind gestiegen. Neue Trends und Entwicklungen schlagen sich selbstverständlich auch im Schulalltag und im Unterricht nieder. Die empirische Wende ist angekommen. PISA, Ländervergleich, VERA und zentrale Abschlussprüfungen hinterlassen ihre Spuren und stellen für alle Kolleginnen und Kollegen echte Herausforderungen dar. Müssen sie sich doch stärker öffnen und einen Vergleich zulassen. Ob dies in jedem Fall gerechtfertigt ist oder nicht sei einmal dahingestellt.

Über die externe Evaluation von Schule durch die je nach Bundesland etwas unterschiedlich gestalteten Qualitätsagenturen oder Schulinspektionen wird die

neue, empirische Sicht auf Schule am eigenen Arbeitsplatz, in der eigenen Klasse, im eigenen Selbstverständnis spürbar. Natürlich ist an dieser Stelle auch die interne Evaluation zu nennen. Eine z. T. seit langem etablierte Praxis etwa von kollegialer Supervision, von Teamteaching und vielfältigen Formen, den Unterricht zu öffnen, kommt stärker in den Blick.

Mit diesen Entwicklungen einher geht die inhaltliche und methodische Neuausrichtung von Lehren und Lernen. Spätestens seit PISA 2000 werden Grundfragen des Unterrichts neu und breiter diskutiert. Ein Beispiel ist das Konzept der Literacy. Kurz gesagt geht es nicht allein um Wissen, sondern eng verbunden damit auch um die Frage, wie das erworbene Wissen genutzt wird. Diese Debatte führte zwangsläufig zu einem neuen – eigentlich aber auch wiederum doch nicht so neuen – zentralen Begriff, der seitdem alle Anstrengungen im Bildungsbereich dominiert: Kompetenz.

So kann es nicht verwundern, dass die bald nach PISA 2000 entstandenen nationalen Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss, den Abschluss der Primarstufe und für den Hauptschulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache sowie für die naturwissenschaftlichen Fächer Biologie, Chemie und Physik als Kompetenzen formuliert wurden. Die daraus in der Folge neu entwickelten Rahmenpläne und Kerncurricula führen die Kompetenzorientierung konsequent fort. Leider wird hier jedoch ein gemeinsames – oder zumindest stärker vernetztes – Vorgehen der Länder vermisst. Es herrscht z. B. keine Einigkeit darüber, welche inhaltlichen Vorgaben solche Pläne machen sollten, wie Differenzierung nach Schularten oder nach den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ausgestaltet werden sollten oder welche Aufgaben den jeweiligen Schulen, Fachkonferenzen, Fachgruppen oder einzelnen Lehrkräften zur Umsetzung dieser Pläne zugewiesen werden. Die von den Kultusministerien der Länder an die Schulen gerichteten Aufträge, schuleigene Arbeitspläne, Schulcurricula und Fachcurricula in den Fachkonferenzen und Kollegien zu entwickeln, nehmen die Lehrerinnen und Lehrer in die Pflicht. Unterstützung tut not. Sei es durch Konzept- und Materialentwicklung, durch gezielte Fortbildung und Prozessbegleitung oder durch die Qualifizierung und den Einsatz von Beratungskräften.

Hier setzen die einzelnen Bände der vorliegenden Reihe an. Die Unterrichtsentwicklung in den einzelnen Fächern bleibt originäre Aufgabe derjenigen, die in der Schule, vor Ort, d. h. in der konkreten Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern, in der Verantwortung stehen. Nach wie vor sind die Lehrerinnen und Lehrer selbst die Experten für Unterricht.

Wohl wissend, dass Bücher von Individuen gelesen werden, dass in der Regel eine Lehrerin/ein Lehrer vor der Klasse steht und unterrichtet und dass die persönliche Identifikation mit einem Unterrichtsskript, mit den zentralen pädagogischen und fachlichen Fragen ein hohes Gut ist, kann doch nur die kollegiale Kooperation in der Fachgruppe, das gemeinsame Arbeiten an einem zeitgemäßen Unterricht, das geteilte Verständnis darüber, wie Unterricht in einem Fach,

in einer Jahrgangsstufe an einer konkreten Schule aussehen sollte, am Ende erfolgreich sein. Dass dabei die eigene Professionalität einer jeden Lehrkraft nicht zu kurz kommt, vielmehr als unverzichtbarer Teil in ein höheres, gemeinsames Ganzes Eingang findet, bleibt zu zeigen. Und wenn dann noch deutlich wird, dass darüber hinaus kooperative Unterrichtsentwicklung auch noch Spaß macht und bei den Beteiligten zu mehr Zufriedenheit und weniger Stress führen kann, hat dieser Praxisband seinen Zweck erfüllt.

Das vorliegende Buch soll anregen und anleiten. Um es praxistauglich zu machen, wurden vielfältige Materialien, Instrumente und Impulse zum „Innehalten“ aufgenommen; am Ende des Bandes befindet sich eine nummerierte Übersicht dazu. Zahlreiche Vorlagen sind als Downloadmaterial zu diesem Band verfügbar.

Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre und viel Freude und Erfolg bei der gemeinsamen, kollegialen Umsetzung in der Fachgruppe.