

1

Einleitung

Der vorliegende Band hat zum Ziel, einige ausgewählte Aspekte der Diskussion über Unterricht und Unterrichtsentwicklung vorzustellen, aus der didaktischen Tradition Kategorien über Unterricht und Unterrichtsentwicklung und aus den Ergebnissen empirischer Bildungsforschung Befunde über lernwirksamen Unterricht aufzunehmen, um auf dieser Grundlage verschiedene Ansatzpunkte zur Unterrichtsentwicklung zu durchdenken. Dabei wird Unterrichtsentwicklung einerseits als Aufgabe der Lehrkräfte angesehen, die im Rahmen der persönlichen Entwicklung vom Novizen zum Expertenlehrer oder zur Expertenlehrerin auch an der Verbesserung des Unterrichts wirken müssen. Andererseits kann man feststellen, dass in den letzten zehn Jahren deutlicher als zuvor Erwartungen an die Effizienz von Schulen und Unterricht gerichtet werden und markiert wird, was Ergebnis eines Bildungsgangs sein soll. Von daher ist es nicht mehr nur in das Belieben der einzelnen Lehrkraft gestellt, sich für die Verbesserung ihres Unterrichts einzusetzen. Unterrichtsentwicklung wird zu einer relevanten Aufgabe in der Schule, die aus der Selbst- und Fremdbeobachtung ihrer Effekte Kon-

sequenzen ziehen muss. Daher stehen einzelne Lehrpersonen wie auch Kollegien insgesamt vor der Aufgabe, auf der Basis der Auswertung von Daten über Unterricht (z. B. durch kollegiale Hospitation, durch Prüfungen an den Unterricht oder durch Erfassen der Lern- und Leistungsergebnisse von Schüler/innen), die Effekte des Unterrichts kritisch zu prüfen, mit eigenen Zielen zu vergleichen und ihn zu verbessern. Die Diskussion über Unterrichtsentwicklung ist eingebunden in das rationale Beschreiben der Berufsaufgaben der Lehrkräfte, um diese für die Lehrkräfte selbst, aber auch für die gesellschaftliche Öffentlichkeit transparent darzulegen. Sie ist verbunden mit einem Ringen um die Frage, ob sich guter Unterricht an einer pädagogischen Lyrik festmacht, die ob ihrer „Sinnstiftung“ gern rezipiert wird oder ob sie bestimmt ist von einer Wiederentdeckung der genialen gesellschaftlichen Erfindung von organisiertem Lehren und Lernen in institutionellen Kontexten. Dieser Band soll nicht nur Lehrkräften, sondern auch der interessierten Öffentlichkeit einen Einblick in Diskussionen über Unterricht und seine Verbesserung vermitteln.

1.1 Zum Begriff der Unterrichtsentwicklung

Blickt man in einschlägige Handbücher des Unterrichts, so taucht der Begriff „Unterrichtsentwicklung“ als Stichwort nicht auf (vgl. Twellmann 1981; Arnold, Sandfuchs & Wiechmann 2009), jedoch erscheint der Begriff im Handbuch Schulentwicklung (Bohl, Helsper, Holtappels & Schelle 2010). Er wird in der bildungspolitischen, schultheoretischen und pädagogischen Diskussion unterschiedlich gefasst. Der Begriff „Unterrichtsentwicklung“ ist kein beschreibender Begriff; in ihm schwingt ein *normativer Anspruch* mit, nämlich dass Unterricht verbessert, entwickelt, optimiert werden kann und soll, damit alle Schüler/innen gründlich, umfassend, effektiv und effizient lernen und Interessen ausbilden, ihre Selbststeuerung und ihren Willen entfalten und fähig werden zu kooperieren. Eröffnet der Unterricht den Zugang zum Wissen und Können? Werden die Schüler/innen in Denken initiiert? Damit wird Unterrichtsentwicklung unter einer bildungstheoretischen

Perspektive durchdacht. Wird angegeben, was sie am Ende ihres Bildungsgangs wissen und können sollen? Damit wird Unterrichtsentwicklung in ein Nachdenken über das Curriculum eingebettet. Werden Leistungserwartungen expliziert? Wird deutlich, warum es sich zu lernen lohnt? Ermöglicht der Unterricht Verstehen? Damit wendet sich Unterrichtsentwicklung auch an die Nutzer/innen der schulischen Lernangebote und zielt auf die Beteiligung der Schüler/innen. Der Begriff der Unterrichtsentwicklung setzt voraus, dass mehr oder weniger gelingender Unterricht durch Lehrpersonen gehalten wird, dass jedoch Verbesserungsbedarf besteht und Verbesserungen erfolgreich vorgenommen werden können. Er verweist auf notwendige Professionalisierungsprozesse der Lehrpersonen und auf gemeinsame Anstrengungen von Lehrpersonen und Schüler/innen zur besseren Zusammenarbeit beim Lehren und Lernen. Blickt man nicht auf die einzelne Lehrkraft und ihren (Fach-)Unterricht, sondern auf die Einzelschule, stellt sich die Frage, ob die in den Kollegien angelegte Zusammenarbeit auf die Optimierung des Unterrichts zielt. Sind die Strukturen der Zusammenarbeit, die Interaktions- und Kommunikationsstrukturen in der einzelnen Schule darauf ausgerichtet, wirksame und nachhaltige Anstrengungen zur Verbesserung des Unterrichts durch die Lehrkräfte, durch Schüler/innen und Eltern zu ermöglichen? Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob Eingriffe in die Einzelschulen und das Schulsystem durch neue Steuerungsmodelle eine Entwicklung des Unterrichts zum Ziel haben und bewirken.

1.2 Perspektiven auf die Unterrichtsentwicklung

Wer diskutiert über Unterrichtsentwicklung? Aus welcher Perspektive wird dabei über Unterricht nachgedacht? Was sind die leitenden Zielsetzungen? Auf welche theoretischen oder konzeptionellen Ideen über Unterricht wird zurückgegriffen? Über Unterrichtsentwicklung kann man aus verschiedenen Gründen sprechen:

- Aus einer Perspektive der Beschreibung des Wandels der Gesellschaft kann die Forderung nach Unterrichtsentwicklung daraus re-

sultieren, dass sich die Wissensbestände in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen erweitern, verändern und dass die Inhalte der Schulfächer modifiziert werden müssen. Unterrichtsentwicklung kann auch nötig werden, weil aufgrund eines veränderten Zugangs zum Wissen und zum Lernen neue Ansätze in der Erschließung, Verarbeitung und Speicherung von Informationen wichtig werden. Unterrichtsentwicklung kann eine Antwort auf eine zunehmend skeptischere Sicht der Schule und ihrer Leistungen durch eine besser gebildete Elternschaft sein.

- Aus der Perspektive verschiedener gesellschaftlicher Gruppen werden jeweils Anforderungen an Unterricht und Schule gestellt und gehofft, auf diese Weise Einfluss auf den Staat, die Schulgesetzgebung, die Lernziele und Lerninhalte zu nehmen.
- Mit Blick auf die gesellschaftliche Öffentlichkeit, die über Unterricht nachdenkt, geht es auch darum, bestimmte Leitideen über „guten“ Unterricht zu verankern. Diese Leitideen können sehr unterschiedlich sein; es gibt Forderungen beispielsweise nach „humanem“, „erziehendem“, „förderndem“, „lernwirksamem“, „schülerorientiertem“, „die Eigentätigkeit förderndem“, „offenem“, „methodisch vielfältigem“ Unterricht. Die Vielzahl der Konzepte erschwert einen Konsens in Gesellschaft und Schule. Daher ist die Frage nach der Passung des jeweils gewählten Unterrichtskonzepts zu den Zielsetzungen zu klären (vgl. Gruehn 2000; Kiper & Mischke 2006, 31 ff.).
- Schließlich kann Unterrichtsentwicklung auch eine Ursache in der Unzufriedenheit der Lehrkräfte oder der Schüler/innen mit dem erteilten Unterricht haben und vom Wunsch getragen sein, durch Unterrichtsentwicklung mehr Berufszufriedenheit zu erlangen oder die schulische Zeit besser für sich zu nutzen.

Unterrichtsentwicklung ist differierenden Zielen verpflichtet, geschieht mit Blick auf unterschiedliche Zielgruppen und setzt verschiedene Schwerpunkte und wählt je unterschiedliche Instrumente. Es gibt eine Perspektive *von außen* auf Unterricht, z. B. durch Wissenschaftler/innen als Beobachter/innen von Unterricht und Schule. Daneben gibt es eine Perspektive auf das Geschehen in den Schulen, die von der Bildungspolitik eingenommen wird. Zusätzlich gibt es eine Vielzahl von pädagogisch-reformerisch aufgeladenen Debatten durch die interessierte

Öffentlichkeit, die oftmals eher gut klingende Ideen über Unterricht transportieren, ohne diese auf ihre Wirksamkeit zu prüfen. Es gibt auch ein Nachdenken über Unterricht durch die Betroffenen selbst, durch die Lehrpersonen und die Schüler/innen. Die Qualität des Unterrichts hat Rückwirkungen auf die Betroffenen, aber ebenso auf die Umwelt, z. B. auf die Familien schulpflichtiger Schüler/innen. Es geht angesichts der Vielzahl vorliegender Konzepte auch darum, ein gemeinsam geteiltes, angemessenes Verständnis von Unterricht zu erarbeiten (Wellenreuther 2004, 2009; Klauer & Leutner 2007; Kiper & Mischke 2006, 2009) und Möglichkeiten einer Steuerung der Entwicklung und ihrer Effekte zu bedenken.

1.3 Ein Grundmodell der Unterrichtsentwicklung

Die Einsicht, dass es nicht nur eine Form, sondern mehrere Varianten guten Unterrichtens (Helmke 2003) gibt, legt nahe, den jeweils eigenen Unterricht daraufhin zu prüfen, ob er die erwünschte Qualität aufweist. Unterrichtsentwicklung ist ein Prozess, ein Lernen aus Erfahrung, bei dem über die Qualität des Unterrichts mit dem Ziel, sie zu verbessern, nachgedacht wird. Die Veränderung wird nicht angeordnet, sondern erfolgt im Zuge der selbstverantwortlichen Wahrnehmung der professionellen Aufgabe. Die Verbesserung von Unterrichtsqualität kann dabei von einer einzelnen Lehrkraft mit dem Ziel der persönlichen professionellen Weiterentwicklung, aber auch von Lehrergruppen einer Schule angestrebt werden, z. B. zur Verbesserung von Fachunterricht. Die Sicherung von Unterrichtsqualität ist die Aufgabe jeder einzelnen Schule. Ein Grundmodell der Unterrichtsentwicklung soll den Prozessverlauf und die notwendigen Teilschritte erläutern. Ausgangspunkt sind Vorstellungen über relevante Ziele, die es zu erreichen gilt. Die gegebene Unterrichtssituation wird analysiert und ein Plan erarbeitet, wie es in dieser Situation durch geeignete pädagogische Handlungen gelingen kann, diese Ziele zu erreichen. Nach Ausführung des Plans werden der Ablauf der Handlungsschritte und die dadurch erreichte Situation (besonders die Qualität der Lernprozesse und der Resultate des Lehrens

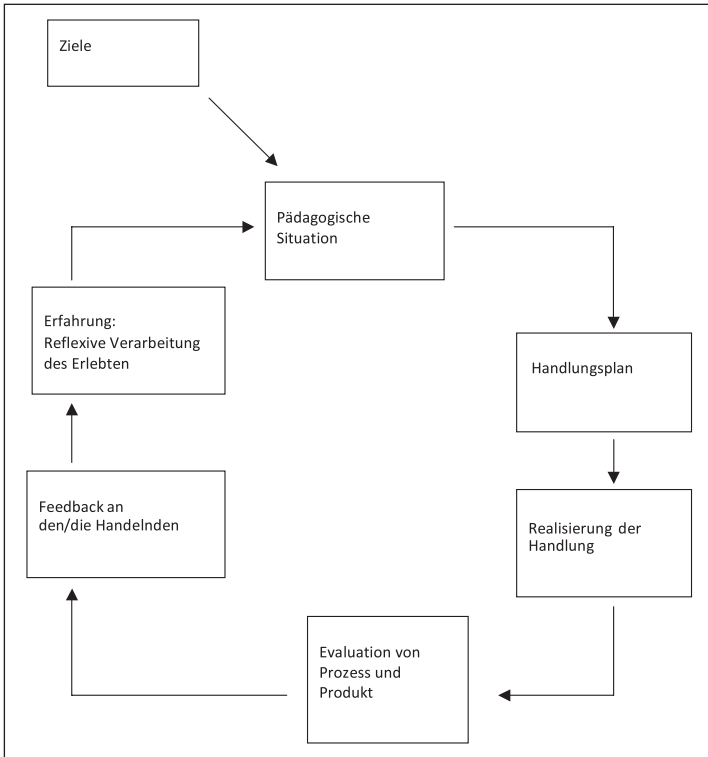


Abb. 1: Grundmodell der Unterrichtsentwicklung als Erfahrungsbildung

und Lernens der Schüler/innen) evaluiert. Auf der Basis neuer Informationen (z. B. Rückmeldungen der Schüler/innen über den Unterricht und Erfassen ihrer Lernergebnisse) und des eigenen Erlebens können die Erfahrungen ausgewertet werden. In weiteren Erprobungsschleifen mit dem gleichen Ablauf werden die Erfahrungen vertieft. Dabei können die Ziele gleich bleiben oder verändert, die pädagogischen Handlungen geplant variiert, Formen der Evaluation und deren Interpretation verbessert werden. Es geht also um situationsgebundene, aber die jeweilige Situation übersteigende generalisierbare Erfahrungen, die eine dauerhafte Verbesserung der Unterrichtsqualität ermöglichen. Am konkreten Beispiel soll sich eine Erfahrung bilden, die nicht nur

zur Wiederholung dieser konkreten Handlung in der eben erlebten Situation führt, sondern es soll eine abstraktere, auf andere ähnliche Situationen übertragbare Handlungskompetenz entwickelt werden. Die lerntheoretisch relevante Frage dabei ist, wie, trotz der prinzipiellen Unmöglichkeit zum Wiederholen der jeweiligen Ablaufkette, eine stabile strukturierte Erfahrung entsteht, die nicht nur als Erlebnis bleibt, sondern die zu nutzbarem Handlungswissen führt. Die im Prozessablauf der Unterrichtsentwicklung genutzten Wissensbestände, z. B. über relevante Ziele, diagnostisch relevante Aspekte der Situation, angemessenes pädagogisches Handeln, Möglichkeiten der Erfassung von Lernprozessen und Lernergebnissen der Schüler/innen, Formen des Feedbacks, die das Lernen der Akteure unterstützen, können dabei von außen kommen. Konzeptionelle pädagogische Literatur, Erfahrungsberichte, sogar staatliche Vorgaben, wie z. B. die Zielsetzung der Kompetenzorientierung, sind nutzbar. Entscheidend ist die Verinnerlichung und Einbettung in die vorhandene Handlungssteuerung durch die Teilnahme an einem systematischen Prozess der Erfahrungsbildung. Im Rahmen von Prozessen kollegialen Austauschs ist die Angemessenheit der erworbenen Kompetenzen zu prüfen. Da auch schlechte Lehrer/innen ihr Vorgehen im Unterricht durch Erfahrungen aufgebaut haben, ist über das Ermöglichen von neuen und anderen Erfahrungen gemeinsam nachzudenken (vgl. dazu Kapitel 6) (s. Abb. 1).

2

Unterricht und Schule als komplexe soziale Systeme und Versuche ihrer Steuerung

Was sind die Rahmenbedingungen für gelingende Unterrichtsentwicklung? Um diese Fragen zu klären, möchte ich mich unter einer systemischen Perspektive mit der modernen Gesellschaft und ihren Teilsystemen auseinandersetzen. Dazu ziehe ich die Überlegungen von Hellmut Willke (1994) heran. Er entwickelt Kategorien zur Analyse von Gesellschaften und unterscheidet drei verschiedene modellhafte Vorstellungen von Gesellschaften, ihren jeweiligen Bewegungsgesetzen und den damit verbundenen Grundproblemen (s. Tab. 1).

Abhängig von der Systemkomplexität unterscheidet er verschiedene Formen der Steuerung, nämlich repressive Formen der Steuerung in prämodernen Systemen, zentrale Formen der Steuerung (z. B. in sozialistischen Gesellschaften), Formen der Selbststeuerung in eher liberalistischen Systemen und Formen der Kontextsteuerung in modernen Gesellschaften (nach Willke 1994, 50). Willke spricht sich für eine besondere Form der Steuerung aus.

Tab. 1: Merkmale unterschiedlicher Modelle von Gesellschaft (zitiert nach Willke 1994, 43)

Modell	Bewegungsgesetz	Grundproblem
Organismus	Schrittweise Anpassung Interdependenz der Teile Ko-Evolution	Evolutionäre Sackgassen
Einfache Maschine	Zweckrationalität Linearität Planbarkeit	Nicht-intendierte Folgen Kontra-intuitive Effekte
Komplexes System	Selbstreferenz Nicht-Linearität Selbststeuerung	Risiko Inkompatibilität Externalisierte Kosten

„Wenn (...) weder eine zentrale Steuerung komplexer Systeme möglich ist, noch Selbststeuerung ausreicht, um die Überlebens- und Entwicklungsfähigkeit moderner Gesellschaften zu gewährleisten, (...) liegt die Herausforderung wohl darin, die Grundidee des liberalen Modells der Selbststeuerung und Selbstorganisation zu verbinden mit einer Möglichkeit, in die Operationsweise der Teile die Restriktionen einzuschleusen, die im Sinne einer (...) *Selbstbindung* es ermöglichen, dass im Zusammenspiel der Funktionssysteme ein ‚viables‘ (d. h. überlebensfähiges, brauchbares, vielleicht vernünftiges Ganzes) entsteht“ (Willke 1994, 50f.). Die dafür notwendige Form der Steuerung nennt er *dezentrale Kontextsteuerung*. Willke geht von der operativen Geschlossenheit, semantischen Spezialisierung und selbstreferenziellen Qualität von Personen und sozialen Systemen aus. Weil sie mit ihren Umwelten in Beziehungen treten, können sie zu „eigenen Operationen angeregt“ (Willke 1994, 60) werden. Unterrichtsentwicklung kann durch die „Koppelung von Selbstreferenz und Fremdreferenz, d. h. der Kombination von Bezügen auf die eigene Systemlogik und Bezügen auf Bedingungen der äußeren Umwelt“ (Willke 1994, 60) gelingen. Der Systemtheoretiker verdeutlicht, dass weder eine reine Außensteuerung, z. B. durch den Staat, noch eine reine Innensteuerung hilfreich sind und zeigt, dass erst „die geordnete Verschränkung beider Perspektiven, Innensicht und Außensicht, (...) jene Art Autonomie oder aufgeklärter

Selbstbestimmung (ergibt)“ (Willke 1994, 63), die erforderlich ist, um der „Vernunft des Gesamtsystems“ eine Chance zu geben. Dabei will er divergierende Rationalitäten in einem instruktiven Diskurs produktiv aufeinander beziehen.

Wenn man Personen, Unterricht und Schule als komplex organisierte Systeme versteht, die nur kontextuell gesteuert werden können, muss man sich vergegenwärtigen, dass Eingriffe in diese Systeme „nicht mehr einfach das System durchlaufen, sondern vielfach gebrochen, transportiert, umgelenkt, aufbereitet werden. (...) Kausalitäten werden sprunghaft, Prozesse zirkulär und dadurch entstehen zwischen (...) Teilprozessen Wechselwirkungen, negative oder positive Rückkoppelungen (...), welche sich nicht mehr auf bestimmte Ziel-Mittel-Relationen reduzieren lassen. Das ‚Innenleben‘ dieser Systeme wird gegenüber der Umwelt relativ autonom“ (Willke 1994, 71). Als Merkmale komplexer Systeme nennt Willke (in Anlehnung an Forrester 1971), dass sie „nicht-linear vernetzt sind, ihr Verhalten deshalb kontra-intuitiv“ ist, dass sie auf „die Veränderung vieler Systemparameter bemerkenswert gering“, jedoch „auf einige weniger Parameter“ (oder „Druckpunkte“) „sehr sensibel“ reagieren (Willke 1994, 72). Verbunden mit der „Steigerung der Autonomie“ neigen „eigendynamische Systeme“ zu „operativer Geschlossenheit“; sie reagieren „immer stärker auf sich selbst“, sind „mit ihren eigenen Prozessen beschäftigt“ und können sich daher „nur noch sehr selektiv mit ihrer Umwelt auseinandersetzen“ (Willke 1994, 73). Diese „Selbstbezüglichkeit oder Selbstreferenz wird in symbolisch konstituierten (d. h. über Kommunikationen und Sprachstrukturen realisierten) sozialen Systemen sogar noch steigerbar, indem die Regeln der Kommunikation ihrerseits in systemeigenen Metaregeln erzeugt und verändert werden“ (Willke 1994, 73 f.). Nach Willke hängen „die Intransparenz und Unkalkulierbarkeit sozialer Systeme“ damit zusammen, „dass für die Organisation, Struktur und Bewertung der in ihnen ablaufenden Kommunikationsprozesse verschachtelte Regelsysteme gelten, die in einem austarierten Verhältnis zueinander stehen (...)“ (Willke 1994, 74).

Für die Beförderung von Unterrichtsentwicklung sind auf drei Ebenen, nämlich auf der Ebene der Person/en, der Ebene des sozialen Systems Einzelschule und auf der Ebene des Schulsystems als ausdifferenziertem Teilsystem der Gesellschaft kritische Parameter ausfindig