



Leseprobe aus: Klippert, Unterrichtsentwicklung – aber wie?, ISBN 978-3-407-29313-8
© 2013 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-29313-8>

Vorwort

Das Thema »Unterrichtsentwicklung« beschäftigt mich seit nahezu vier Jahrzehnten. Begonnen hat das Ganze in einer integrierten Gesamtschule in Südhessen, in der wir Lehrkräfte seinerzeit gehalten waren, neue Methoden des Lehrens und Lernens zu entwickeln und einzusetzen, um den Kindern aus bildungsferneren Schichten zu mehr Chancengerechtigkeit und Begabungsentfaltung zu verhelfen. Ein wichtiger und richtiger Anspruch! Das war 1974. Dieser Anspruch wurde nicht nur amtlich vorgegeben; er fand bei den meisten Junglehrer/innen dieser Zeit auch recht breite Zustimmung. Galt es doch, den Schüler/innen verbesserte Lern- und Entwicklungsperspektiven zu eröffnen. Um die Mobilisierung dieser latenten Begabungsreserven ging es also, aber auch darum, der drohenden Bildungskatastrophe (Picht) wirksam entgegenzutreten. Die Forderung nach einer neuen Lehr- und Lernkultur war demnach nicht nur pädagogisch, sondern auch politisch und ethisch motiviert.

Ich war bei dieser Reformbewegung aus Überzeugung mit dabei und entschied mich ganz bewusst für eine der ersten integrierten Gesamtschulen in Hessen, um bei den anstehenden Pionierarbeiten mitzuwirken. Neue Lernziele und Inhalte waren angesagt. Vor allem aber ging es uns damals um die Implementierung neuer Unterrichtsmethoden. Projektarbeit, Planspiele, Rollenspiele, Debatten, Hearings, Gruppenarbeit, Realerkundungen und andere handlungsorientierte Lernverfahren standen hoch im Kurs. Selbstbestimmung, Selbstorganisation und Selbstverantwortung der Schüler/innen waren Leitziele. Die Ambitionen waren groß; emanzipatorische Lernansprüche dominierten. Wie viele andere, so war auch ich seinerzeit höchst optimistisch, dass man die Schüler/innen nur ernst nehmen, zur Selbstständigkeit einladen und mit Verantwortung bedenken muss, um erhöhte Lernanstrengungen und Lernerfolge zu erreichen. Eine ziemliche Blauäugigkeit, wie sich später herausstellen sollte.

Das Tragische ist, dass gegenwärtig die gleiche Blauäugigkeit an den Tag gelegt wird, wenn für Lernbüros, Lernateliers oder sonstige anspruchsvolle Formen des selbstgesteuerten Lernens plädiert wird. Optional ist das natürlich richtig; faktisch ist es jedoch äußerst gefährlich, einfach mal zu unterstellen, dass das Gros der Schüler/innen nur darauf brennt, autonom lernen zu dürfen. Im Gegenteil. Für viele Lerner ist eine solche Perspektive eher bedrohlich und angsterzeugend. Das gilt vor allem für Kinder aus bildungsfernen Milieus. Freiheit und Selbstverantwortung induzieren bei diesen Schüler/innen nur zu oft

Unsicherheit, Stress und Überforderungsgefühle und lähmen von daher deren Lernanstrengungen – es sei denn, sie sind von langer Hand darauf vorbereitet worden – kleinschrittig und konsequent. Die neuere Lernforschung bestätigt diese letztgenannte Voraussetzung (siehe Hattie 2009).

Überschätzt wird indes nicht nur die Autonomie der Schüler/innen; überschätzt werden auch die Selbstheilungskräfte in den Kollegien. Die verbreitete Annahme, dass das innovative Handeln der Lehrkräfte vornehmlich eine Frage der eingeräumten Autonomie sei, ist viel zu optimistisch. Natürlich gibt es in jedem Kollegium einige Personen, die erweiterte Freiheitsgrade mögen und konstruktiv zu nutzen verstehen. Dieses Faktum darf jedoch nicht vor schnell verallgemeinert werden. Das Gros der Lehrkräfte wünscht sich eher etwas anderes, nämlich Sicherheit und Berechenbarkeit, Machbarkeit und Unterstützung. Dann trauen sie sich auch. Das zeigen die zurückliegenden Erfahrungen in Hunderten von Schulen sehr deutlich. Daher entwickle ich seit Langem differenzierte Unterstützungsangebote für Lehrerteams und ganze Kollegien, damit die anstehende Unterrichtsentwicklung leichter wird.

Dieses Unterstützungssystem umfasst Medien und Materialien, Seminare und Workshops, Raster und Checklisten, Netzpläne und Beratung – auch für die Schulleitungen bzw. Steuerungsteams. Zwar bietet dieser »Innovationservice« noch längst keine Gewähr dafür, dass die fällige Unterrichtsentwicklung tatsächlich gelingen wird. Wohl aber steigert er die Chance, dass die schulischen Akteure ermutigt und in die Lage versetzt werden, den Unterricht nachhaltig weiterzuentwickeln. Sind doch Innovationsbereitschaft und Innovationskompetenz letztlich zwei Seiten der gleichen Medaille. Will sagen: Wer über das nötige innovative Know-how und Können verfügt, der wird in der Regel auch bereit sein, seinen Unterricht zu hinterfragen und Neues zu wagen. Deshalb spielen überzeugende Service- und Trainingsangebote im vorliegenden Buch auch eine ziemliche Rolle.

Skizziert werden unterschiedliche Ansätze und Strategien, die ich seit Anfang der 1980er-Jahre verfolgt und getestet habe – einfachere und anspruchsvollere, überschaubare und komplexere, wirkungsvollere und weniger wirksame. Das Ganze war und ist ein spannender Lernprozess – keine Frage. Ein Lernprozess, der für die Gegenwart deshalb eine ganze Menge hergibt, weil er Möglichkeiten und Chancen, aber auch drohende Fallstricke und Fehleinschätzungen aufzeigt. So gesehen bietet das Buch praxisnahe Einblicke in die Voraussetzungen und Perspektiven wirksamer Unterrichtsentwicklung. Von daher ist es kein klassisches Fachbuch, sondern eher ein persönliches Bilanz- und Impulsbuch auf der Basis langjähriger Reformversuche. Gedacht ist es sowohl für pädagogische Führungskräfte als auch für all die anderen, die nach praktikablen Wegen der schulinternen Unterrichtsentwicklung suchen.

Danken möchte ich den zahlreichen Projektpartnern, Trainer/innen und sonstigen Weggefährten, die mich seit Langem begleiten und immer wieder angespornt haben, die anstehende Reformarbeit möglichst griffig und alltags-tauglich zu gestalten und durch ermutigende Lehrerfortbildung zu unterstüt-

zen. Dank ihrer Hilfe habe ich eine Vielzahl von Ansätzen entwickeln müssen, die mittlerweile zu einem recht differenzierten Strategiepaket zusammengewachsen sind. Besonderer Dank gilt Peter Kalb für das anregende Interview in Teil I.

Landau, im Frühjahr 2013

Heinz Klippert

Einleitung

Die Forderung nach Unterrichtsentwicklung ist spätestens seit dem »PISA-Schock« in aller Munde. Neue Bildungsstandards müssen umgesetzt, neue Prüfungen vorbereitet, Kompetenzen vermittelt, neue Schulstrukturen verkraftet, Integration und Inklusion ausgebaut, neue Medien genutzt, heterogene Lerngruppen gemanagt, Lernförderung und Differenzierung gesichert, neue Erkenntnisse der Lern- und Gehirnforschung implementiert werden. Hinzu kommen veränderte Sozialisationsbedingungen in Familie, Freundeskreis und Gesellschaft – angefangen beim fatalen Wirken der sogenannten »Helikopter-Eltern« über die ausgeprägten Rückzugs- und Vereinzelmöglichkeiten der heutigen Schülergeneration bis hin zum geisttötenden und zeitraubenden Entertainment der modernen elektronischen Medien und Gerätschaften. Das alles stellt die Schulen und Lehrkräfte vor große Herausforderungen – sei es in Sachen Integration, Lernförderung, Differenzierung oder kooperatives Lernen. Die Darlegungen im Buch zeigen, wie man diesen Herausforderungen begegnen kann.

Fest steht: Unterrichtsentwicklung ist alles andere als eine leichte Aufgabe. Das bestätigen nicht zuletzt die vielen im Sande verlaufenen Reformversuche der letzten Jahrzehnte. Die Gründe für dieses Scheitern sind vielfältig (vgl. Abb. 1). Vieles wurde zu punktuell und unverbindlich angegangen und ist deshalb schon bald wieder eingeschlafen. Anderes ist der überbordenden Vielfalt der Reformbaustellen zum Opfer gefallen. Wieder anderes wurde in »Modellversuchen« derart idealtypisch aufbereitet, dass ein Transfer in die Normalschule hinein ebenfalls scheitern musste. Manches ist auch schlicht auf der Reflexions- und Planungs-

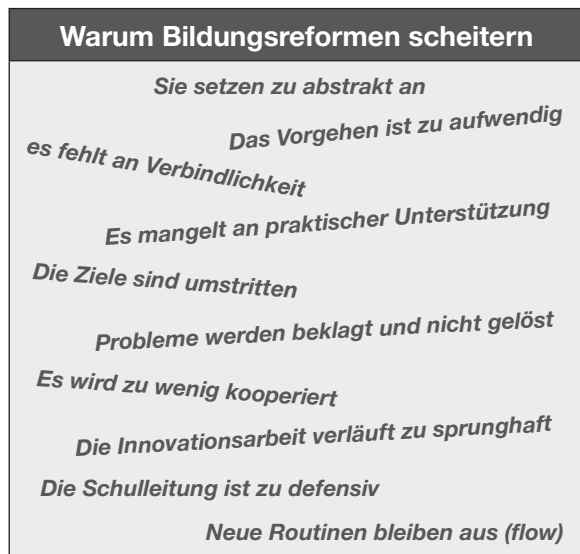


Abb. 1

ebene hängen geblieben und hat den faktischen Unterricht erst gar nicht erreicht. Das gilt etwa für die Schulprogrammarbeit der 1990er-Jahre. Da wurden Leitbilder entwickelt, Zielsysteme definiert, Bestandsaufnahmen durchgeführt, schulweite Aktionsprogramme erstellt und manche ambitionierten Vorstöße mehr unternommen. Das meiste davon blieb jedoch höchst theoretisch und appellativ, sodass es schon bald wieder in den Schubladen der Schulverwaltungen verschwunden ist. Faktische Effekte in puncto Unterrichtsentwicklung sind daraus nur selten erwachsen (vgl. u. a. Burkhard/Kanders 2002).

Die aktuellen Befunde der Unterrichtsforschung sowie der bundesweit laufenden Schul- und Unterrichtsinspektionen bestätigen dieses tendenzielle Scheitern. Schaut man sich z.B. die Evaluationsbefunde für Rheinland-Pfalz an, so zeigt sich, dass der gängige Unterricht nach wie vor sehr traditionell und lehrerzentriert angelegt ist (vgl. AQS Rheinland-Pfalz 2009, S. 10). Resümiert wird, dass die beobachteten Unterrichtsstunden eine »erdrückende Dominanz des lehrerzentrierten Unterrichts« gezeigt hätten. Die Einbindung der Schüler/innen in das konkrete Unterrichtsgeschehen sei viel zu gering, der Redanteil der Lehrkräfte deutlich zu hoch. Die Schüler/innen würden überwiegend sehr eng geführt, und es gebe kaum Freiräume für selbstgesteuertes Lernen. Zudem erhielten die Lerner nur selten Gelegenheit, den Unterricht verantwortlich mitzugestalten. *Plenumsunterricht* sei die mit Abstand häufigste Sozialform, so das kritische Fazit der Evaluatoren. In rund 70 Prozent der über alle Schularten hinweg beobachteten Stunden habe Plenumsunterricht vorgeherrscht. Innere Differenzierung und kooperatives Lernen seien demgegenüber eher selten vorgekommen. Stattdessen dominierten lehrerzentrierte Arbeitsphasen und lehrergelenkte Unterrichtsgespräche (vgl. dazu auch Hage 1985, S. 64 sowie P. Eyerer, in: Die Zeit v. 14.3.2002, S. 40).

Das Problem dieser Unterrichtsführung ist, dass die spezifischen Talente der meisten Schüler/innen viel zu wenig angesprochen werden. Viele Begabungen bleiben brachliegen oder verkümmern womöglich ganz. Das gilt insbesondere für die große Gruppe der praktisch-anschaulichen Lerner, die zum erfolgreichen Lernen vor allem eines braucht: vielseitige und nachdrückliche Lernarbeiten. Einen Unterricht also, der sich durch variable Lerntätigkeiten, Lernmethoden, Lernprodukte, Lernpartner und Lernaufgaben auszeichnet und genau deshalb dazu einlädt, unterschiedliche Talente in den jeweiligen Lernprozess einzubringen. Die praktisch-anschaulichen Lerner sind elementar auf diese Art des »Arbeitsunterrichts« angewiesen. Deshalb: Je breiter die Aktions- und Interaktionsmöglichkeiten der Schüler/innen im Unterrichtsverlauf streuen, desto besser können sie lernen und Anschluss finden.

So gesehen braucht der gängige Unterricht dringend einen anderen Zugschnitt – ein anderes »Unterrichtsskript« (Baumert 2003, S. 4). Das betrifft sowohl die Struktur und Gestaltung des Lernens als auch die Lehrerrolle selbst. Im Klartext: Die Lehrkräfte müssen mehr als defensive Lenker und Regisseure des Unterrichts denn als dominante Macher auftreten. Sie sollten den Schüler/innen verlässliche Leitplanken bieten und tragfähige Lernstrategien vermit-

teln, ihnen gleichzeitig aber auch dosierte Freiheiten und Herausforderungen einräumen. Sie sollten fehlertolerant und wertschätzend auftreten, zugleich aber auch dafür Sorge tragen, dass die Schüler/innen diszipliniert und verbindlich arbeiten und Rechenschaft ablegen müssen (vgl. die Lernforschungsbe-funde in Kapitel III.2). Wie das alles gehen kann und welche Lehr-, Lern- und Innovationsverfahren sich diesbezüglich anbieten, wird im vorliegenden Buch gezeigt. Wichtig dabei ist vor allem eines: Die Schüler/innen müssen grundsätz-lich mehr und ihre Lehrkräfte weniger arbeiten. Dementsprechend muss der Unterricht geplant, strukturiert und akzentuiert werden. Diesen Anspruch gilt es in den Schulen wie in der Lehrerbildung verstärkt zu konkretisieren und vor allem umzusetzen.

Franz E. Weinert, ehemaliger Direktor des Max-Planck-Instituts für psycho-logische Forschung in München, unterstreicht diesen Innovationsbedarf mit Nachdruck. Seine Kritik: Viele Lehrkräfte orientierten sich viel zu sehr an den Lernzielen der geltenden Curricula und tendierten daher über Gebühr dazu, die Schüler/innen durch richtungsweisende Fragen und Impulse zu exakt die-sen Zielen hinführen zu wollen. Zudem seien sie geneigt, diese lehrerzentrierte Zielerreichung durch entsprechende Klassenarbeiten bzw. Tests zu bestätigen (vgl. Weinert 1999, S. 31). Dagegen werde viel zu wenig sondiert, ob die betref-fenden Schüler/innen das erworbene Wissen auch tatsächlich verstanden hät-ten und in der Lage seien, die neu erlernten Begriffe, Regeln und/oder Metho-den verständnisvoll anzuwenden. Das alles spiele im landläufigen Unterricht bestenfalls eine nachgeordnete Rolle. Weinerts kritisches Fazit lautet daher: Der Unterricht in Deutschlands Schulen muss insgesamt stärker handlungs-, produktions- und verständnisorientiert werden (vgl. Weinert 1999, S. 31).

Diese Kritik unterstreicht die Notwendigkeit einer verstärkten Aktivierung der Schülerinnen und Schüler. Fest steht: Gelernt wird vor allem durch kon-struktives, interaktives und erfolgversprechendes Tun und weniger durch das vordergründige Konsumieren vorgekauften Lernstoffs. Das ist die Grundbot-schaft sowohl der neueren Lernforschung als auch der diversen PISA-Studien (vgl. dazu auch Kapitel III.2). Dabei genügt es allerdings nicht, dass der Un-terricht wagemutig geöffnet und z.B. mit Wochenplan-, Lernbüro- oder Pro-jektarbeit gespielt wird, sondern nötig ist vor allem eines, nämlich das höchst behutsame Heranführen der Schüler/innen an diese Formen des offenen Ler-nens. Selbstständigkeit und Lernkompetenz entwickeln sich schließlich nicht aus dem Stand heraus, sondern bedürfen zwingend der ebenso kleinschrittigen wie konsequenten Entwicklungsarbeit. Klein einfangen, erfolgreich weiterma-chen und am Ende vielleicht groß aufhören – das ist die Devise, für die hier plä-di-ert wird. Diese Grunderkenntnis durchzieht das vorliegende Buch.

Die nachfolgenden Kapitel und Abschnitte spiegeln diese Optionen. Das gilt für den Unterricht wie für das schulische Innovationsmanagement. Auf bei-den Ebenen braucht es behutsame Schritte und greifbare Erfolgsperspektiven. Andernfalls droht die Motivation der Lehrkräfte rasch zu erlahmen. Das gilt zumindest für die Startphase. Dieser Überlegung bin ich seit Beginn der 1980er

Jahre intuitiv gefolgt und habe mich – dem Zeitgeist entsprechend – zunächst auf den sehr elementaren Ausbau des handlungsorientierten Unterrichts verlegt. Nur nicht überfordern, das war meine anfängliche Devise. Mit der Zeit jedoch habe ich gelernt, dass es nicht genügt, lediglich Bewegung zu erzeugen. Nötig ist mehr, nämlich Wirksamkeit und Nachhaltigkeit – bei der einzelnen Lehrkraft wie in der Fachschaft oder im Kollegium insgesamt. Dieser persönliche Lern- und Entwicklungsprozess wird im vorliegenden Buch skizziert, und zwar in der Absicht, den Möglichkeiten, Bedingungen, Spielregeln und Chancen nachhaltiger Unterrichtsentwicklung praxisnah auf die Spur zu kommen.

Begonnen hat das Ganze in den späten 1970er-Jahren mit der Entdeckung des »Learning by Doing« als Quelle erfolgreichen Lehrens und Lernens. Die Lektüre einiger grundlegender Veröffentlichungen zur Arbeitsschulbewegung der 1920er-Jahre hat mich seinerzeit nicht nur inspiriert, sondern auch davon überzeugt, dass den Schulen ein Mehr an fachbezogenem Arbeitsunterricht guttun würde (vgl. Abschnitt I.1.1). Dementsprechend habe ich vielfältige Materialien und Unterrichtsbeispiele zur Förderung handlungsorientierten Lernens entwickelt, erprobt und in meine diversen Lehrerfortbildungsseminare eingebracht – vorrangig für die Fächer Wirtschaftslehre und Sozialkunde. Dieser punktuelle Service war für mich zunächst der Dreh- und Angelpunkt meiner Unterrichtsentwicklungsbemühungen. Bestärkt wurde ich dabei durch die recht erfreuliche Resonanz, die meine Lehrerfortbildungsangebote fanden. Meine Seminare waren relativ gut besucht; die Zufriedenheitsquote lag hoch.

Das lag allerdings nicht nur an der Bereitstellung anregender Materialien und Unterrichtsarrangements, sondern auch daran, dass die Lehrkräfte korrespondierende Übungen durchlaufen konnten, die ihnen sehr konkrete Methodenerfahrungen ermöglichten. Diese Übungen sorgten für die nötige Konkretisierung der unterrichtlichen Schritte, Anweisungen und Methoden und machten vielen Teilnehmer/innen offenbar Mut, die betreffenden Verfahrensweisen verstärkt im eigenen Unterricht einzusetzen. Das bestätigten die eingeholten Feedbacks. Diese Feedbacks zeigten ferner, dass die meisten Lehrkräfte unverkennbar dazu neigen, neue Methoden am ehesten dann anzunehmen, wenn diese in sehr konkreter und ermutigender Form erfahren wurden – angereichert vielleicht noch durch kurze analoge Workshop-Phasen sowie die Bereitstellung weiterer Unterrichtsbeispiele. Service muss also sein. Diese Einsicht durchzieht meine Arbeit bis heute und findet ihren sichtbaren Ausdruck u. a. in der seit vielen Jahren laufenden Ausbildung spezifischer »Trainer/innen«, die innovationsbereiten Lehrkräften und ganzen Kollegien als Entwicklungshelfer zur Seite stehen. Erfahrungslernen, Lehrertraining, Lehrerkooperation und Materialservice sind weitere Serviceelemente, die sich bewährt haben. Der wachsende Zuspruch aus den Schulen unterstreicht die Chancen dieser Strategie.

Trotzdem wurde Ende der 1980er-Jahre zunehmend erkennbar, dass der angebotene Material- und Übungsservice beim besten Willen nicht ausreichte, um die intendierte Handlungsorientierung in den einzelnen Klassen, Fächern

und/oder Jahrgangsstufen zu erreichen – von einer neuen Lernkultur noch ganz zu schweigen. Vieles blieb punktuell und zufällig. Bei den Schüler/innen selbst kam der handlungsorientierte Ansatz bestenfalls in kleinen Teilen an. Die meisten Lehrkräfte äußerten deutliche Zweifel daran, dass die Schüler/innen eigenverantwortlich zu lernen vermögen. Diese Erkenntnis führte mich in der Folge dazu, die Lernkompetenz der Schülerseite stärker in den Blick zu nehmen. Dabei stieß ich schon bald auf einen eklatanten Mangel an Methodenklarheit bei vielen Lernern. Hilflosigkeit, Gleichgültigkeit und fragwürdige intuitive Verfahren prägten das Bild. Offenkundig verfügten viele Schüler/innen über keine tragfähigen methodischen und sozialen Strategien, um die angesagten Lernhandlungen erfolgreich bestreiten zu können – ein Grund dafür, weshalb Methoden wie Gruppenarbeit, Schülerreferat, Projektarbeit oder Planspiele bis heute so häufig scheitern. So gesehen musste das Methodenlernen ins Zentrum der Unterrichtsentwicklung rücken – angefangen beim Training elementarer Lern- und Arbeitstechniken bis hin zur systematischen Schulung grundlegender Kommunikations- und Kooperationstechniken.

Die entsprechenden Schülertrainings praxisgerecht zu konkretisieren und auszuarbeiten war demnach mein neues Arbeitsfeld. Ich entwickelte also diverse Trainingsbausteine, brachte sie in die Lehrerfortbildung ein, ließ das eine oder andere Trainingsarrangement auch mal durchspielen und war eigentlich guter Dinge, dass die Lehrkräfte den Transfer in ihren handlungsorientierten Unterricht hinein schon schaffen würden. Doch auch diese Annahme erwies sich als problematisch. Die meisten Fortbildungsteilnehmer/innen gingen zwar daran, die eine oder andere Methode im eigenen Unterricht mal reflektieren zu lassen. Das Ganze blieb in der Regel jedoch viel zu marginal und unverbindlich, um auf Schülerseite ernsthafte methodische Klarheiten reifen zu lassen. Im Fachunterricht ging es unverändert vor allem um die Inhalte; die Methoden dagegen blieben eher Beiwerk. Hinzu kam, dass es keine ernsthafte Abstimmung und Zusammenarbeit der Lehrkräfte gab. Das bestätigten gezielte Nachbefragungen, Hospitationen und Interviews in ausgewählten Schulen. Die innovationswilligen Lehrkräfte blieben mit ihren neuen Methoden und Ansprüchen in aller Regel allein und wurden in ihren Fachschaften bzw. Kollegien nur zu oft als Exoten angesehen. Eine zermürende Situation. Ein weiteres Problem war: Viele Schüler/innen fanden das angesagte methoden- und handlungsorientierte Lernen eher störend, da ihnen die gewohnten Rückzugsmöglichkeiten fehlten. Daher kam es immer wieder zu nervigen Widerständen und Auseinandersetzungen.

Anfang der 1990er-Jahre eröffnete sich dann aufgrund eines glücklichen Umstands die Möglichkeit, das Aufgabenfeld Unterrichtsentwicklung in größerem Maßstab anzugehen. Schauplatz war damals die Stadt München, eine reformpädagogische Insel im Freistaat Bayern. Dort ging es seinerzeit darum, das u. a. von Kerschensteiner geprägte kommunale Schulwesen zukunftsorientiert weiterzuentwickeln. Im Zentrum sollte dabei der Aufbau einer neuen Lehr- und Lernkultur mit dem Ziel stehen, der Vermittlung berufsrelevanter

»Schlüsselqualifikationen« verstärkt Raum zu geben. Ich selbst wurde als Ideenspender, Lehrertrainer und Entwicklungshelfer angefragt und später auch engagiert. Ich gebe zu, dass mir dieses Engagement anfangs eher unbehaglich war. Nach einigen Sondierungsgesprächen wurde mir jedoch klar, dass ich in diesem Kontext eigentlich nur dazulernen konnte. Also ließ ich mich darauf ein. Die wichtigste Erkenntnis, die ich in München schon bald gewann, war die: Unterrichtsentwicklung muss viel systematischer und konzertierter angegangen werden, als das bis dahin der Fall war. Lehrerteams bilden, Teamfortbildung forcieren, angeleitete Workshops veranstalten, Steuerungsteams installieren, Trainingswochen festschreiben, verbindliche Umsetzungsmaßnahmen definieren, Elternvertretungen einbinden, Schulleitungen in Sachen Innovationsmanagement qualifizieren – das waren einige der neuen Akzente in Sachen Unterrichtsentwicklung. Der skizzierte Serviceansatz blieb.

Diese Akzentverschiebung haben Hans-Günter Rolff und Johannes Bastian später als entscheidenden Schritt in Sachen Unterrichtsentwicklung gewürdigt. Dazu schrieben sie in ihrem Evaluationsbericht zum Modellversuch »Schule & Co.« in NRW, dem mein Programm zugrunde lag: »Das Anknüpfen an das Klippert-Konzept erweist sich ... als richtig ... Klipperts entscheidender Schritt vom konventionellen Lehrertraining ... zur wirksamen Unterrichtsentwicklung besteht darin, dass er die Schulen auffordert, Lehrerteams zu bilden, von denen die neuen Methoden und Lernarrangements erlernt, mit den Schülern trainiert und dann kontinuierlich im Fachunterricht »gepflegt« werden« (Bastian/Rolff 2001, S. 29). Weiter heißt es an anderer Stelle: »Die Lehrer/innen schildern, dass ihr Team ihnen Rückhalt gibt und systematische Reflexion ermöglicht ... Ein neues Vertrauen in diese Form des eigenständigen Lernens entsteht in vielen Fällen erst durch eine konkrete Entwicklungsarbeit in den Fachteams« (Bastian/Rolff 2002, S. 18).

Dieser Übergang von der punktuellen servicegestützten Lehrerfortbildung zur systematischen schulinternen Unterrichtsentwicklung mittels gezielter Teamqualifizierung war fraglos wichtig und hilfreich. Hilfreich deshalb, weil er dem verbreiteten Einzelkämpfertum in den Schulen entgegenwirkte und für eine stärkere Verbreitung und Intensivierung der neuen Lehr- und Lernverfahren sorgte. Die so erreichten Effekte konnten und können sich sehen lassen. Das gilt für Hessen, Berlin und Nordrhein-Westfalen, für Rheinland-Pfalz, Niedersachsen und Baden-Württemberg, aber auch für die österreichischen Bundesländer Wien, Steiermark, Niederösterreich und Tirol. Wie die dortige Umsetzungsarbeit gezeigt hat, sind die skizzierten Facetten systematischer Unterrichtsentwicklung im besten Sinne des Wortes lohnend. Das betrifft die Schüler- wie die Lehrerseite. Nachgewiesen wurden u. a. Motivationszuwächse und Lernkompetenzsteigerungen, Teamgeist und Lehrereutlastung (vgl. Klippert 2008).

Zum Aufbau des Buches: Im ersten Teil wird gezeigt, dass nachhaltige Unterrichtsentwicklung unverzichtbar persönliche Überzeugungen braucht. Will sagen: Unterrichtsentwickler sollten im besten Sinne des Wortes »Überzeu-

gungstäter« sein und neue Unterrichtsverfahren auch wirklich realisieren wollen. Das dokumentierte biografische Interview lässt erkennen, dass mein jahrzehntelanger Einsatz für eine neue Lehr- und Lernkultur im Dienste der praktisch-anschaulichen Lerner sowie der aus bildungsfernen Schichten stammenden Kinder und Jugendlichen wohl kaum ein Zufall war. Peter Kalb hat es mit seinem Interview geschafft, mir den roten Faden meines pädagogischen Handelns zu entlocken bzw. vor Augen zu führen. Ich fand die damit verbundenen Erkenntnisse und Handlungsfolgen so spannend, dass ich das Interview ins Buch aufgenommen habe. Es ist berufsbiografisch angelegt und verrät einiges über die Wurzeln und Triebfedern nachdrücklicher Innovationsanstrengungen.

Im zweiten Teil des Buches werden bewährte Innovationsstrategien vorgestellt, mit denen ich über viele Jahre hinweg experimentiert habe. Angefangen hat das Ganze mit der erwähnten Erkenntnis, dass das Lernen der Schüler/innen lebendiger und handlungsbezogener gestaltet werden muss, soll es gerechter und chancenreicher werden. Wie sich dieser Ansatz entwickelt und ausdifferenziert hat, wird in den Kapiteln 1 bis 5 erläutert und begründet. Das beginnt in Kapitel 1 mit der Beschreibung und Würdigung des tätigen Lernens als eines ersten Fixpunkts schulinterner Unterrichtsentwicklung. In Kapitel 2 folgen einige grundlegende Ausführungen zum Lernfeld »Methodenschulung«, das den handlungsorientierten Unterricht abstützt. In Kapitel 3 werden diese beiden Entwicklungsfelder »Handlungsorientierung« und »Methodenlernen« zu einem umfassenderen Unterrichtsskript zusammengeführt, in dessen Mittelpunkt die sogenannten »Lernspiralen« stehen. Daran schließen sich in Kapitel 4 einige gezielte Überlegungen und Empfehlungen zur Ausgestaltung einer innovationsfördernden Lehrerbildung an – Schwerpunkt: Teamfortbildung und Teamentwicklung in Kollegien. In Kapitel 5 schließlich wird das sogenannte »PSE-Programm« vorgestellt. Das ist ein recht ausgefeiltes Aktionsprogramm, das Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung, Lehrerkooperation und professionelles Innovationsmanagement im besten Sinne des Wortes integriert.

Teil III des Buches ist der Dokumentation programmspezifischer Evaluationsergebnisse vorbehalten – angefangen bei professionellen Wirkungsanalysen, wie sie im Rahmen des Modellversuchs »Schule & Co.« in Nordrhein-Westfalen erstellt wurden, bis hin zu einschlägigen Befragungsergebnissen aus Hessen und Rheinland-Pfalz. In allen drei Bundesländern wurde das skizzierte UE-Programm in relativ anspruchsvoller Form implementiert. Beleuchtet werden Lerneffekte und Kompetenzzuwächse, Lehrerentlastung und Lehrerzufriedenheit, Lehrerkooperation und Nachhaltigkeit. Auch die Übereinstimmung mit bildungspolitischen Reformvorgaben in den betreffenden Ländern wird gewürdigt. Gleiches gilt für die Übereinstimmung mit den Befunden der neueren Lern- und Gehirnforschung. Als Tenor kann vorweggenommen werden: Eine neue Lernkultur aufzubauen ist machbar und lohnend – vorausgesetzt, es wird systematisch und konzertiert genug vorgegangen.

Der vierte Teil des Buches ist als »Pressespiegel« konzipiert und informiert im Rückgriff auf renommierte Zeitungen und Zeitschriften, wie das »Klippert-

Programm« medial rezipiert wurde. Dabei werden selbstverständlich nur gezielte Auszüge aus einzelnen Artikeln vorgestellt, damit keine unnötigen Doppelungen auftreten. Die betreffenden Berichte, Interviews und Praxisreportagen spiegeln Gelungenes und Fragwürdiges, bringen kritische Fragen ins Spiel, nehmen Gewichtungen vor und unterstützen damit nicht zuletzt die notwendige Meinungsbildung in Sachen Unterrichtsentwicklung. Die besagten Presseauszüge betreffen ausgewählte Basisartikel und reichen über programmspezifische Interviews bis hin zu ganz konkreten Reportagen aus dem Reformalltag einzelner Schulen. Diese »Presseschau« unterstreicht zum einen die Anerkennung, die meiner Unterrichtsentwicklungsarbeit entgegengebracht wurde, zum anderen bietet sie den Lesern eine Reihe von Impulsen und Beschreibungen, die zur Optimierung der eigenen Innovationsarbeit genutzt werden können.