



Leseprobe aus: Rolff (Hrsg.), Handbuch Unterrichtsentwicklung, ISBN 978-3-407-83184-2
© 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-83184-2>

Vorwort

Wir erleben gerade die umfassendste Unterrichtsreform der jüngeren Schulgeschichte: Bildungsstandards mit Kompetenzorientierung und Inklusion, wenn sie konsequent umgesetzt werden, krepeln den Unterricht fast völlig um. Aber es gibt weder einen forschungsgestützten Überblick über den Stand der »Umkrempelung« noch einen Masterplan, aus dem systemweite Unterrichtsentwicklung zu erkennen wäre. Zum Thema »Was ist guter Unterricht?« gibt es inzwischen ein breites Angebot anspruchsvoller Literatur, aber zum Thema »Wie entwickelt man guten Unterricht?« liegt bis auf Einzelbeiträge kaum etwas vor. Zum Thema »Guter Unterricht« ist viel geforscht worden, zum Thema »Unterrichtsentwicklung« bemerkenswert wenig. Diese Lücke versucht dieses Handbuch ein Stück zu schließen.

Es geht in diesem Handbuch also nicht um das Thema Unterrichtsqualität. Es geht nicht einmal um Unterrichtsentwicklung, sondern genauer darum, wie Unterricht weiterentwickelt werden kann. Denn entwickelt ist der Unterricht in den deutschsprachigen Schulen – im doppelten Sinn des Wortes: Er hat sich nicht (nur) selbst entwickelt, er wurde entwickelt, von Lehrpersonen, Ministerien, Hochschulen, Verlagen, Fortbildnern, anderen Akteuren und nicht selten auch von Schülern.¹ Und entwickelt ist der Unterricht auch im qualitativen Sinne: In den Testfächern liegt er inzwischen über dem OECD-Durchschnitt, und in manchen, gerade nicht getesteten Fächern ist er sogar hochentwickelt.

Dennoch: Aus mancherlei Perspektive ist der Unterricht nicht weit genug entwickelt. Das zeigen die Schulinspektionen in Bezug auf die Aktivierung und Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler, das zeigen die Statistiken in Bezug auf die Förderung von Kindern aus den sozialen Unterschichten (mit oder ohne Migrationshintergrund), und das zeigen die Zukunftsanforderungen der globalen, digitalen Wissensgesellschaft. Dies möglichst vollständig und in einer Vielzahl von Perspektiven auszuloten, ist das Thema dieses Handbuches.

Wiewohl es fast 40 Beiträge enthält, kann es keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Dazu ist die Entwicklung des Kontextes von Unterricht viel zu komplex, zu vielfältig und auch zu schnell. Aber immerhin wird Unterricht aus sechs Blickwinkeln in sechs Teilen behandelt:

- Grundlagen, Trends und Forschungsstand
- Analysen und Komponenten von Unterrichtsentwicklung
- Didaktische und methodische Konzepte

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in etlichen Beiträgen auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen (»Schülerinnen und Schüler« sowie »Lehrerinnen und Lehrer«) verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten grundsätzlich für beiderlei Geschlecht, sofern dies im Text nicht anderweitig kenntlich gemacht wird.

10 Vorwort

- Fachdidaktische Konzepte
- Ganzheitliche Konzepte
- Schul(System-)weite Unterrichtsentwicklung und Transfer

Der rote Faden, der im Hintergrund gesponnen wird, könnte auf die Formel gebracht werden:

Von (bisher dominierender) fragmentierter Unterrichtserneuerung zu (künftiger) holistischer Unterrichtsentwicklung.

Dieser Faden gleicht nicht einem geraden Strich. Er hat vielmehr etliche Knoten (wie Feedback oder Coaching), allerlei Schleifen (wie Datenbasiertheit) und auch unterschiedliches Reck und Gewicht. An manchen Stellen gibt es parallele Fäden. Wie viel ein Faden tragen kann, bevor er reißt, ist auch nicht klar. Schulentwicklung ist eben immer »harzig«, wie die Schweizer sagen. Aber wenn sie gelingt, dann sorgt Harz auch für Schutz und Beständigkeit.

Dortmund, 11. Februar 2015

Hans-Günter Rolff

Teil I



Grundlagen, Trends und Forschungsstand

Hans-Günter Rolff

1. Formate der Unterrichtsentwicklung und Rolle der Schulleitung

Unterrichtsentwicklung wird allorts zum Zentrum von Schulentwicklung erklärt. Es gibt kaum einen Reformbereich, über dessen Priorität man sich so einig ist. Dessen ungeachtet kommt die Praxis der Unterrichtsentwicklung (künftig mit UE abgekürzt) nur mühsam voran. Das liegt vermutlich auch daran, dass die Konzepte noch unklar sind und es verborgene Widerstände in der Schulorganisation und im Lehrerbewusstsein gibt, die UE erschweren, wenn nicht gar behindern. Deshalb sollen im Folgenden die Konzepte von UE geklärt und ihre Wirksamkeit analysiert werden, um am Schluss ein komplexes Modell zu skizzieren. Dieser Beitrag soll gleichzeitig als Einführung in den vorliegenden Band »Handbuch Unterrichtsentwicklung« dienen.

1. Trends der Unterrichtsentwicklung (UE)

Die Richtung der UE scheint durch die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien vorgegeben zu sein. Aus TIMSS, PISA und IGLU resultiert in überzeugender Weise die Notwendigkeit einer Modernisierung des Unterrichts, die durch zwei Musterwechsel gekennzeichnet werden kann: vom Lehren zum Lernen und von Stoffen zu Kompetenzen.

1.1 Vom Lehren zum Lernen

Die internationalen Schulleistungsvergleiche haben den Stand der Unterrichtsforschung aufgenommen, z. T. weiterentwickelt und zudem neue Studien angeregt. Folgt man den dort erkennbaren Trends, die von Helmke (2009, vgl. auch Helmke in diesem Band) hervorragend aufgearbeitet und zusammengefasst wurden, so ist moderner Unterricht vor allem am Lernen der Schülerinnen und Schüler orientiert. Dies hat bereits 1995 die Bildungskommission NRW mit dem Leitbild »Haus des Lernens« propagiert (Bildungskommission NRW, S. 77ff.). Das Lehren durch Lehrpersonen wird ganz und gar nicht überflüssig, ist aber nicht letztes Ziel, sondern Mittel zum Ziel – allerdings ein unverzichtbares Mittel, das Lernen zu ermöglichen, zu systematisieren und nachhaltig zu machen. Lehrer sollen anleitend und anregend lehren, dabei weniger belehren und nicht nur den Unterrichtsablauf moderieren, vielmehr Lerngelegenheiten schaffen und die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem und kooperativem Lernen befähigen.

Zur Modernisierung von Unterricht gehört auch die regelmäßige Evaluation der Ergebnisse und – was neu ist – die Evaluation der Prozesse des Lernens. Angestrebt wird letztlich, dass die Schüler in die Lage versetzt werden, ihren Lernprozessen Ziele zu geben und die Zielerreichung regelmäßig zu überprüfen.

1.2 *Von Stoffen zu Kompetenzen*

Mit den internationalen Vergleichsstudien ging auch ein Wandel der inhaltlichen Grundrichtung einher. Nicht mehr eine wie gut auch immer begründete Stofforientierung gibt der UE jetzt die Richtung, sondern eine Orientierung an funktionalen Anforderungen. Diese beziehen sich auf die Bewältigung künftiger Lebens- und Berufssituationen, die sich angesichts des raschen sozialen Wandels inhaltlich nicht mehr spezifizieren lassen. Die OECD, die die PISA-Studien entworfen hat und nach wie vor steuert, spricht in diesem Zusammenhang von »life skills«, die die Schule den Heranwachsenden vermitteln soll. Die kognitive Pädagogische Psychologie und mit ihr die neuere Curriculumtheorie zieht den Begriff der Kompetenzen vor. Weinert definiert Kompetenzen als »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (zitiert nach Klieme 2004, S. 11f.). Von Weinert wird auch der Hinweis überliefert, dass man Kompetenzen nur über Inhalte erwerben kann (Weinert 2001, S. 27f.). Kompetenz »stellt die Verbindung zwischen Wissen und Können her und ist als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen zu sehen«, heißt es bei Klieme (2004, S. 11) weiter. Inhalte werden also nicht obsolet, schon gar nicht die erkenntnistheoretischen der Wissensgesellschaft (vgl. dazu Hamann/Tilley in diesem Band), wohl aber bloße Stoffsystematiken.

Die Basiskompetenz ist die Lesekompetenz. Sie ist Voraussetzung für fast alle anderen Kompetenzen. Deshalb wird sie in diesem Band zweimal und aus ganz unterschiedlichen Perspektiven behandelt: aus der Forschungsperspektive (McElvany/Ohle) und aus der schulpädagogischen Perspektive (Bremerich-Vos). Aus der Kompetenzorientierung von PISA und anderen Largescale Assessments leitete die deutsche Kultusministerkonferenz eine Orientierung der Lehrpläne und der Schulcurricula an Kompetenzen und dazugehörigen Bildungsstandards ab (vgl. dazu die Beiträge von Lersch/Scheder und Tschekan in diesem Band).

2. Formate und Wirkungen der Unterrichtsentwicklung

Mag die Richtung der Unterrichtsentwicklung auch noch so klar und zudem akzeptiert sein, sie setzt sich nicht leicht um. Vielmehr scheint die Implementierung der aufgezeigten Trends eine harzige Angelegenheit zu sein. Immer schwieriger wird es

14 Grundlagen, Trends und Forschungsstand

auch, die angemessenen Konzepte von UE zu wählen. Im deutschsprachigen Raum werden mindestens 20 Konzepte praktiziert, einige davon auch evaluiert. Diese Konzepte kann man zu drei Formaten klassifizieren und im Hinblick auf die dahinter liegenden Inhalte, Methoden und Wirkungen analysieren, wobei Analysen der Inhalte auffällig selten sind (vgl. Böttcher in diesem Band).

2.1 *Methodische und fachliche Formate*

Beim zuerst behandelten Format lassen sich methodische und fachliche Konzepte unterscheiden. Zu den methodischen Konzepten zählt zuvörderst das von Klippert schon in den 90er Jahren entwickelte Methodentraining, das seit der Jahrhundertwende in fast allen Bundesländern eingeführt wurde und von Klippert um Teamentwicklung und Kommunikationstraining ergänzt wurde. Klippert gebührt deshalb auch das Verdienst, UE zu einem, wenn nicht *dem* zentralen Thema von Schulentwicklung gemacht zu haben. In NRW wurde es im Rahmen des großen Modellvorhabens »Selbstständige Schule« mit fast 300 Schulen weiterentwickelt zum Konzept »Lehren und Lernen« (Höfer/Madelung 2006). Zu den methodischen Konzepten zählen ferner Kooperatives Lernen (vgl. den Beitrag von Brüning/Saum in diesem Band) und Selbstorganisiertes Lernen (SOL) nach Herold (vgl. den Beitrag von Haas in diesem Band). Auch etliche Konzepte der individuellen Förderung (vgl. den Beitrag von v. d. Groeben in diesem Band) gehören in die Rubrik der in erster Linie methodisch orientierten Konzepte.

Klippert selbst hat sein zuerst rein methodisch, das heißt allgemein-didaktisches Konzept weiterentwickelt zu SegeL (= Selbstgesteuertes Lernen im Fach), also zum fachlichen Lernen. Ebenso fachlich orientiert ist SINUS (Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts) oder auch ChiK (Chemie im Kontext). Zudem existieren zahlreiche fachlich-überfachliche Konzepte zur Weiterentwicklung des Deutschunterrichts, der Lese- wie Schreibförderung und des naturwissenschaftlichen Unterrichts, die ebenso in diesem Band vorgestellt werden. Außerdem wurde die Fachkonferenz als »schlafender Riese« der UE entdeckt (Rolff 1998, S. 75). Wie »schlafende Riesen« geweckt werden können, zeigen der Beitrag von Eschelmüller und der Beitrag zu Professionellen Lerngemeinschaften in diesem Band. Es ist also viel geschehen in der Unterrichtsentwicklung, und es geschieht weiterhin viel. Die Frage nach den Effekten ist allerdings noch weitgehend offen.

Es existieren zwei umfangreiche und vielbeachtete Evaluationen der Wirkung von Unterrichtsentwicklung, einmal der methodischen und zum anderen der fachlichen UE. Im Modellvorhaben »Selbstständige Schule« wurden die Effekte der Unterrichtsentwicklung auf Schülerleistungen nach dem Konzept »Lehren und Lernen« evaluiert, und zwar in den Domänen Lesen und Rechnen in der 4. Klasse von zwölf Grundschulen (vgl. Holtappels/Klemm/Rolff 2008, S. 130ff.). Es gab drei Messzeitpunkte: 2003, 2005 und 2007. Die Schülerleistungen stiegen im Lesen wie in Mathematik von

2003 bis 2005 in statistisch gesichertem Ausmaß, aber sie langten 2007 wieder dort an, wo sie bereits 2003 gemessen wurden. Einschränkend muss gesagt werden, dass es sich bei der Untersuchung nicht um einen Längsschnitt handelt (und auch nicht handeln konnte), sondern um drei Querschnitte, bei denen immerhin die kognitiven Grundfähigkeiten (Intelligenz) und die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft kontrolliert wurden (es handelt sich ja auch zu allen drei Messzeitpunkten um dieselben Schulen). Festzuhalten ist jedoch, dass auch nach fünf Jahren UE keine Verbesserung der Schülerleistung durch Methodentraining erreicht wurde und dass mindestens drei Messzeitpunkte nötig sind, um einigermaßen robuste Trends zu identifizieren (was Statistiker schon seit Jahrzehnten betonen). Immerhin scheint festzustehen, dass die untersuchte Schülerschaft vermutlich doch erheblich dazugelernt hat, wenngleich nicht im Bereich der Lese- und Mathematikkompetenzen, sondern bei den Arbeitstechniken, die zum selbstständigen Lernen vonnöten sind.

Für die fachlichen Konzepte liegt eine frühe großangelegte Evaluation des SINUS-Konzepts durch Prenzel und Mitarbeiter vor (Prenzel et al. 2005, S. 341ff.). SINUS ist vor allem gekennzeichnet durch »Bearbeitung von Problembereichen durch Module«. Es wurden insgesamt elf Module entworfen und durch Handreichungen für die Weiterentwicklung des Unterrichts konkretisiert. Ein Modul beinhaltet »Weiterentwicklung der Aufgabekultur«, ein anderes »Lernen aus Fehlern« und ein drittes »Naturwissenschaftliches Arbeiten«, wobei Experimente eine prägende Rolle spielen. Ein letztes Beispiel für die Module bei Sinus ist »Kooperatives Arbeiten von Schülerinnen und Schülern«.

SINUS zielte die Fachgruppen als Adressat an, arbeitete allerdings unmittelbar nur mit einem und später mit je zwei Fachlehrern pro Schule zusammen, wobei allerdings eine schulformübergreifende Zusammenarbeit dieser Fachlehrer in Schulnetzwerken organisiert wurde (sogenannte Schulsets), die auch didaktisch und wissenschaftlich betreut wurden. Der Projektträger in Kiel, der auch Projektträger von PISA 2003 war, führte selbst die Evaluation durch, wobei er mit den avanciertesten wissenschaftlichen Methoden arbeitete. Er setzte die PISA-Tests bei den 180 SINUS-Schulen ein und verglich diese mit den Normalschulen aus der PISA-Stichprobe, wobei allerdings 36 SINUS-Schulen nicht mitmachten. Die Ausgangserhebung fand im Jahre 2000 statt, der zweite Messzeitpunkt lag im Jahre 2003, sodass Veränderungen über drei Jahre untersucht werden konnten. Einbezogen in die SINUS-Erhebung waren Hauptschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen, Integrierte Gesamtschulen, Realschulen und Gymnasien.

Die Ergebnisse dieser Evaluation sind von hohem Interesse für eine empirisch fundierte Unterrichtsentwicklung. Die Autoren der Evaluationsstudie selbst fassen sie wie folgt zusammen: »Die Ergebnisse der Abschlusserhebung im Jahr 2003 zeigen, dass SINUS im Verlauf der Programmzeit auf allen untersuchten Ebenen Wirkungen entfaltet hat. Dies betrifft die erfolgreiche Umsetzung der Projekthalte auf Seiten der Lehrkräfte, die positive Wahrnehmung des Unterrichts auf Seiten der Schülerschaft sowie die Interessen, Haltungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler an SINUS-Schulen (...). In erster Linie scheinen die Hauptschulen, die Schu-

16 Grundlagen, Trends und Forschungsstand

len mit mehreren Bildungsgängen und die Integrierten Gesamtschulen profitiert zu haben« (Prenzel u. a. 2005, S. 540).

Schaut man sich die Ergebnisse genauer an, stellt sich heraus, dass im Schülerleistungsbereich *nur* diese beiden Schulformen profitiert haben, aber die Realschulen und Gymnasien nicht, was ein erstaunliches und bemerkenswertes Ergebnis ist, zielt doch SINUS letztlich auf die Verbesserung der Kompetenzen der Schülerschaft in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften (Prenzel u. a. 2005, S. 559) und machen die Realschulen und Gymnasien sowohl in der Stichprobe (61,8 Prozent, siehe S. 548) als auch in Deutschland insgesamt das Gros aller Schülerinnen und Schüler aus. Die Ergebnisse wurden von Prenzel et al. wie folgt kommentiert: »Bei Betrachtung der Kompetenzwerte für Mathematik ergibt sich für die Schulen mit mehreren Bildungsgängen und für die Integrierten Gesamtschulen ein mit den bisherigen Befunden weitgehend übereinstimmendes Bild. Danach erzielten die Schülerinnen und Schüler dieser SINUS-Schulen um 0.26 (Schulen mit mehreren Bildungsgängen) bzw. um 0.18 Standardabweichungen (Integrierte Gesamtschulen) höhere Werte als die Jugendlichen der PISA-Schulen. Die Effektstärken fallen damit ähnlich stark aus wie bei den Einschätzungen zum mathematikbezogenen Interesse und Selbstkonzept. Für die Hauptschulen ergibt sich eine vergleichbare Effektstärke ($d = 0.18$) zugunsten der SINUS-Schulen, obwohl für diese in Bezug auf die Unterrichtswahrnehmung und das mathematikbezogene Interesse und Selbstkonzept keine bedeutsamen Unterschiede gegenüber den PISA-Schulen festzustellen waren. Während analog zu den anderen schülerbezogenen Merkmalen für die Realschulen kein bedeutsamer Kompetenzunterschied zu beobachten ist, schneiden die Gymnasien der PISA-Stichprobe etwas besser ab als die der SINUS-Schulen ($d = 0.17$)« (Prenzel et al. 2005, S. 556).

Die Fachleistungen der Schülerschaft haben bei den Realschulen und Gymnasien offensichtlich nicht von SINUS profitiert und sind bei den Gymnasien in Mathematik sogar zurückgegangen (und zwar mit einer Effektstärke von -0.17 ; bei den Zuwächsen in Hauptschulen und Gesamtschulen liegt sie bei 0.18 und wird dort durchaus gewürdigt).

Auch wenn dies nicht gerade als Erfolg von SINUS bezeichnet werden darf, ist SINUS als sinnvolles und durchaus verheißungsvolles Projekt der UE anzusehen, vor allem hinsichtlich der damit verbundenen Modernisierung des Unterrichts und der Aufgabenkultur. Aber SINUS hat offensichtlich das Potenzial nicht ausgeschöpft, das in einer schulentwicklerischen Mobilisierung der Fachkonferenzen (bei SINUS waren ja nur zwei Fachlehrer die Projektpartner) und in einer systematischen Steuerung und Unterstützung durch die Schulleitung liegt.

Insgesamt ist aus diesen beiden prominenten Studien zur UE zu ersehen, dass auf Schülerleistung bezogene Wirkungen kaum bis gar nicht festgestellt werden konnten. Es ist nicht untersucht, aber viel debattiert worden, woran das liegen mag. Die plausibelste Erklärung ist, dass die genannten Konzepte zur Unterrichtsentwicklung zu verengt und einseitig, nämlich hauptsächlich technologisch-instrumentell ausgerichtet sind, aber die pädagogisch-soziale Seite, vor allem die Erziehungs- und Bezie-

hungsebene zu kurz kommt. Die steht allerdings beim nächsten Typ der Unterrichtsentwicklung und -forschung zunehmend im Fokus.

2.2 *Formate, die Überzeugung, Werte und Haltungen ernst nehmen*

Die Schule ist eine personenbezogene Organisation. Unterricht spielt sich in der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern ab. Ohne überzeugte und überzeugende Lehrkräfte kann es keinen überzeugenden Unterricht geben. Der pädagogische Prozess ist im Kern ein zwischenmenschlicher, er beruht mehr als andere Interaktionen auf persönlicher Begegnung, Empathie und Resilienz (vgl. dazu den Beitrag von Schratz in diesem Band). Insofern ist es keine Phrase, wenn Pädagogen immer wieder betonen, dass im Mittelpunkt der Schule lebendige Menschen stehen, in erster Linie die Schüler sowie die Lehrkräfte. Deshalb ist es plausibel, die Überzeugungen und die Veränderung der Werte und Haltungen der in den Schulen handelnden Personen zum konstitutiven Bestandteil von UE zu machen. Lehrkräfte werden dann zu Vorbildern (vgl. den Beitrag von Burow in diesem Band).

Überzeugungen

Eine Forschergruppe unter der Leitung von Baumert (vgl. Dubberke u. a. 2008) hat am Beispiel des Mathematikunterrichts festgestellt, »dass die Überzeugungen der Lehrkräfte (...) bedeutsam für die Unterrichtsgestaltung und die Mathematikleistung der Schülerinnen und Schüler waren« (S. 203). Die Autoren unterschieden transmissive, lerntheoretische Überzeugungen von schüleraktivierenden, konstruktivistischen Überzeugungen. »Einige Lehrkräfte fassen mathematisches Wissen eher als eine statische und unveränderbare Sammlung von algorithmischen Werkzeugen auf und sind davon überzeugt, dass Lernen ein Prozess der ›Transmission‹ des Wissens von der Lehrperson zu dem Lernenden ist, in welchem der Lernende eine eher passive Rolle einnimmt, wohingegen andere Lehrkräfte mathematisches Wissen als eine subjektive Konstruktion verstehen und stärker problemlöseorientierte Auffassungen vertreten. Diese inhaltlichen Ausrichtungen spiegeln unterschiedliche zugrunde liegende Lerntheorien wider. Im ersten Fall dominiert ein transmissives assoziationspsychologisch-behavioristisches Lernkonzept und im zweiten Fall liegen eher konstruktivistische Lerntheorien zugrunde. Bisherige empirische Befunde stimmen weitestgehend darin überein, dass Lehrkräfte stärker transmissive als konstruktivistische Überzeugungen aufweisen, was häufig mit der in der Unterrichtspraxis vorherrschenden Dominanz enggeführter, lehrerzentrierter Unterrichtsformen in Zusammenhang gebracht wird. In der vorliegenden Studie werden daher sowohl epistemologische Überzeugungen als auch Überzeugungen über das Mathematiklernen untersucht, die an assoziationspsychologischen Lernkonzepten orientiert sind und im Folgenden als ›Transmissions-Überzeugungen‹ (oder transmissive lerntheoretische Überzeugungen) bezeichnet werden« (Dubberke u. a. 2008, S. 194).

18 Grundlagen, Trends und Forschungsstand

In der genannten Untersuchung erweisen sich die Transmissions-Überzeugungen »als prädiktiv für zwei der drei untersuchten Qualitätsmerkmale der Unterrichtsgestaltung: Wie angenommen, scheinen Lehrkräfte, die stark transmissive Überzeugungen aufweisen, im Unterricht weniger herausfordernde und zur aktiven Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen auffordernde Lerngelegenheiten zu bieten und gleichzeitig eher fehlervermeidend als konstruktiv unterstützend vorzugehen. Im Hinblick auf die Mediationsannahmen fanden sich dabei insbesondere Hinweise auf eine vermittelnde Rolle der kognitiven Aktivierung: Lehrkräfte mit stark ausgeprägten Transmissions-Überzeugungen gestalteten ihren Unterricht wenig kognitiv herausfordernd, und das geringe kognitive Aktivierungsniveau erwies sich als nachteilig für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Die oft implizite und unzureichend überprüfte Annahme, dass lerntheoretische Überzeugungen von Lehrkräften bedeutsam für deren Handeln im Unterricht sind, konnte demnach in der vorliegenden Untersuchung in Bezug auf in der Unterrichtsforschung etablierte Merkmale zur Charakterisierung der Lehr-Lern-Prozesse bestätigt werden! Die Klassenführung stand demgegenüber nicht in Zusammenhang mit den lerntheoretischen Überzeugungen der Lehrkräfte: Das Ausmaß der Zeit, die für Störungen und Disziplinprobleme aufgebracht werden musste, variierte demnach unabhängig von den Überzeugungen der Lehrkräfte über das mathematische Wissen und Lernen. Die eher grundlegenden Aspekte der Klassenführung scheinen somit bedeutsam zu sein, unabhängig davon, nach welchen lerntheoretischen Prinzipien der Lehrer oder die Lehrerin sich primär richtet« (Dubberke u. a. 2008, S. 2003).

Die grundlegenden Aspekte der Klassenführung haben offensichtlich eher mit Werten und Haltungen zu tun, wozu es ebenfalls empirische Untersuchungen gibt.

Werte und Haltungen

Schon im Modellvorhaben »Selbstständige Schule« in NRW hat sich gezeigt, dass Methodentraining allein nicht ausreicht, um die Schülerleistung zu verbessern. Methodentraining ist nötig und nützlich, verkürzt aber die Lernumgebung von Schülerinnen und Schülern auf die technologische Dimension. Die Schülerleistungen werden indes nur besser, wenn die Lerngelegenheiten für Schüler besser, das heißt umfassend gestaltet werden, und die Haltungs- und Wertdimensionen in Wandelprozesse miteinbezogen werden (Hattie 2009). »Wer den Unterricht verändern will, muss sich auch selbst verändern« (Rolff 2006, S. 227). Eine der ersten Studien, die diesen Zusammenhang untersucht hat, stammt von Robert Evans und trägt den bezeichnenden Titel »The human side of school change« (Evans 1996). Darin geht es um die Veränderung von Überzeugungen, Werten und Handlungen, was laut Evans ohne Coaching nicht nachhaltig gelingen kann.

Auf Empirie basierende Belege für den Einfluss und den Impact von Werten, Haltungen und Interaktionsbeziehungen liefern in letzter Zeit vor allem die Studien von Barber/Mourshad (2007) und Fullan. Bei Barber/Mourshad, die die zehn PISA-Länder mit den besten Testergebnissen untersucht haben, heißt es:

»All top systems, including the rapidly improving ones, recognize that if you want good teachers, you need to have good teachers train them, and this requires focused one-on-one coaching in the classroom. Expert teachers are sent into the classroom to observe and provide one-on-one coaching in terms of feedback, modelling better instruction, and in helping teachers to reflect upon their own practice. In England, teachers with a track record of excellent instruction are given reduced teaching loads in order to allow them to spend more time coaching their colleagues. In Chicago and Boston, literacy coaches work one-on-one with teachers in classrooms to help them to improve their instruction. (...) Finally, some of the best systems have found ways to enable teachers to learn from each other. Teachers in most schools work alone. In a number of the top systems, particularly those in Japan and Finland, teachers work together, plan their lessons jointly, observe each others' lessons, and help each other improve. These systems create a culture in their schools in which collaborative planning, reflection on instruction, and peer coaching are the norm and constant features of school life. This enables teachers to develop continuously« (Barber/Mourshed 2007, S. 28).

Wenn Werte und Haltungen (bei Barber/Mourshed »norms« genannt) in Innovationsprozesse einbezogen werden, ist Coaching angesagt. Explizit heißt es unter der Überschrift »Placing coaches in schools to support teachers in the classroom«:

»The next challenge is to make in-service training an effective tool to improve instruction. Several of the systems do this through on-the-job coaching. Expert teachers, trained in how to coach other teachers, enter classrooms to observe teachers, give feedback, model instruction, and share in planning. In some cases the experts are full-time coaches employed by the district or ministry, in others they are experienced teachers with a track record of excellent instruction who have been given a reduced teaching load so that they can support and coach other teachers. Singapore appoints senior teachers and master teachers to lead the coaching and development of the teachers in each of its schools. Coaching interventions can lead to a substantial improvement in outcomes in a short time. Through its National Literacy and Numeracy Strategies, England has trained numeracy and literacy coaches in every primary school. It developed a network of national experts to train these coaches, focusing both on effective pedagogies to be used to improve student outcomes and on the techniques to get teachers to employ them. The result has been a significant improvement in outcomes over just three years. Several of the Middle Eastern systems have used coaching strategies to effect significant changes in instruction in their schools, bringing in coaches from foreign school systems to quickly train large numbers of teachers in different teaching styles« (Barber/Mourshed 2007, S. 29).

In Japan, das zu den erfolgreichen PISA-Ländern gehört, ist Coaching integraler Teil der Lehrerausbildung:

»The teacher preparation programs at Japan's universities focus mainly on building the intrinsic capabilities and the content and pedagogical knowledge of aspirant teachers. In 1989, Japan introduced an intense training program for first-year teachers during which trainees develop their practical teaching skills. In this program, trainee teachers work full-time in schools and during their first year are provided with up to two days of one-on-one coaching and support each week from guidance teachers. Guidance teachers coach and mentor but do not evaluate new teachers during their first year in the classroom« (Barber/Mourshed 2007, S. 29).

20 Grundlagen, Trends und Forschungsstand

Fullan und Knight haben bei ihren zahlreichen und vielfältigen Projekten die Erfahrung gemacht, dass Coaching eine unverzichtbare Voraussetzung für ergebnisorientierte Schulentwicklung ist, dass aber die Arbeit von Coaches verschwendet wird, wenn sie nicht fachgerecht gemacht wird und die Schulleitungen nicht mitspielen oder sich nicht als unterrichtsbezogene Führungspersonen (»learning leaders«) verstehen. Insgesamt schlussfolgern sie, dass alle Reformen (auch Coaching) ins Leere laufen, wenn sie sich nicht in einem Gesamtzusammenhang bewegen, in dessen Zentrum die Verbesserung des Schülerlernens steht:

.....
»We discovered the crucial role that literacy coaches played 10 years ago when one of us, in conjunction with the superintendent of curriculum and instruction, worked with 17 lowperforming schools in this district. In the schools that improved significantly, literacy coaches worked closely with principals to implement 14 key parameters. The coaches typically spent their day planning lessons with classroom teachers, modeling lessons, observing instruction, facilitating meetings, reviewing student data, and leading the collaborative marking of student work. We eventually brought all the schools in the district into the change process. The system improved dramatically – by more than 20 percent on most measures. School leaders saw themselves as part of a systemwide effort« (Fullan/Knight 2011, S. 50).
.....

In der Schweiz (vgl. den Beitrag von Staub in diesem Band) und in Nordrhein-Westfalen (vgl. Hirt/Mattern 2013) wurden Coaching-Projekte gestartet, die nicht nur allgemein die Lehrerpersönlichkeit coachen, sondern das Coaching unmittelbar auf das Fach beziehen und deshalb auch ein fachliches Upgrade einschließen.

2.3 *Formate der neuen digitalisierten Welt*

Immer mehr rückt ein drittes Format der UE in den Blick. Was hier gemeint ist, bezeichnet Burow in diesem Band als »Pädagogik 3.0«. Was davon schon realisiert ist, lässt sich am Beispiel einer sogenannten Netbook-Schule aus NRW veranschaulichen:

.....
»Versteckt unter Informationszetteln und Fotos der Klassenfahrt ist die dunkelgrüne Schultafel kaum noch zu erkennen – sie wird hier in der Klasse 6.2 der Wolfhelmschule, einer Gesamtschule im westfälischen Olfen, kaum mehr gebraucht. Ihre Funktion als Lehrmittel hat längst ein interaktives Whiteboard übernommen, eine elektronische Weißwandtafel, unterstützt von zahlreichen Netbooks.
Im Zuge eines groß angelegten Netbook-Projekts arbeiten die Schülerinnen und Schüler der 6.2 regelmäßig im Unterricht mit den kleinen tragbaren Computern. Schon seit der fünften Klasse gehört digitale Technik für diese Kinder zum Schulalltag. Die Medien sind bei den Schülern beliebt, vor allem auch, weil sie damit in der Schule und zu Hause lernen können. »Ich arbeite lieber mit dem Netbook. Das macht mehr Spaß«, meint der elfjährige Luca und auch Nina (ebenfalls elf) findet den Unterricht damit interessanter. Die Sechstklässler bedienen die Technik mit Leichtigkeit. Problemlos lösen sie im Mathematikunterricht von Lehrer Björn Winkelmann (27) Aufgaben zum Bruchrechnen am Whiteboard. Statt Kreide benutzen sie dafür ihren Finger: Ähnlich wie mit einer Maus steuern die Schüler einen Pfeil auf dem Bildschirm. Sie können im
.....