

PÄDAGOGIK

7-8'12

- ▶ **PROBLEMLÖSENDES LERNEN**
- ▶ **LERNEN FÜR DIE WELT VON MORGEN**

BEITRAG: FORSCHENDES LERNEN STRUKTURIERT PLANEN UND DURCHFÜHREN

PÄDAGOGIK: KONTROVERS: INTERAKTIVE WHITEBOARDS IN DER SCHULE?



■ **Thema 1**

Problemlösendes Lernen

Moderation: Jochen Schnack

Jochen Schnack

6 **Alles Leben ist Problemlösen**

Problemlösendes Lernen in der Schule

Kerstin Lenz/Gitta Steinbuck

10 **Man muss sich nur zu helfen wissen**

Problemlösen im Mathematikunterricht

Ulrich Bossert

14 **Problemlösender Biologieunterricht**

Unterricht als inhaltlich-methodische Einheit

Harald Lange

20 **Sokrates als Sport- und Bewegungslehrer**

Sportunterricht als Lösen von Bewegungsproblemen

Jens Gallenbacher

24 **Der Informatikunterricht als Problemlöse-Unterricht**

Martin Frei/Kay Tauber

28 **»Wir wollen Handlungskompetenz in all ihren Ausprägungen fördern«**

Problemlösendes Lernen im Lernfeldunterricht der Berufsschule

Agnes Weber

32 **Problemorientiertes Lernen**

Was ist das, und wie geht das?

■ **Beitrag**

Sabine Schweder

70 **Forschendes Lernen strukturiert planen und durchführen**

Die Potentiale eines Forschungsplans als Unterstützungsinstrument

■ **Serie**

Was wissen wir über Lehrerinnen und Lehrer?
Folge 7

Herbert Altrichter

76 **Was wissen wir über Lehrerhandeln in Schulentwicklungsprozessen?**

■ **PÄDAGOGIK : KONTROVERS**

82 **Interaktive Whiteboards in der Schule?**

PRO: Thomas Iser

CONTRA: Klaus Armbruster

■ **Rezensionen**

Matthias Proske

84 **Heterogenität und Differenzierung in der Schule**

Jörg Schlömerkemper

87 **Empfehlungen**

Thema 2

Lernen für die Welt von morgen

Moderation: Hans Werner Heymann

Hans Werner Heymann

- 38 **Was brauchen Kinder und Jugendliche für die Welt von morgen?**
Bilden und Erziehen für eine ungewisse Zukunft

Holger Butt

- 42 **Vorbereitet auf die Zukunft?**
Mit »Ermöglichungspädagogik« Schüler in ihr Leben begleiten

Olaf-Axel Burow

- 46 **Zukunftswerkstätten mit Kindern und Jugendlichen**
Plädoyer für eine »positive Pädagogik«

Moderation: Eduard Maler

- 52 **Wie wir uns unsere Zukunft vorstellen**
Was erwarten wir, was fürchten wir, was brauchen wir, was hoffen wir?

Lutz van Dijk

- 58 **Die Zukunft der Welt ist nicht (nur) die Zukunft Europas**
Globales Lernen beginnt als persönliche Geschichte – oder nicht

Michael Schmidt-Salomon/Ulrich Riegel/Moderation: Hans Werner Heymann

- 62 **Werte für die Welt von morgen**
Brauchen wir dafür Religionsunterricht?

Sigrid Baringhorst

- 66 **Bürgerkompetenzen der Zukunft**
Politische Bildung in der digitalen Demokratie

Magazin

- | | | | |
|----|---|----|--|
| 88 | Nicht dem Zufall überlassen | 92 | Bayern: Ab 2013 freiwilliges Zusatzjahr an Gymnasien |
| 89 | Ungerecht | 92 | Brandenburg gestaltet Schulaufsicht um |
| 89 | Unterrichtskonzepte zur Verbraucherbildung | 92 | Weniger Alleinerziehende haben Vollzeitjobs |
| 90 | Bildung lohnt sich | 93 | 6,5 Prozent der Abgänger ohne Schulabschluss |
| 90 | Mehr Ausbildungsverträge | 93 | Immer weniger Schüler |
| 90 | Mangel an Hortplätzen für Grundschüler | 93 | Ausschreibung: Dieter Baacke Preis |
| 90 | Mehr Ausländer kommen nach Deutschland | 94 | Materialien |
| 91 | Klemm: Inklusion kostet über 660 Millionen Euro | 95 | Termine |
| 91 | Virtueller Marktplatz für tiergestützte Pädagogik | 98 | Impressum |
| 91 | MINT-Atlas für Deutschland | 19 | Einzelheftbestellung |

P. S.

Reinhard Kahls Kolumne

- 96 **Üble Nachrede**



Zur Diskussion

In jedem Heft stellen wir unter <http://www.redaktion-paedagogik.de> Beiträge zur Diskussion.

Was wissen wir über Lehrerhandeln in Schulentwicklungsprozessen?

Gehört »Schulentwicklung« eigentlich zu den professionellen Kernaufgaben von Lehrpersonen? Braucht es spezielle Kompetenzen für Schulentwicklung? Vor einer Lehrergeneration wären diese Fragen von einer deutlichen Mehrheit der Schulleute abschlägig beantwortet worden. Heute sind sich der **Mainstream der Bildungsforschung und der Schulverwaltung in diesen Fragen einig.**

HERBERT ALTRICHTER

In den »Standards für die Lehrerbildung« der KMK (2004, S. 4) heißt es: »Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. Hierzu gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen«.

Wandel der Anforderungen

Die Aufnahme in den Katalog von Ausbildungsstandards spiegelt Veränderungen in Schulpraxis und bildungswissenschaftlicher Debatte wider. Was ist nun das Neue, das durch das Konzept »Schulentwicklung« gegenüber traditionelleren Kernfunktionen – wie Unterricht zu halten, Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und (vielleicht heute noch?) einen gewissen Beitrag zum kulturellen Leben der umgebenden Gemeinde zu leisten – angemahnt wird?

»Schulentwicklung« ist ein Begriff mit Geschichte, wenn auch mit einer kurzen. Nach Rolff (2007, S. 21) tauchte er im deutschsprachigen Raum zum

ersten Mal am Beginn der 1970er Jahre im Sinne von *Schulentwicklungsplanung* auf. In den 1980er Jahren erweiterte sich das Verständnis auf die *Entwicklung des gesamten Schulsystems* (vgl. Rolff/Tillmann 1980, S. 243 ff.). Seit den 1990er Jahren und auch heute wird mit »Schulentwicklung« primär eine *Entwicklung von Einzelschulen* bezeichnet (vgl. Rolff 1995, S. 108 f.). Diese Vorstellung wurde von den ersten Ansätzen zur Modernisierung der deutschsprachigen Schulsysteme in den 1990er Jahren aufgegriffen: Die Politik der Erweiterung schulischer Gestaltungsspielräume setzte auf entwicklungswillige Lehrpersonen und Schulleitungen in »autonomeren« Schulen. Vergrößerte Handlungsspielräume sollten ihnen ermöglichen und sie dazu motivieren, Veränderungen von schulischem Angebot, extracurricularen Aspekten des Schullebens, aber auch des Unterrichts anzugehen. Schulen sollten hellhöriger gegenüber den Ansprüchen ihrer sich rasch wandelnden Umwelt werden, aber auch Spielräume haben, entsprechende Entwicklungen vor Ort einzuleiten (vgl. Altrichter/Heinrich 2007, S. 83 ff.).

Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, um qualifiziert solche Entwicklungen mitzugestalten? Es gibt einige Versuche, die notwendige »Schulentwicklungskompetenz« zu formulieren, die aber noch zu keiner allgemein akzeptierten Umschreibung geführt haben (vgl. Kansteiner-Schänzlin 2011). Das »Neue« der Schulentwicklung scheint aber um drei Themen angeordnet.

Thema 1: Selbstverantwortete und selbstgestaltete Entwicklung vor Ort

Das erste – und namensgebende – Thema ist »Entwicklung«: Die Idee, dass die Einzelschulen sich – in einem gewissen Rahmen – unterschiedlich entwickeln können und sollen, indem ihre Mitglieder angesichts spezifischer Bedürfnisse und Potentiale vor Ort eigenverantwortliche Entwicklungsentscheidungen treffen und im Wesentlichen mit »Bordmitteln« umsetzen. Diese Anforderung richtet sich zunächst einmal an die berufsmäßigen Mitglieder der Einzelschule, die Schulleitung und die Lehrpersonen, kann aber auch die

Schüler(innen), Eltern und Gemeindeglieder einschließen.

Die Ersteren brauchen dafür spezifische Kompetenzen, weil sie als Berufsleute den Anspruch haben müssen, auch dieses Tätigkeitssegment »professionell« auszuführen. Daher findet sich in aktuellen Anforderungskatalogen für Lehrpersonen die Bereitschaft und Fähigkeit, *Entwicklungen – auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Bereichen – zu erkennen, zu planen, zu begründen, umzusetzen und zu reflektieren*. So heißt Schulentwicklungskompetenz bei Bastian et al. (2002, S. 12).

- »den Unterricht und das jeweilige Fach mit seinen Fragen und Methoden, als ›Gegenstand in der Entwicklung‹ zu begreifen und von wesentlichen Konstitutions- und Entwicklungsbedingungen des Fachs Kenntnis zu haben,
- die in Schule Handelnden – also Lehrende und Lernende – als ›Personen in der Entwicklung‹ zu begreifen und von wesentlichen Konstitutions- und Entwicklungsbedingungen einer systematischen Entwicklungsarbeit als verbindlicher Gemeinschaftsaufgabe Kenntnis zu haben,
- die Schule als ›Institution in der Entwicklung‹ zu begreifen, die dem Lehren und Lernen unter sich wandelnden Verhältnissen eine optimale Rahmung gibt und von wesentlichen Konstitutions- und Entwicklungsbedingungen dieser Institution Kenntnis zu haben«.

Thema 2: Kooperation

Das zweite Thema, das durch den Schulentwicklungsdiskurs mit Vehemenz formuliert wurde, betrifft die *Kooperation der Lehrpersonen*. Auch wenn schon vorher Argumente gegen die Vereinzelung der Lehrpersonen im Klassenzimmer vorgebracht wurden – die Entwicklung der Einzelschule ist nicht ohne Abstimmung und Mitwirkung der Berufstätigen denkbar. Schulentwicklung bedeutet ja, die durch überkommene Traditionen und externe Vorgaben (Lehrplan, fachbezogenen Lehrerbildung) festgelegte »gefügeartige Koordination der Lehrarbeit« (Rolff 1995) nicht mehr zu akzeptieren und durch neue Kooperationsformen Flexibilität für Entwicklung zu gewinnen. Schulentwicklung ist also immer auch eine – nicht immer unan-

strengende – Übung in Kooperation, als deren Zielperspektive dann – oft in weiter Ferne – die Verheißungen »professioneller Lerngemeinschaften« winken. Lehrerkooperation soll aber auch zu Unterrichtsqualität und schulischer Effektivität beitragen (vgl. *Seashore Louis et al.* 1998).

Thema 3: Systemische Balance verschiedener Entwicklungsbereiche

Entwicklung, die Sinn macht, umfasst typischerweise »orchestrierte Initiativen über verschiedene Bereiche hinweg« (Bryk et al. 2010, S. 197), eine *systemische Balance verschiedener Arbeits- und Entwicklungsfelder*. Dies ist die Botschaft, wenn *Buhren und Rolff* (2008, S. 5), Schulentwicklung als Systemzusammenhang von Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung beschreiben. In ihrer umfassenden Analyse einer Dezentralisierungsreform in den USA stellen *Bryk et al.* (2010) folgende fünf Bereiche als bedeutsam heraus: Schulleitung, Beziehungen zu Eltern und der Gemeinde, professionelle Fähigkeiten des Kollegiums, ein schülerzentriertes Lernklima sowie ein »instructional guidance system« (ein koordiniertes Verhältnis von Curriculum, Anforderungen an Schüler(innen), Lehrmaterialien, Prüfungsmethoden und Lernunterstützungsangeboten). Nachhaltige Entwicklung kann nur dort entstehen, wo keiner dieser Bereiche vernachlässigt wird und die verschiedenen Entwicklungsbereiche einander zuarbeiten und stützen.

Schulentwicklungskompetenzen in der Bildungsforschung

Was wissen wir aus der Bildungsforschung über derlei Kompetenzen (vgl. *Bonsen/Berkemeyer* 2011)? Einesteils scheint *Kooperation zwischen Lehrpersonen* tatsächlich mit Schulqualität zusammenzuhängen: So gibt es in effektiven Schulen mit einer reichen Lernkultur häufiger ein Klima der gegenseitigen Unterstützung und Hilfe zwischen Lehrpersonen (vgl. *Rosenholtz* 1991). Wo die Arbeitsbedingungen im Kollegium Merkmale »professioneller Lerngemeinschaften« aufweisen, wird von einer höheren Identifikation der Lehrkräfte mit den Zielen der Schule, von geteilter kollegialer Verantwor-

tung für Entwicklung und besserem Lernerfolg der Schüler(innen) berichtet (vgl. *Hord* 1997).

Auf der anderen Seite scheint es auch einiger Anstrengung zu bedürfen, tragfähige Kooperationsstrukturen zu etablieren. Tatsächlich scheint Kooperation nach *Holtappels* (1999) nur einen kleinen Teil der Lehrarbeitszeit einzunehmen; wenn Zusammenarbeit stattfindet, dann am ehesten zur Vor- und Nachbereitung von Unterricht, seltener zur Schulentwicklung und noch seltener für gemeinsame Hospitationen. Der Beginn von Schulentwicklungsprozessen ist nicht selten von Konflikten im Kollegium begleitet (vgl. *Bachmann et al.* 1996), die als Hinweis auf eine beginnende Veränderung eingespielter Handlungskoordination gedeutet werden können. Tatsächlich finden sich in entwicklungsaktiven Schulen mehr Lehrkräfte mit Teamorientierung, während eher inaktive Schulen mehr Einzelkämpfer in ihren Reihen aufweisen (vgl. *Altrichter/Eder* 2003).

Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, um Schulentwicklungen qualifiziert mitzugestalten?

Die erhofften Zusammenhänge zwischen Lehrerkooperation und Schulleistung ließen sich in vielen Untersuchungen der Schuleffektivitätsforschung nicht finden, was nach *Steinert et al.* (2006, S. 195 ff.) an der wenig differenzierten Erfassung des Konstrukts »Kooperation« liegen kann. *Halbheer/Kunz* (2011, S. 295), die für ihre Untersuchung einer Zürcher Schulreform verbesserte Instrumente verwendeten, fanden jedoch: Kooperation ist ein »bedeutsames Instrument in der Realisierung einer schulischen Reform«. Bei einem Vergleich der kooperationsintensivsten mit der kooperationschwächsten Schule ihrer Untersuchung zeigte sich Folgendes: Die kooperationsintensive Schule erreichte durchweg höhere Werte bei Merkmalen der Schulqualität (z. B. bei zielgerichteter Führung, kollektiver Selbstwirksamkeit, günstigem Innovationsklima, weniger Aggression und mehr emotionaler Wärme). Intensivere Zusammenarbeit kann mit subjektivem Wohlbefinden der Lehrpersonen einhergehen: Die

Hilfen für den Unterricht

Neue Lehrkräfte sind hoch qualifiziert und hoch motiviert. Gleichzeitig sind Berufseinsteiger(innen) in vielen Fragen erneut Anfänger. Denn vieles kann erst in den ersten Berufsjahren gelernt werden.

Die Anregungen von Profis zeigen sehr konkret,

- was in den ersten Tagen zu beachten ist,
- wie es den Neuen gelingt, in vielen Lerngruppen gleichzeitig Fuß zu fassen,
- wie eine gute Integration in das Kollegium gelingt,
- wie alltagstaugliche Unterrichtsvorbereitungen aussehen,
- wie mit Unterrichtsstörungen umgegangen werden kann,
- wie Gespräche mit Schülern, Eltern und Kollegen gestaltet werden können,
- wie bei alledem auf die eigene Gesundheit geachtet werden kann.

Ein breites Spektrum von professionellen Anregungen, die den Einstieg erleichtern. Konkret auf die Bedürfnisse der Neuen zugeschnitten – aber in vielen Punkten auch zeitlos.

Maja Dammann (Hg.)

Neu im Lehrerberuf



BERGMANN+
HELBIG

2010. 132 Seiten

€ 13,90

ISBN 978-3-925836-55-8

Weitere Bücher zum Thema

Herbert Gudjons (Hg.)
**Neue Tips für
besseren Unterricht**



BERGMANN+
HELBIG

Langjährige Erfahrungen
übersetzt in konkrete
Handlungsvorschläge.
1997. 184 Seiten
€ 13,00
ISBN 978-3-925836-32-9

Herbert Gudjons (Hg.)
**Die Moderationsmethode
in Schule und Unterricht**



BERGMANN+
HELBIG

... schafft Freiräume für
eigenständiges Arbeiten.
1998. 176 Seiten
€ 13,00
ISBN 978-3-925836-41-1

Roland Bühs
**Tafelzeichnen
kann man lernen**



BERGMANN+
HELBIG

Ein ausgereiftes Lehr-
programm für alle
Unterrichtsfächer.
4. Auflage 1999
156 Seiten
€ 12,00
ISBN 978-3-925836-46-6

Daten zeigen, »dass ein höherer Level an Kooperation mit durchschnittlichem Zeitaufwand zu haben ist und mit einer höheren Zufriedenheit einhergeht« (Halbheer/Kunz 2011, S. 280). Auf der Ebene des Unterrichts wurden auch hier nur wenige Unterschiede mit moderaten Effekten gefunden: Die Störungshäufigkeit im Unterricht war signifikant tiefer; Störung wurden eher auf den Unterricht denn auf die Schüler(innen) attribuiert; auch wurde an der stärker kooperierenden Schule etwas stärker individualisiert (vgl. Halbheer/Kunz 2011, S. 279).

Die Bedeutsamkeit der *systemischen Balance verschiedener Entwicklungsbereiche*, die von der Systemtheorie schon lange postuliert worden war, ist durch die umfassenden Untersuchungen von Bryk et al. (2010, S. 214f.) auch für Schulreformen empirisch unterfüttert worden. Die Forscher(innen) zeigten, dass eine Dezentralisierungsreform breite positive Effekte auf Schülerleistungen in Chicagoer Grundschulen hatte, allerdings auch, dass sich die Leistungszuwächse stark von Schule zu Schule unterschieden. Als Schlüsselfaktor sehen sie die »Interaktivität« verschiedener (weiter oben dargestellter) Entwicklungsbereiche an. Für die Herstellung und Aufrechterhaltung einer solchen Entwicklungsbalance hat die Schulleitung eine zentrale Rolle; ihre Hauptstrategien bestehen im Aufbau vertrauensvoller Beziehungen in der Schule und mit ihren Bezugsgruppen sowie in der Arbeit an der Kohärenz der pädagogischen Angebote. Für beides – die sozial-emotionale und die sachlich-unterrichtliche Seite der Entwicklung – braucht die Schulleitung die Kompetenzen und Bereitschaften der Lehrpersonen, die im Rahmen von Konzepten »verteilter Leitung« Teilführungsaufgaben übernehmen und die verschiedenen Entwicklungsaktivitäten mit Leben füllen sollen, obwohl die geforderte »systemische Kohärenz« individuelle Freiheiten beschneiden kann.

Schulentwicklung ist Lehrerarbeit

Ich habe oben behauptet, die neuen Anforderungen in Hinblick auf Schulentwicklung würden von Bildungsforschung und Schulverwal-

tung in gleicher Weise getragen und propagiert. Ich habe dabei noch offen gelassen, ob diese auch von der Lehrerschaft akzeptiert werden.

Die neuen autonomen Spielräume, die der Schulentwicklung der 1990er Jahre geboten wurden, waren nicht in allen deutschsprachigen Schulsystemen gleich groß und gleich attraktiv (vgl. Rürup 2007). Sie wurden aber häufig recht rasch aufgegriffen (z.B. Bachmann et al. 1996). In diesen frühen Prozessen der Schulentwicklung wurde jedoch auch deutlich, dass nicht alle Lehrpersonen eines Kollegiums, diese Spielräume für gleiche Ziele und mit gleicher Energie nutzen wollten: Über mangelnde »Verbindlichkeit« einmal getroffener Beschlüsse wurde an vielen Orten geklagt, ebenso wie über die Belastung, die einzelne Lehrpersonen auf sich nahmen, während andere im Abwarte- oder Kritikmodus verharrten. Engagement war ebenso zu finden wie Reaktanz, Widerstand und offene Obstruktion (vgl. Terhart 2012, S. 12).

Schulentwicklung als Chance zur Selbstverwirklichung von Lehrpersonen, als energetisierendes, eine Zusatzdosis an Arbeitsfreude spendendes und gleichsam die Mühen der Lehrerverarbeit ergänzendes Element der Lehrertätigkeit war wohl in den meisten Schulen eine Fiktion. Schulentwicklung *ist* Lehrerverarbeit. Diese Einsicht hat die schon erwähnten KMK-Standards geprägt; sie hat an manchen Orten eine gewisse Berücksichtigung bei der Reform von Dienstrechten und Lehrerverarbeitungszeit gefunden, doch nach meiner Kenntnis nirgends in einer Weise, die dem – in einem Kollegium sehr unterschiedlichen – Aufwand für nachhaltige Schulentwicklung gerecht würde.

Anforderungen in Zeiten der evidenzbasierten Steuerung

Entstehende Entwicklungen wurden zudem dadurch überlagert, dass die Zeit der »autonomen« Schulentwicklung zu Ende ging (vgl. Altrichter/Heinrich 2007). Durch den PISA-Schock 2001 sah sich die Bildungspolitik unter unvorhergesehenem und beispiellosen Druck, rasch Reformwillen und Handlungsfähigkeit zu demonstrieren (vgl. Tillmann et al. 2008). Sie reagierte in den verschiedenen Ländern in durchaus gleichförmiger Weise. Ein

evidenzbasiertes Steuerungsmodell sollte Abhilfe bringen: Durch klare Vorgabe von Zielen und Qualitätskriterien (durch Bildungsstandards und »Qualitätsrahmen«) sowie durch die Messung der Zielerreichung (durch Lernstandserhebungen und »neue Schulinspektionen«) sollten Markierungspunkte geschaffen werden, die die Akteure auf allen Ebenen des Schulsystems zu einer zielfokussierten, raschen und output-orientierten Entwicklung stimulieren sollten.

Während auf einer allgemeinen Ebene ein großer Teil der Lehrkräfte Entwicklungsbedarf sieht, steigen die Reserven, je konkreter die Instrumente werden und je stärker sie Eingriffe in eigene Lehrertätigkeit versprechen (vgl. Bennewitz 2008). Nicht zufällig hat gerade das Element der *Datenrückmeldung* großes Forschungsinteresse auf sich gezogen: Die Ergebnisse von Lernstandserhebung werden ja gerade darum ins System zurückgemeldet, weil sie darauf hinweisen sollen, in welchen Bereichen und wie dringlich Entwicklung ist, und dadurch Schul- und Unterrichtsentwicklung »in die richtige Richtung« anregen sollen.

Der Arbeitsaufwand für eine nachhaltige Schulentwicklung wird bislang nirgends angemessen berücksichtigt.

Aktuelle Forschungsüberblicke (vgl. Terhart 2012, Altrichter 2010) zeigen, dass Datenfeedback in deutschsprachigen Schulsystemen bisher enttäuschend wenig Entwicklung nach sich gezogen hat. Manche haben diese Ergebnisse mit fehlenden *evaluations- und entwicklungsbezogenen Kompetenzen* erklärt: Den Lehrkräften fehle »sicheres statistisches bzw. forschungsmethodisches Grundverständnis« (Schwippert 2004, S. 77), um angemessene Botschaften aus rückgemeldeten Daten ableiten zu können. Wenn kompetenzorientierte Unterrichts- und Curriculumentwicklung tatsächlich den angekündigten Paradigmenwechsel im Schulwesen darstellt, dann braucht es wohl auch neue didaktische Kompetenzen (vgl. Dubs 2006). Andere argumentieren, dass Schulen ein avanciertes *Niveau an kollegialer Zusammenarbeit* und etablierte Praktiken für Schulentwicklung benötigen, um Daten-

rückmeldung in abgestimmte Entwicklungsmaßnahmen umzuarbeiten (vgl. Oelkers/Reusser 2008).

Wieder andere zweifeln an dem *restringierten Lern- und Entwicklungsbegriff*, der hinter den Reformen zu stehen scheint. Die Bildungspolitik versuchte sich in der Situation öffentlicher Veränderungserwartung vom Wollen und Meinen der Lehrpersonen unabhängiger zu machen und »rationaleren«, systemeinheitlichen Steuerungsparametern mehr Gewicht zu verleihen (Altrichter/Geisler 2012). Die neuen Steuerungsmodi sind »misstrauisch« gegenüber der Autonomie der Professionellen (vgl. Schimank 2012, S. 14). Die Ironie dieser Entwicklung ist aber – wie mehr und mehr klar wird –, dass auch die neuen Steuerungsformen letztlich

- *Pädagogische und (fach-)didaktische Kompetenzen*, um didaktische Innovationen im Rahmen der eigenen Schulprofile, aber zunehmend auch die Vorgaben des evidenzbasierten Steuerungsmodells (z. B. Bildungsstandards, kompetenzorientiertes Unterrichten und Beurteilen, Individualisierung) umzusetzen.
- *Sozialwissenschaftliche Kompetenzen*, z. B. kritisches Rezipieren von wissenschaftsbezogenen Argumentationen, Umgang mit Methoden und Daten in Selbstevaluationen oder bei der Rückmeldung der Ergebnisse von Lernstandserhebungen.
- *Bereitschaft und Möglichkeit zu gemeinsamer Arbeit, Koordination und Kooperation* in Schul- und Unterrichtsentwicklung.
- *Reflexivität*, die Aushandlung von Normen und Produkten in Teams, die kooperative Entwicklung von alternativen Unterrichtsformen, das Einholen und konstruktive Verarbeiten von Schülerrückmeldungen und anderen Evaluationen usw. benötigen die Fähigkeit und Bereitschaft der selbstkritischen Distanz.

Es ist klar, dass sich dadurch neue *Anforderungen an die Lehrerausbildung* stellen. Gerade Kooperation und Reflexivität sind aber sicher nicht am besten und allein durch eine vorlaufende Ausbildung lernbar, sondern erfordern eine Gestaltung der *Induktionsphase/Berufseingangsphase*, die Neulinge schrittweise und unterstützt zu kooperierenden und reflektierenden Mitgliedern einer »professionellen Lerngemeinschaft« macht.

Die neuen Steuerungsmaßnahmen im Schulsystem laufen zweifelsohne auf eine *Schwächung der überkommenen Form von individualisierter Autonomie der Professionellen* hinaus, doch »auch diese De-Professionalisierung sollte ... nicht von vornherein als Niedergang schulischer Bildung verbucht werden« (Schimank 2012, S. 22). Jene, die Deprofessionalisierung drohen sehen, müssen sich mit dem Argument auseinandersetzen, dass gerade durch die Schulleistungsvergleiche große Variationen in den Schülerleistungen und eine im internationalen Vergleich extrem hohe Abhängigkeit von sozialen Schülermerkmalen deutlich wurde, was wohl schwer mit den Ansprüchen an eine voll ausgebildete Professionalität vereinbar ist.

Die aktuellen Herausforderungen, die auch, aber nicht allein an der Aufgabe »Schulentwicklung« zu Tage treten, brauchen einen neuen Typ von Professionalität, der seinen Kern nicht in der Unabhängigkeit von Berufskolleg(inn)en und Klient(inn)en ortet. Dies ist von der Berufsgruppe zu fordern, von der Bildungspolitik allerdings, dass diese Neufassung des Lehrberufs auch Zeit und Ressourcen für die neu hinzugekommenen Aufgaben in Unterrichts- und Schulentwicklung vorsieht und erlaubt, sich neue Steuerungsinstrumente in einer professionellen, d. h. in einer kritisch reflektierenden, »kontextsensiblen und individuengerechten« (Terhart 2012, S. 11) Weise anzueignen und für die pädagogischen und gesellschaftlichen Aufgaben weiterzuentwickeln.

Literatur

- Altrichter, H. (2000): Schulentwicklung und Professionalität. In: J. Bastian/W. Helsper/S. Reh/C. Schelle (Hg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen, S. 145–163
- Altrichter, H. (2010): Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In: H. Altrichter/K. Maag Merki (Hg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden, S. 251–250
- Altrichter, H./Eder, F. (2004): Das »Autonomie-Paritäts-Muster« als Innovationsbarriere? In: H. G. Holtappels (Hg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim, S. 195–221
- Altrichter, H./Geisler, B. (2012 im Erscheinen): Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Systemreform. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 34, 1/2012
- Altrichter, H./Heinrich, M. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: H. Altrichter/T. Brüsemeister/J. Wissinger (Hg.): Educational Governance. Wiesbaden, S. 55–103
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hg.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden
- Bachmann, H./Iby, E./Kern, A./Osinger, D./Radnitzky, E./Specht, W. (1996): Auf dem Weg zu einer besseren Schule. Innsbruck
- Bastian, J./Gogolin, I./Justus, M. (2002): Hinweise zur Berücksichti-

Bildungspolitik muss Ressourcen für die neuen Aufgaben in Unterrichts- und Schulentwicklung zur Verfügung stellen.

nicht »durch die Lehrpersonen hindurch« steuern können. Bei den genannten Innovationsimpulsen geht es »nicht um Anwendung, sondern um kreative, kontextsensible und individuengerechte Verwendung« (Terhart 2012, S. 11). Wie die neue Governance-Forschung betont (vgl. Fend 2006, Altrichter/Maag Merki 2010), benötigt auch die »evidenzbasierte Steuerung« mitdenkende und -handelnde Akteure auf verschiedenen Systemebenen, die die verschiedenen Steuerungsimpulse wahrnehmen, verarbeiten und in – ihrem Kontext entsprechende – Handlungen übersetzen.

Konsequenzen

Ich fasse zusammen: Schulentwicklung wird im Politik- und Wissenschaftsdiskurs seit den 1980er Jahren zunehmend selbstverständlich als neue Aufgabe von Schulen angesehen. Diese bringt auch Anforderungen an Lehrpersonen mit sich (vgl. Altrichter 2000, S. 146 ff.), vor allem die folgenden:

- *Wissen und Kompetenzen für Prozesse des »Schul-Betriebs«*, z. B. zu Themen wie Schulprogramm und -evaluation, Eltern- und Gemeindegarbeit, Öffentlichkeitsarbeit und betriebliche Organisation.

gung der drei prioritären Themen in der Lehrerbildung. Hamburg URL: <http://www.zlh-hamburg.de/zlh/wp-content/uploads/2010/08/hinweise-zur-beruecksichtigung-der-p-themen.pdf> (1.5.2012)

Bennewitz, H. (2008): Lehrende in Schulreformprozessen. In: G. Breidenstein/F. Schütze (Hg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Wiesbaden, S. 247–260

Bonsen, M./Berkemeyer, N. (2011): Lehrerinnen und Lehrer in Schulentwicklungsprozessen. In: E. Terhart/H. Bennewitz/M. Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 731–747

Bryk, A. S./Bender Sebring, P./Allensworth, E./Luppescu, S./Easton, J.Q. (2010): Organizing Schools for Improvement. Chicago

Buhren, C./Rolff, H.-G. (2008): Das neue Interesse an Theorie. In: *Journal für Schulentwicklung* 12, 2/2008, S. 4–6

Dubs, R. (2006): Bildungsstandards: Das Problem der schulpraktischen Umsetzung. In: *Netzwerk – Die Zeitschrift für Wirtschaftsbildung* 1/2006, S. 18–29

Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden

Halbheer, U./Kunz, A. (2011): Kooperation von Lehrpersonen an Gymnasien. Wiesbaden

Holtappels, H.G. (1999): Neue Lernkultur – veränderte Lehrerarbeit. In: U. Carle/S. Buchen (Hg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Bd. 2. Weinheim, S. 137–151

Hord, S. M. (1997) (Hg.): Professional Learning Communities: Communities of Continuous Enquiry and Improvement. Austin

Kansteiner-Schänzlin, K. (2011): Schulentwicklung als Gegenstand der Lehrerbildung. In: H. Altrichter/C. Helm (Hg.): *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung*. Baltmannsweiler, S. 187–200

KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004) URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (4.9.2011)

Oelkers, J./Reusser, K. (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern –

mit Differenz umgehen. Berlin

Pont, B./Nusche, D./Moorman, H. (2008): Improving School Leadership. Vol. 1. Paris

Rolff, H.-G. (1995): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? In: H.-G. Rolff (Hg.): *Wandel durch Selbstorganisation*. Weinheim, S. 105–120

Rolff, H.-G. (2007): Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. In: H.-G. Rolff (Hg.): *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim, S. 21–49

Rolff, H.-G./Tillmann, K.-J. (1980): Schulentwicklungsforschung. In: H.-G. Rolff/G. Hansen/K. Klemm/K.-J. Tillmann (Hg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung* Bd. 1. Weinheim, S. 237–264

Rosenholtz, S. J. (1991): Teachers' workplace. The social organization of schools. New York

Rürup, M. (2007): Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Wiesbaden

Schimank, U. (2012 i.E.): Governance und Professionalisierung. In: K. Maag Merki/R. Langer/H. Altrichter (Hg.): *Educational Governance als Forschungsperspektive*. Wiesbaden

Schwippert, K. (2004): Leistungsrückmeldungen an Grundschulen im Rahmen der internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU). In: *Empirische Pädagogik* 18/2004, S. 62–81

Seashore Louis, K./Leithwood, K. (1998): From Organizational Learning to Professional Learning Communities. In: K. Leithwood/K. Seashore Louis (Hg.): *Organizational Learning in Schools*. Lisse, S. 275–285

Steinert, B./Klieme, E./Maag Merki, K./Döbrich, P./Halbheer, U./Kunz, A. (2006): Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 2/2006, S. 185–204

Terhart, E. (2012 unveröff.): Lehrer in Schulreformprozessen: Zwischen Kooperation und Obstruktion. Vortrag auf dem Neujahrsempfang der Hamburger Gymnasien. Hamburg 19.1.2012

Tillmann, K.-J./Dedering, K./Kneuper, D./Kuhlmann, C./Nessel, I. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Wiesbaden

Dr. Herbert Altrichter, Jg. 1954, ist Professor am Institut für Pädagogik und Psychologie an der Johannes Kepler Universität Linz.
 Adresse: Altenbergerstrasse 69, 4040 Linz, Österreich
 E-Mail: herbert.altrichter@jku.at

DAS BOARD-BUCH



Whiteboards eröffnen völlig neue Dimensionen des Unterrichts – dieses Buch bietet eine Fülle von Tipps und Anregungen, damit Sie das methodisch-didaktische Potenzial der digitalen Tafeln voll ausschöpfen können! Das Beste: Das Buch funktioniert unabhängig vom Hersteller und ist für alle Whiteboard-Typen geeignet.

Der Whiteboard-Experte Jürgen Schlieszeit greift auch mögliche Umsetzungsschwierigkeiten auf und liefert die jeweiligen Lösungsansätze gleich mit.

Jürgen Schlieszeit
Mit Whiteboards unterrichten
 Das neue Medium sinnvoll nutzen
 2011. 200 Seiten. Broschiert.
 € 24,95 D
 ISBN 978-3-407-62747-6

www.beltz.de

BELTZ

PÄDAGOGIK

Einzelheftbestellung

2003–2015

Bitte senden Sie die angegebenen Hefte an:

Name	Datum
Straße	Unterschrift
PLZ, Ort	

Mit diesem Formular können Sie Einzelhefte der Zeitschrift PÄDAGOGIK bestellen. Wählen Sie aus und schicken Sie diese Seite an den Pädagogische Beiträge Verlag. Selbstverständlich können Sie auch faxen oder mailen.

Pädagogische Beiträge Verlag
Rothenbaumchaussee 11
20148 Hamburg

Fax: (0 40) 4 10 85 64
 E-Mail: paedagogik-einzelheft@web.de

Preise ab 1990: Einzelheft € 5,00; Doppelheft € 7,50.
 Preise ab Heft 7–8/2001: Einzelheft € 6,00; Doppelheft € 8,50.
 Preise ab 7–8/2005: Einzelheft € 6,50; Doppelheft € 9,00;
 Preise ab 1/2015: Einzelheft € 9,50; Doppelheft € 12,00.
 Bei Bestellungen ab 20 Exemplare: Einzelheft € 4,50; Doppelheft € 6,50; alle Preise zuzüglich Versandkosten.

2003	2006	2011
<input type="checkbox"/> 1/03 Streitschlichtung	<input type="checkbox"/> 1/06 Individualisierung	<input type="checkbox"/> 1/11 Mobbing (vergr.)
<input type="checkbox"/> 2/03 Lernen nach PISA	<input type="checkbox"/> 2/06 Autorität	<input type="checkbox"/> 2/11 Schüler beim Lernen beraten
<input type="checkbox"/> 3/03 Angriffe auf den Lehrerberuf	<input type="checkbox"/> 3/06 Schulentwicklung – Widersprüche, Problemzonen, Perspektiven	<input type="checkbox"/> 3/11 Jungen fördern
<input type="checkbox"/> 4/03 Diagnostische Kompetenz	<input type="checkbox"/> 4/06 Mittelstufe neu gestalten	<input type="checkbox"/> 4/11 Lernen durch Engagement
<input type="checkbox"/> 5/03 Selbstgesteuertes Lernen	<input type="checkbox"/> 5/06 Kritikfähigkeit	<input type="checkbox"/> 5/11 Mit Lücken umgehen
<input type="checkbox"/> 6/03 Schule gemeinsam gestalten	<input type="checkbox"/> 6/06 Erfahrungslernen im Fachunterricht	<input type="checkbox"/> 6/11 Pubertät
<input type="checkbox"/> 7-8/03 Schule und Unterricht aus Schülersicht/ Zukunft der Bildung	<input type="checkbox"/> 7-8/06 Konkurrenz der Weltbilder/Gesamtschule – Umgang mit Heterogenität	<input type="checkbox"/> 7-8/11 Fächerverbindendes Lernen/ Strukturen im Kollegium schaffen
<input type="checkbox"/> 9/03 Heterogenität und Differenzierung (vergr.)	<input type="checkbox"/> 9/06 Neue Wege in der Elternarbeit	<input type="checkbox"/> 9/11 Vielfalt gestalten
<input type="checkbox"/> 10/03 Problemschüler	<input type="checkbox"/> 10/06 Selbstständige Schule	<input type="checkbox"/> 10/11 Schulinterne Fortbildung
<input type="checkbox"/> 11/03 Arbeitsökonomie im Lehreralltag	<input type="checkbox"/> 11/06 Konflikte lösen	<input type="checkbox"/> 11/11 Mit schwierigen Schülern umgehen (vergr.)
<input type="checkbox"/> 12/03 Disziplin	<input type="checkbox"/> 12/06 Kreativer Unterricht (vergr.)	<input type="checkbox"/> 12/11 Präsentieren lernen
2004	2007	2012
<input type="checkbox"/> 1/04 Methoden im Wandel (vergr.)	<input type="checkbox"/> 1/07 Ordnung und Disziplin	<input type="checkbox"/> 1/12 Arbeitsdisziplin
<input type="checkbox"/> 2/04 Ganztagschule	<input type="checkbox"/> 2/07 Unterricht evaluieren und entwickeln	<input type="checkbox"/> 2/12 Fördernde Bewertung (vergr.)
<input type="checkbox"/> 3/04 Die gute Präsentation	<input type="checkbox"/> 3/07 Zentrale Prüfungen	<input type="checkbox"/> 3/12 Praxishilfen Klassenleitung (vergr.)
<input type="checkbox"/> 4/04 Berufsorientierung und Lebensplanung	<input type="checkbox"/> 4/07 Arbeiten im Team	<input type="checkbox"/> 4/12 Lehren gemeinsam verbessern
<input type="checkbox"/> 5/04 Verantwortung übernehmen	<input type="checkbox"/> 5/07 Brennpunktschulen	<input type="checkbox"/> 5/12 Die neue Sekundarschule
<input type="checkbox"/> 6/04 Standardsicherung konkret	<input type="checkbox"/> 6/07 Lesen und Verstehen	<input type="checkbox"/> 6/12 Schüler als Lernhelfer
<input type="checkbox"/> 7-8/04 Fördern und Ermutigen/ Schule leiten im Dialog	<input type="checkbox"/> 7-8/07 Selbstregulation lernen/ Schulkultur gestalten	<input type="checkbox"/> 7-8/12 Problemlösendes Lernen/ Lernen für die Welt von morgen
<input type="checkbox"/> 9/04 Erziehender Unterricht	<input type="checkbox"/> 9/07 Beruf: LehrerIn	<input type="checkbox"/> 9/12 Schulverweigerung (vergr.)
<input type="checkbox"/> 10/04 Schulinterne Qualifizierung	<input type="checkbox"/> 10/07 Unterricht vorbereiten	<input type="checkbox"/> 10/12 Lehren und Lernen ohne Worte
<input type="checkbox"/> 11/04 Klassenklima	<input type="checkbox"/> 11/07 Instruktion im Unterricht	<input type="checkbox"/> 11/12 Gewaltprävention
<input type="checkbox"/> 12/04 Offener Unterricht	<input type="checkbox"/> 12/07 Umgang mit Heterogenität (vergr.)	<input type="checkbox"/> 12/12 Üben – Anwenden – Vertiefen
2005	2008	2013
<input type="checkbox"/> 1/05 Aufmerksamkeit	<input type="checkbox"/> 1/08 Projektunterricht gestalten	<input type="checkbox"/> 1/13 Praxishilfen Lehreralltag
<input type="checkbox"/> 2/05 Suchtprävention	<input type="checkbox"/> 2/08 Respekt und Anerkennung	<input type="checkbox"/> 2/13 Individualisierung im Fachunterricht
<input type="checkbox"/> 3/05 Beim Lernen helfen	<input type="checkbox"/> 3/08 Aufgabenkultur	<input type="checkbox"/> 3/13 Hausaufgaben
<input type="checkbox"/> 4/05 Krisen – Unfälle – Reaktionen – Hilfe	<input type="checkbox"/> 4/08 Schulinterne Curricula	<input type="checkbox"/> 4/13 Schülerkrisen
<input type="checkbox"/> 5/05 Tests und Unterrichtsqualität	<input type="checkbox"/> 5/08 Medienwelten – Jugendwelten	<input type="checkbox"/> 5/13 Schwer erreichbare Eltern
<input type="checkbox"/> 6/05 Beraten	<input type="checkbox"/> 6/08 Lernen inszenieren – Interesse wecken	<input type="checkbox"/> 6/13 Gesundheit und gute Schule
<input type="checkbox"/> 7-8/05 Lehrerbildung unterstützt Schulentwicklung/ Pensionierung. Abschied vom Beruf	<input type="checkbox"/> 7-8/08 Regionale Bildungsnetzwerke/ Kulturtechniken – neu betrachtet	<input type="checkbox"/> 7-8/13 Lehrersprache und Gesprächsführung/ Allgemeinwissen
<input type="checkbox"/> 9/05 Standards für pädagogisches Handeln	<input type="checkbox"/> 9/08 Techniken für selbstständiges Arbeiten	<input type="checkbox"/> 9/13 Auf dem Weg zur Inklusion
<input type="checkbox"/> 10/05 Bewegter Unterricht	<input type="checkbox"/> 10/08 Spannungen im Kollegium	<input type="checkbox"/> 10/13 Wie Lehrer lernen
<input type="checkbox"/> 11/05 Intelligentes Üben	<input type="checkbox"/> 11/08 Vor der Klasse stehen	<input type="checkbox"/> 11/13 Mit neuen Anforderungen umgehen
<input type="checkbox"/> 12/05 Dem Lernen Zeit geben (vergr.)	<input type="checkbox"/> 12/08 Regeln – Grenzen – Konsequenzen (vergr.)	<input type="checkbox"/> 12/13 Praxishilfen Schulentwicklung
	2009	2014
	<input type="checkbox"/> 1/09 Gesprächsführung (vergr.)	<input type="checkbox"/> 1/14 Direkte Instruktion
	<input type="checkbox"/> 2/09 Classroom Management	<input type="checkbox"/> 2/14 Sich als Schüler selbst motivieren
	<input type="checkbox"/> 3/09 Unterstützungssysteme	<input type="checkbox"/> 3/14 Fordern und Fördern
	<input type="checkbox"/> 4/09 Offenen Unterricht weiterentwickeln	<input type="checkbox"/> 4/14 Feedback im Unterricht
	<input type="checkbox"/> 5/09 Übergang Schule – Beruf	<input type="checkbox"/> 5/14 Ein Bildungsminimum erreichen
	<input type="checkbox"/> 6/09 Leistung sehen, fördern, bewerten	<input type="checkbox"/> 6/14 Kulturelle Schulentwicklung
	<input type="checkbox"/> 7-8/09 Schülerbeteiligung/Erinnern	<input type="checkbox"/> 7-8/14 Herausforderungen/ Klassenklima – Schulklima
	<input type="checkbox"/> 9/09 Praktikanten, Referendare und Mentoren	<input type="checkbox"/> 9/14 Über Unterricht sprechen
	<input type="checkbox"/> 10/09 Arbeitsfreude	<input type="checkbox"/> 10/14 Lernarrangements gestalten
	<input type="checkbox"/> 11/09 Neue Tipps für guten Unterricht	<input type="checkbox"/> 11/14 Schülerinnen und Schüler beteiligen
	<input type="checkbox"/> 12/09 Diagnostizieren und Fördern (vergr.)	<input type="checkbox"/> 12/14 Umgangsformen in der Schule
	2010	2015
	<input type="checkbox"/> 1/10 Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung	<input type="checkbox"/> 1/15 Den Lehreralltag gut organisieren
	<input type="checkbox"/> 2/10 Rechtsextremismus und Schule	<input type="checkbox"/> 2/15 Selbständiges Lernen im Unterricht fördern
	<input type="checkbox"/> 3/10 Alternativen zum 45-Minuten-Takt	<input type="checkbox"/> 3/15 Methodenkompetenz bei Schülern
	<input type="checkbox"/> 4/10 Schule als Erfahrungsraum	<input type="checkbox"/> 4/15 Lesekultur
	<input type="checkbox"/> 5/10 Die eigene Schule umbauen	<input type="checkbox"/> 5/15 Kognitiv aktivieren
	<input type="checkbox"/> 6/10 Sprachkompetenz fördern	<input type="checkbox"/> 6/15 Schule in Bewegung
	<input type="checkbox"/> 7-8/10 Reformpädagogik – Nähe – Distanz/ Web 2.0 im Unterricht	<input type="checkbox"/> 7-8/15 Bildung für nachhaltige Entwicklung/ Armut in der Schule
	<input type="checkbox"/> 9/10 Sexuelle Gewalt und Schule	
	<input type="checkbox"/> 10/10 Belastung – Entlastung	
	<input type="checkbox"/> 11/10 Binnendifferenzierung konkret (vergr.)	
	<input type="checkbox"/> 12/10 Lernen sichtbar machen	