

Thomas Balmer, Silvia Gfeller, Ueli Hirt (Hrsg.)

Unterrichts- entwicklung begleiten — Bildungsreform konkret

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
------------------	---

Beitrag 1 Unterrichtsentwicklung: Lernen von Lehrpersonen im Kontext von Reformen mit wirksamer Weiterbildung unterstützen.	12
--	----

Thomas Balmer

1 Einleitung.	12
2 Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung: Ein Rückblick und eine begriffliche Einordnung.	13
3 Unterrichtsentwicklung: Lernprozesse von Lehrpersonen.	28
4 Lernen angesichts einer Reform.	33
5 Gestaltung von Lerngelegenheiten.	42
6 Dozierendenkompetenz.	51
7 Didaktische Folgerungen für die Unterrichtsentwicklung unterstützende Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung.	59
8 Literaturverzeichnis.	67

Beitrag 2 Geschichte der Bildungsreformen im Hinblick auf die Entwicklung eines spezifischen Angebotsformats zur Umsetzung des Lehrplans 21.	91
---	----

Silvia Gfeller

1 Ausgangslage im Kanton Bern.	91
2 Gesamtrevision der Bildungsgesetzgebung Ende des 20. Jahrhunderts. ...	91
3 Eine neue Schülerbeurteilung.	92
4 Die Einführung der Struktur 6 / 3 an den Berner Schulen.	93
5 Lehrplan 95.	99
6 Korrekturen der Beurteilungsreform: Schübe 04.	107
7 Integration an Berner Schulen.	110
8 Der Bildungsartikel in der Bundesverfassung und das Projekt HarmoS. ...	118
9 Der neue Fremdsprachenunterricht – das Projekt Passepartout.	120
10 Der Lehrplan 21 als Impuls, Unterricht neu zu denken?	132
11 Fazit.	153
12 Literaturverzeichnis.	160

**Beitrag 3 | Das fachdidaktische Begleitangebot –
Unterrichtsentwicklung zur Umsetzung
der Kompetenzorientierung und des Lehrplans 21** 164

Ueli Hirt, Thomas Balmer

- 1 Sechs Kernideen zur Unterrichtsentwicklung. 166
- 2 Rolle und Aufgaben der Beteiligten. 175
- 3 Die Struktur der fachdidaktischen Begleitangebote 185
- 4 Literaturverzeichnis 192

**Beitrag 4 | Mathematikunterricht gestalten und weiter-
entwickeln** 195

Ueli Hirt

- 1 Ausrichtung und Zielpunkt der Unterrichtsentwicklung im Fachbereich
Mathematik: Vier Merkmale kompetenzorientierten Mathematikunterrichts 195
- 2 Unterrichtsentwicklung in Mathematik konkret: Der Einblick in das fachdi-
didaktische Begleitangebot Zyklus 2 (3.–6. Schuljahr) 204
- 3 Übergeordnete Aspekte zur Entwicklung des Mathematikunterrichts im
Rahmen eines fachdidaktischen Begleitangebots. 222
- 4 Literaturverzeichnis 229

Beitrag 5 | Bewegungs- und Sportunterricht weiterentwickeln. 230

Michael Aebischer, Regula Nyffeler, Alexandra Stuber

- 1 Fachdiskussionen Anregen – Unterricht reflektieren. 230
- 2 Rahmenbedingungen und weiterbildungsdidaktische Überlegungen 233
- 3 Einblicke in fachdidaktische Begleitangebote Bewegung und Sport 1. und
3. Zyklus – Reflexion der eigenen Praxis. 236
- 4 Zusammenfassung und Ausblick 257
- 5 Literaturverzeichnis 259

**Beitrag 6 | Unterrichtsentwicklung im Zyklus 1 mit Fokus auf
den Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft»** 260

Marlis Nattiel

- 1 Einleitung. 260
- 2 Voraussetzungen 261
- 3 Ausrichtung der Unterrichtsentwicklung im Fachbereich «Natur, Mensch,
Gesellschaft» 264

4	Aufbau und Durchführung des Angebots	269
5	Moderation im fachdidaktischen Begleitangebot NMG: Interpretationen und Reaktionsmöglichkeiten in anspruchsvollen Situationen.	272
6	Erwartungen, Erfahrungen und Anpassungen	282
7	Offene Fragen der teilnehmenden Lehrpersonen, Weiterbildungsbedarf . .	285
6	Literaturverzeichnis	287

Beitrag 7 | Deutschunterricht weiterentwickeln 289

Jürg Michel

1	Grundsätzliche Ausrichtung und Zielsetzungen	289
2	Aufbau und Struktur des fachdidaktischen Begleitangebots	291
3	Entwicklungsschwerpunkte	305
4	Beobachtungen.	309
5	Fazit.	312
6	Literaturverzeichnis	314

Beitrag 8 | Bilanz 315

Thomas Balmer, Silvia Gfeller, Ueli Hirt

1	Gespräch mit Dozierenden	315
2	Erfahrungen und Einschätzungen	332
3	Evaluation der fachdidaktischen Begleitangebote	343
4	Fazit.	353
5	Literaturverzeichnis	354

Einleitung

Lehrpersonen unterrichten je auf ihre eigene Art. Routinen haben sich über die Jahre der Berufserfahrung aufgebaut. Eigene Überzeugungen und Vorstellungen zur Gestaltung des Unterrichts haben sich stabilisiert. Aus ihrer Sicht praktizieren sie guten Unterricht im Wissen darum, «Best Practice» nur in seltenen Fällen zu erreichen. Angesichts der grossen Herausforderungen im Unterricht ist die Bereitschaft vieler Lehrpersonen hoch, den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln. Lehrpersonen praktizieren Unterrichtsentwicklung häufig jedoch mehr oder weniger allein, mehr oder weniger zufällig.

Sich mit einem neuen Lehrplan auseinanderzusetzen, die Kompetenzorientierung ins eigene Unterrichtshandeln aufzunehmen, steht nicht unbedingt auf der Prioritätenliste von Lehrpersonen. Dennoch setzen sie sich mit Neuem auseinander. Das erfordert Zeit, ist anstrengend, bricht in jedem Fall Routinen auf, wenn auch nicht immer im Unterricht, so doch in den Diskussionen in und um die Schule. Ein systematisches Vorgehen ist erforderlich, welches bestehende Vorstellungen und das vielfältige Unterrichtshandeln von Lehrpersonen einbezieht. An dieses schliesst Neues an.

Diese Überzeugungen liegen der Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Bern und der damit verbundenen Umsetzung der Kompetenzorientierung zugrunde. Aus einer Bildungsreform entsteht Unterrichtsentwicklung: in der Schule organisiert, im Fachbezug, als Kern von Schulentwicklung und aufnehmend, was Lehrpersonen eh tun, nämlich unterrichten.

In diesem Buch werden Erfahrungen dargelegt mit systematisch angelegter fachspezifischer Unterrichtsentwicklung zur Umsetzung einer Bildungsreform, die letztlich und optimal genutzt die Unterrichtsqualität verbessert. Die Bildungsreform umfasst die Einführung des Lehrplans 21 für die Volksschule im Kanton Bern. Der Lehrplan 21 wurde im Rahmen eines interkantonalen Projekts der 21 deutschsprachigen Kantone der Schweiz unter der Leitung der Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, der interkantonalen Ebene im föderalen Bildungssystem der Schweiz, entwickelt. Er ist im Wesentlichen durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Er beschreibt das Lern- und Unterrichtsverständnis eines kompetenzorientierten Unterrichts.
- Die Unterrichtsziele werden als Kompetenzen auf der Basis fachspezifischer Kompetenzmodelle beschrieben, die fachliche Inhalte und Handlungsaspekte zueinander in Beziehung setzen.

- An den meisten Kompetenzen soll während der ganzen Schulzeit von elf Jahren gearbeitet werden.
- Jede Kompetenz wird durch die Beschreibung von Kompetenzstufen konkretisiert, die als Hinweise für Zwischenschritte dienen, was die Schülerinnen und Schüler wissen und können sollen, um am Ende des Lernprozesses über die entsprechende Kompetenz zu verfügen; sie signalisieren, dass der Lernprozess kumulativ gedacht ist.

Die Einführung des Lehrplans 21 erfolgte im Sinne des Föderalismus in der Hoheit und in der Verantwortung der Kantone. Der Kanton Bern hat sich unter Einbezug verschiedener Akteure entschieden, die Einführung des Lehrplans 21 als mehrjährigen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess anzulegen. Die Erziehungsdirektion des Kantons Bern erteilte dem Institut für Weiterbildung und Medienbildung (IWM) der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) den Auftrag, dazu ein Weiterbildungsangebot zu konzipieren und durchzuführen. Im Zentrum steht das Format «Fachdidaktisches Begleitangebot», das dem Anspruch einer systematischen Unterrichtsentwicklung entspricht.

Seine Entstehung und die daraus gewonnenen Erfahrungen werden in diesem Buch vorgestellt. Sie basieren auf der ersten Phase der Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Bern. Zur Entwicklung der fachdidaktischen Begleitangebote wurden folgende Bezugspunkte aufgenommen: Theorien zu Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Reformeinführungen, Ergebnisse der Professions- und Weiterbildungsforschung und der fachdidaktischen Unterrichtsforschung sowie historische Erfahrungen bei bisherigen Lehrpläneinführungen und Bildungsreformen im Kanton Bern.

Der erste Beitrag beschreibt historisch und theoretisch-empirisch die Grundlagen zur Entwicklung des Weiterbildungsangebots. Zentral ist die These, dass es einer Inszenierung individuellen und kollektiven Weiterlernens im Beruf bedarf, damit die Lehrpersonen als die zentralen Akteure einer Reformumsetzung ihren Unterricht vermehrt kompetenzorientiert gestalten. Das Unterstützungsangebot fokussiert auf den Unterricht und begleitet dessen Weiterentwicklung mittels fachdidaktischer Expertise und Strukturierungsmassnahmen.

Der zweite Beitrag zeigt die Geschichte der Bildungsreformen und Lehrpläneinführungen im Kanton Bern über die letzten 30 Jahre. Die Entwicklung eines spezifischen Angebotsformats zur Einführung des Lehrplans 21

zeigt sich aus historischer Perspektive als Entwicklung vom «Fortbildungskurs» zu einem ausgebauten Unterstützungssystem für Bildungsreformen.

Die Beschreibung dieses spezifischen Formats, des fachdidaktischen Begleitangebots, bildet den Kern des dritten Beitrags. Es wird sichtbar, in welcher Art und Weise fachspezifische systematische Unterrichtsentwicklung angelegt ist, in deren Rahmen Lehrpersonen ihre Unterrichtspraxis hin zur Kompetenzorientierung mit externer Unterstützung weiterentwickeln. Beschrieben werden auch die Rollen und Aufgaben aller Beteiligten, jene der Lehrpersonen, der Dozierenden als extern Unterstützende sowie der Fachbereichsverantwortlichen vor Ort wie auch der Schulleitung. Dieser Beitrag wird eingeleitet mit sechs Kernideen zur Unterrichtsentwicklung.

Die vier fachspezifischen Beiträge geben Einblicke in die Durchführung des fachdidaktischen Begleitangebots in den Fachbereichen Mathematik, Deutsch, Natur – Mensch – Gesellschaft sowie Bewegung und Sport. Aufträge und didaktische Impulse, aber auch Umsetzungsbeispiele, Austauschsequenzen und Erkenntnisse wie auch Beobachtungen und Erfahrungen werden beispielhaft dargestellt. Somit wird die Weiterentwicklung des Unterrichts von Lehrpersonen und eine Praxis fachspezifischer systematischer Unterrichtsentwicklung konkret sichtbar.

Der abschliessende Bilanzbeitrag enthält ein Gespräch mit drei Dozierenden, die an der Planung und Durchführung fachdidaktischer Begleitangebote beteiligt waren und verschiedene Aspekte einer fachspezifischen systematischen Unterrichtsentwicklung reflektieren. Erfahrungen und Einschätzungen zum Handeln der verschiedenen Akteure – Lehrpersonen, Fachbereichsverantwortliche und Schulleitungen – zeigen Stärken und Schwächen einer so gewählten Einführung des Lehrplans 21 beziehungsweise einer Bildungsreform. Auch zeigt sich unter dem Gesichtspunkt «Verbindlichkeit» die Bedeutsamkeit klarer Ansagen im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung. Der Nutzen des Formats «fachdidaktisches Begleitangebot» wird schliesslich auch basierend auf einer datengestützten Evaluation eingeschätzt.

Unterrichtsentwicklung: Lernen von Lehrpersonen im Kontext von Reformen mit wirksamer Weiterbildung unterstützen

Thomas Balmer

Von der Einführung eines neuen Lehrplans wird erwartet, dass Schulen und Lehrpersonen seine Vorgaben übernehmen und ihre Praxis darauf ausrichten. Dieser Beitrag beschreibt Grundlagen, auf die das Institut für Weiterbildung und Medienbildung der PHBern für die Entwicklung des Angebots zur Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Bern Bezug genommen hat. Zentral ist die Erwartung an das Angebot, dass es Lernprozesse bei den Lehrpersonen auslöst, ihren Unterricht vermehrt kompetenzorientiert zu gestalten. Unterrichtsentwicklung als Kern der Schulentwicklung wird als eine Inszenierung individuellen und kollektiven Weiterlernens im Beruf verstanden. Dieser Prozess unterliegt gerade im Kontext einer Innovation, als die ein neuer Lehrplan verstanden werden kann, besonderen Voraussetzungen. Die professionelle Kompetenz der Lehrpersonen, ihre aktuellen Unterrichtskonzeptionen und die Emotionen gegenüber der wahrgenommenen Reformnachricht sind wichtige Aspekte, an die die Unterrichtsentwicklung anzuschliessen hat. Der Lernprozess wird durch eine externe, strukturierende Begleitung unterstützt, die eine doppelte Kompetenz auf der Ebene des Unterrichts und der Weiterbildung verlangt. Zentrale strukturierende Massnahmen sind dabei einerseits ein reflexiver Zyklus, andererseits ein iterativer induktiv-deduktiver Verlauf des Weiterbildungsangebots.

1 Einleitung

Vorstellungen darüber, wie Lehrpläne oder Bildungsreformen allgemein Wirkung entfalten, wie sich Schule und Unterricht weiterentwickeln sollen und welche Rollen die Weiterbildung, die Schule und die Lehrpersonen dabei spielen, sind auch ein Produkt historischer Entwicklungen. In diesem Beitrag

geht es um die historische und die theoretisch-empirische Rahmung der im Kanton Bern am Institut für Weiterbildung und Medienbildung der Pädagogischen Hochschule Bern (IWM) zur Lehrpläneinführung entwickelten Weiterbildungskonzeption und der darin steckenden Begriffe und Konzepte.

Ein neuer Lehrplan weckt immer auch die Erwartung, dass sich die Schule weiterentwickelt. Wie sich die Vorstellungen darüber historisch verändert haben, wird im ersten Kapitel skizziert. Eine zentrale Veränderung betrifft den Fokus auf die Unterrichtsentwicklung, die letztlich Lernen von Lehrpersonen bedeutet. Das wird im zweiten und dritten Kapitel dargelegt. Im vierten Kapitel wird argumentiert, dass eine Reform als eine von aussen an die Schule herangetragene Aufgabe, wie die Einführung eines neuen Lehrplans, für die Unterrichtsentwicklung beziehungsweise das Lernen von Lehrpersonen ganz bestimmte Voraussetzungen schafft. Für die Gestaltung eines Weiterbildungsangebots¹ gilt es daraus folgernd verschiedene Aspekte zu berücksichtigen, die in Kapitel 5 beschrieben sind. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die in Kapitel 6 angesprochene Kompetenz der Dozierenden, die solche Weiterbildungsangebote inszenieren. Abschliessend werden weiterbildungsdidaktische Folgerungen gezogen, die dem Entwicklungsprozess der Einführungsangebote des IWM zugrunde lagen.

2 Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung: Ein Rückblick und eine begriffliche Einordnung

Neue Lehrpläne – ihre Funktionen

Lehrpläne werden immer wieder erneuert. Damit reagieren Schulsysteme auf neue Erwartungen an die öffentliche Schule, weil die Zukunftstauglichkeit der schulischen Bildung optimiert werden soll (Vollstädt, 2003). Zum einen *legitimiert* ein Lehrplan bildungspolitisch und staatsrechtlich die öffentliche Bildung in der Schule. Ein neuer Lehrplan ist zuerst einmal eine neue rechtliche Grundlage für das, was im Unterricht durch die Lehrpersonen gelehrt

1 Der Begriff «Weiterbildung» wird gemäss der Nomenklatur in der Schweiz (Cranmer, Bernier & Erlach, 2013; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und Schweizerische Eidgenossenschaft, Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF) umfassend in Anlehnung an die Leitidee des «Lebenslangen Lernens» verstanden und schliesst nebst Lernen in informellen Kontexten sowohl sogenannte nonformale, nicht qualifizierende als auch formale, qualifizierende Weiterbildung ein (z. B. ein Certificate of Advanced Studies CAS) (vgl. Balmer, 2018a), anders als in Deutschland, wo «Fortbildung» für die nonformale, «Weiterbildung» für die formale Weiterbildung steht.

beziehungsweise von den Schülerinnen und Schülern gelernt werden soll. Lehrpläne stellen ein staatsrechtliches Instrument dar, das letztlich den Unterricht steuern soll, selbstverständlich verbunden mit der Annahme, dass durch seine Umsetzung die schulische Praxis besser wird (Hopmann, 2013; siehe auch Beitrag 2). Den an der Schule Beteiligten dient der Lehrplan zum anderen als *Orientierungs- oder Steuerungsinstrument*, indem er Bildungsziele benennt, schul- und unterrichtsorganisatorische Parameter setzt (z. B. die Verteilung der Unterrichtszeit auf die Fächer), aber auch ein Bildungs- und Lern- und Unterrichtsverständnis transportiert. Zudem orientiert sich auch die Produktion neuer Lehrmittel daran (Adamina, 2014).

Empirisch zeigt sich, dass Lehrpläne eher indirekte Wirkung auf die Unterrichtspraxis haben, insbesondere durch Lehrmittel (Vollstädt, 2003), weil diese für die zentralen Akteure der Umsetzung in die Unterrichtspraxis, die Lehrpersonen, bedeutsamer sind (vgl. dazu auch Bähr & Künzli, 1999).

Verändern der Unterrichtspraxis der Lehrpersonen durch Unterrichtsentwicklung

Immer schon wird mit neuen Lehrplänen mehr oder weniger explizit eine veränderte Unterrichtspraxis und damit auch ein verändertes Handeln der Lehrpersonen im Unterricht verbunden (Ladwig, 2010). In den letzten zwei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts wird im deutschsprachigen Raum dieser Lernprozess von Lehrpersonen, das eigene Handeln und damit den Unterricht zu verändern, zunehmend als «Unterrichtsentwicklung» bezeichnet. Der Begriff kommt im Anschluss an den Terminus «Schulentwicklung» auf, mit dem die Einzelschule als Ansatzpunkt für Veränderungen und Reformen in den Fokus gerückt wurde.

2.1 Schulforschung: Schule spielt keine Rolle – Schule spielt doch eine Rolle

Historisch und empirisch hat sich die Unterrichtsentwicklung als Mittel zur Veränderung herauskristallisiert. Um unser Verständnis von Unterrichtsentwicklung einzuordnen und zu klären, wird im Folgenden kurz skizziert, wie die Unterrichtsentwicklung historisch und empirisch zum zentralen Element der Schulentwicklung wurde, um die Schule und die Unterrichtspraxis zu verändern. Es hat wesentlich auch damit zu tun, dass sich die empirische

Beforschung von Schule und Unterricht in dem, *was* sie genau und *wie* sie es untersucht, wandelt. Damit einher gehen andere Antworten auf die Frage, was eine gute Schule und guten Unterricht ausmacht.

Die gleichermaßen einflussreiche wie kontrovers diskutierte Studie des US-amerikanischen Soziologen James S. Coleman in den 1960er-Jahren (Coleman et al., 1966) zu Fragen der Ungleichheit beziehungsweise Gleichheit von Bildungschancen kam zum Ergebnis, dass der Leistungsunterschied zu grossen Teilen auf den sozialen und familiären Hintergrund der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen ist. Mit anderen Worten, Schulen haben im Verhältnis zu den Eltern wenig Einfluss auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Damit kam für eine Verbesserung der Situation auch nicht eine Veränderung von Schule und Unterricht in den Blick. Das Ergebnis basiert auf dem Einbezug von Schuleigenschaften wie zum Beispiel der Ausstattung der Schule, Ausgaben pro Schüler oder Gehälter, also inputseitige Faktoren auf der Ebene der Schule.

Untersuchungen zur Qualität von Schulen in den 1970er-Jahren – als Reaktion auf die Coleman-Studien – zeigten hingegen insbesondere grosse Unterschiede *zwischen* den Schulen auf, die auf Merkmale der einzelnen Schulen zurückgeführt wurden: Schule spielt also eine Rolle (z.B. Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979; Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob, 1988). Dass die einzelne Schule als «pädagogische Handlungseinheit» hoch bedeutsam ist, fand breite Anerkennung (Fend, 1986). Forschungsmethodisch haben komplexere konzeptuelle Modelle, die Variablen auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems berücksichtigen, sowie die Weiterentwicklung statistischer Verfahren, insbesondere die Mehrebenenanalyse, dazu beigetragen (Teddle & Stringfield, 2007; Scheerens, 2015).

Mit Begriffen wie «Schulethos» (Rutter et al., 1979), Schulkultur oder Schulklima (Fend, 1977, 1986; La Schoen & Teddle, 2008) wurden sozio-emotionale Merkmale einer Schule wie Werte, Normen und kollegiale Kooperation, die zur Schulqualität beitragen, beschrieben. Teddle und Stringfield (2007) fassen aus verschiedenen Studien folgende neun Eigenschaften effektiver Schulen zusammen:

1. effektive Schulleitung («leadership»)
2. allgegenwärtiger Fokus auf das Lernen
3. positive Schulkultur
4. hohe und angemessene Erwartungen an alle

5. kontinuierliche Überwachung («monitoring») der Fortschritte auf allen Ebenen
6. effektiver Unterricht
7. produktiver und angemessener Einbezug der Eltern
8. Weiterentwicklung des Personals in der Schule
9. Betonen der Verantwortung und Rechte der Schülerinnen und Schüler

Solche Schuleffektivitätsstudien nahmen ihren Anfang in Grossbritannien und den USA und wurden dann auch im übrigen europäischen Raum übernommen (Creemers, 2007).

2.2 Schulentwicklung

Ermöglichung von Schulautonomie und Installierung der Schulleitung

Aus diesen Forschungsergebnissen liess sich die Notwendigkeit ableiten, dass erfolgreiche Schulreformen bei den einzelnen Schulen anzusetzen haben. Das Interesse fokussierte auf die Frage, *warum* sich Schulen in ihren Wirkungen unterscheiden. Mit der Ermittlung von verschiedenen Merkmalen von Schulen, die in Zusammenhang mit den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler stehen, wird die Frage bedeutsamer, *wie* mithilfe der gewonnenen Forschungserkenntnisse die Schul- und Unterrichtspraxis verändert werden kann. Die Erkenntnisse der Schulforschung zu den Zusammenhängen von Schulmerkmalen und den Lernergebnissen soll zur Verbesserung von Schulen genutzt werden. «School-Improvement»-Projekte bezeichnen im europäischen Raum in der Regel ein Innovationsprogramm, das auf Veränderung und Problemlösung in der Schul- und Unterrichtspraxis zielt (Creemers, Stoll, Reezigt & the ESI Team, 2007) und in etwa dem deutschen Begriff der «Schulentwicklung» entspricht.

In die Überlegungen, wie Schulen reformiert, und damit, wie Programme der Schulentwicklung lanciert werden können, fliessen verschiedene Perspektiven und Theorien ein. In den Anfängen lag der Fokus in erster Linie auf Aspekten der *Organisation und des Klimas*.² Dabei wurde insbesondere auf folgende Theorien und Praxen Bezug genommen:

2 Hopkins et al. (2014) differenzieren fünf Phasen.

- die *Organisationstheorie und Praxen der Organisationsentwicklung* (Dallin, 1986; Horster, 1991; Rolff, 1991; Landwehr, 1993),
- das Konzept der «lernenden Organisation» (Argyris & Schön, 1978; Schley, 1998),
- beim europäischen Effective School Improvement Project ESI zusätzlich Curriculumtheorien, sozialpsychologische Konzepte und Theorien des Human Resource Managements (Creemers et al., 2007).

Es besteht die Erwartung, dass diese Theorien und Praxen für den komplexen Prozess der Schulentwicklung, wo Unterrichtsfragen, die Organisation der Schule und das Verhalten der Beteiligten zusammentreffen, unterstützende Konzepte bereitstellen (ebd.). Der Kern dieser Perspektiven liegt in der breiten Wahrnehmung der Tatsache, dass Schulen soziale Organisationen sind, in denen es dynamische Wechselwirkungen zwischen der Organisation, dem Verhalten ihrer Mitglieder und damit auch den Schulergebnissen gibt (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll & Mackay, 2014).

Dazu gesellen sich bildungspolitische transnationale Einflüsse zu Fragen der *Steuerung* der Schule mit der Idee der Outputsteuerung (Cedefop, 2009) und Entbürokratisierung, dies etwa durch verschiedene Varianten des «New Public Management» (NPM).³ Damit verbunden sind auch Bewegungen, die unter dem Begriff der *Dezentralisierung* zu fassen sind (OECD, 1989; Liket, 1993). Über neue Steuerungsmodelle der Verantwortungsteilung wird auch dem Staat eine neue Rolle zugewiesen. Dezentralisierung als die Übertragung neuer Zuständigkeiten auf lokale Ebenen wird dabei durch eine heterogene politische Rhetorik begründet. Gesprochen wird etwa von der Unterstützung lokaler Unterschiede, grösserer Partizipation, Demokratisierung und lokaler Schulautonomie. Damit verbunden wird die Erwartung an eine Entwicklung der Schulqualität und -effektivität (van Zanten, 2005). Als Ergebnis davon wurden in der Schweiz die Führungs- und Organisationsprozesse über die verschiedenen Ebenen des Bildungssystems – interkantonale, kantonale, Gemeinde- und Schulebene – neu konfiguriert (Huber, 2016; Criblez, 2008). Mit der deutlichen Annahme der revidierten Bildungsartikel in der Bundes-

³ Allerdings bleibt fraglich, ob NPM tatsächlich so unbürokratisch ist, wie es den Anschein hat (Hangartner & Svaton, 2013; Kussau & Brüsemeister, 2007). Vgl. auch neuere Forschung zu möglichen Nebenfolgen (Bellmann, 2016). Neue Steuerungsmodelle geben auch die Vorstellung der planbaren, rationalen Organisationsstruktur der Einzelschule und bürokratische Prinzipien nicht auf (Zlatkin-Troitschanskaia, 2009).

verfassung durch das Stimmvolk 2006 bleiben zwar die Kantone für das Schulwesen zuständig, sie werden jedoch zu einer «Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintrittsalters und der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen» (Artikel 62, Absatz 4, Schweizerische Eidgenossenschaft, 1999) verpflichtet, was zu einer Stärkung der Bedeutsamkeit der interkantonalen Ebene beiträgt (siehe auch Beitrag 2, Kapitel 8). Das kann neben der Dezentralisierung als die schweizerische Form einer Parallelstrategie, der *Zentralisierung*, gesehen werden. An der zunehmenden Bedeutung von Bildungsstandards und zentralen Lernstandserhebungen zeigt sich das Interesse, zentral den Bildungserfolg über die Ergebnisse des Bildungssystems, seinen Output, zu kontrollieren (das sogenannte «Monitoring»; Berkemeyer & Bos, 2015). Die neuen Lehrpläne, der Lehrplan 21 benannt nach der Anzahl Deutschschweizer Kantone, der Plan d'études romand für die französischsprachigen Kantone, sind Produkte dieser bildungspolitischen Entwicklungen. Erstmals wurden damit im föderalistischen Bildungssystem der Schweiz auf interkantonaler Ebene durch die Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz beziehungsweise die Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin *sprachregionale* und nicht kantonale Lehrpläne für die Volksschule verfasst, die sich zudem an den nationalen Bildungsstandards ausrichten. Sie nehmen damit die «Harmonisierung» der «Ziele der Bildungsstufen» auf, wie sie der Bildungsartikel in der Bundesverfassung vorgibt.

Das Konzept einer vermehrten lokalen Schulautonomie beinhaltet, Schulleitungen mit grösseren Zuständigkeiten auszustatten. In der Folge wurden in der Schweiz fast flächendeckend «geleitete Schulen» eingeführt (Maag Merki & Büeler, 2002). Die Profession der Schulleitung hat sich etabliert und die Trennung von strategischen und operativen Führungsaufgaben ist erfolgt. Damit zielte man darauf, Entscheidungen rascher, wirksamer und damit auch effizienter am Ort des Geschehens zu treffen (Dubs, 1996).

Effekte von Schulleitungen

Die Schulleitungsforschung hat denn auch gezeigt, dass das Schulleitungshandeln für die Entwicklung der Schule bedeutsam ist. Zusammenfassend meint Bensen (2016), dass Schulleitungen zwar keine direkten Wirkungen auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben, dass sich «aber

kleinere positive indirekte Effekte der Führung auf die Lernzuwächse» zeigen (ebd., S. 308). Das Führungshandeln steht in einer Wechselwirkung mit Aspekten der Umgebung und der Fähigkeit der Schule zur Entwicklung. Es ist abhängig von organisationalen Bedingungen, um wirksam zu werden. Das heisst, dass die Schulleitung nicht einfach Bedingungen und eine entsprechende Schulkultur schafft, die dann wiederum auf die Schuleffektivität wirken, sondern die Schulleitung wird in ihrem Handeln selbst beeinflusst durch die Gegebenheiten vor Ort (Hallinger & Heck, 2010; Bonsen, 2016).

Nimmt man die Veränderung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler als Massstab für positive Wirkungen, ist die *Förderung von und Teilnahme an Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung und Unterrichtsentwicklung* als eine von fünf Dimensionen von Führungshandeln diejenige mit der grössten Effektstärke. Sie weist auf die Bedeutung der Schulleitenden als «leading learners» für bessere Schülerinnen- und Schülerleistungen hin (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). «Leading learners» oder unterrichtswirksame Schulleitungen betonen im Kollegium die Unterrichtsqualität und fördern die unterrichtsbezogene Kooperation der Lehrpersonen sowie die berufsbegleitende Professionalisierung (Bonsen, 2009) beziehungsweise die Weiterbildung. Auch die weiteren Dimensionen des Schulleitungshandelns – Ziele und Erwartungen etablieren, Ressourcen strategisch einsetzen, Planen, Koordinieren und Evaluieren von Unterricht sowie Sicherstellen einer unterstützenden Umgebung – sind nicht nur bedeutsam für die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler, sondern auch für das Lernen der Lehrpersonen. Sie bestimmen die Arbeitsbedingungen wesentlich mit, die für die berufliche Entwicklung der Lehrpersonen relevant sind (Louws, Meirink, van Veen & Van Driel, 2016; Bredeson & Johansson, 2000).

Im vorliegenden Fall einer Lehrpläneinführung gilt jedoch auch: Staatliche Reformen haben für Schulleitungen ein Management-Dilemma zwischen Implementation äusserer Anforderungen und der Entwicklung schuleigener Verbesserungen mit den daraus abzuleitenden Massnahmen zur Folge (Bollam, 2002). Insbesondere die englischsprachige Literatur und Forschung verweist darauf, wie wichtig Kommunikation und «Sinnggebung» seitens der Schulleitung für die Umsetzung der Reform sind. Der Schulleitung obliegt es,

- die angestrebten Ergebnisse und spezifischen Handlungen zu deren Erreichung zu artikulieren,
- auf diejenigen Einfluss zu nehmen, die diese Arbeit tun (Cosner, 2011).

Die Informationen und die Wortwahl beeinflussen das Verständnis der Reformfolgen und -ergebnisse und unterstützen die Umsetzung dann, wenn sie

- die zugrunde liegenden Prinzipien der Reform adressieren, aber konkreten Alltagsbezug haben und es nicht bei oberflächlichen Aspekten der Reformarbeit belassen;
- an bestehendes Wissen der Lehrpersonen über die Reform und ihre Kompetenzen anknüpfen und beides einbeziehen (ebd., S. 572).

Diese Anforderungen machen deutlich, dass Schulleitungen idealerweise nicht nur die Reform selbst, sondern auch Umsetzungsmöglichkeiten auf der Ebene des alltäglichen Handelns der Lehrpersonen sowie die Voraussetzungen der Lehrpersonen der Schule kennen, um umsetzungsunterstützend zu kommunizieren. Für die Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Bern würde das bedeuten, dass die Schulleitungen nicht nur den Lehrplan zumindest in seinem grundsätzlichen Lern- und Unterrichtsverständnis kennen, sondern auch eine Vorstellung davon haben, wie ein entsprechender Unterricht fachbereichsspezifisch realisiert wird und wie mögliche Entwicklungsschritte dahin, ausgehend von der aktuellen Unterrichtspraxis in der Schule, aussehen könnten.

2.3 Weiterentwicklung der Schulentwicklung

Schulentwicklung als Organisationsentwicklung

Büeler (2005) bezeichnet die zweite Hälfte der 1990er-Jahre als «das goldene Zeitalter der Schulentwicklung der Einzelschule» (ebd., S. 15). Der Begriff verdankt seine Entstehung vor allem dem «semantischen Nachbarbegriff Organisationsentwicklung» (ebd., S. 16) und wurde in diesem engen Sinn häufig auch entsprechend definiert. So schlagen zum Beispiel Vögeli-Mantovani und Grossenbacher (1993) nach einer eingehenden Literaturanalyse vor, *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung in Schulen* zu verstehen. Büeler (2005) folgt mehr als zehn Jahre später nach einer kurzen Rekapitulation der Begriffsgeschichte diesem Verständnis, weil die Attraktivität dieses Ansatzes nebst dem Anschluss an die Entstehungsgeschichte insbesondere auch darin liege, «dass er als *Gegenbegriff zu Schulreformen* verwendet werden kann, die von aussen respektive von oben gesteuert werden» (ebd., S. 16).

In der Folge haben Schulentwicklungstätigkeiten zugenommen. Ein Indiz dafür ist die Erfahrung in den 1990er-Jahren, dass viele Schulen begonnen haben, Leitbilder zu entwerfen, mit dem Ziel, die Grundsätze, Normen und Ideale der eigenen Schule als eine Art Kompass für die eigene Tätigkeit festzuschreiben. Dabei wurden sie häufig nicht von inhaltlichen Experten begleitet, sondern von externen Beratern, die sich auf eine Prozessrolle beschränken sollten (vgl. Dalin & Rolff, 1990, S. 67). Zu diesen ersten Praxen der Schulentwicklung können auch Massnahmen der Teamentwicklung und Schulprogrammarbeit gezählt werden. Aber auch die Forschungstätigkeit hat diesbezüglich zugenommen. Federführend dabei war im deutschsprachigen Raum das von Hans-Günter Rolff gegründete Institut für Schulentwicklungsforschung in Dortmund.

Das «erste einschlägige Buch im deutschen Sprachraum» (Technische Universität Dortmund, 2015), «Institutionelles Schulentwicklungs-Programm» (Dalin & Rolff, 1990), beschreibt in Anlehnung an skandinavische Praxen Schulentwicklung als systematisch geplanten und geführten Prozess von Veränderungen oder Neuerungen mit dem Ziel, «die «Problemlösefähigkeit von Schule» zu erweitern, das heisst die Fähigkeit der Schule, intern oder von aussen kommenden neuen Anforderungen in der Weise zu begegnen, dass sie die tatsächlichen Bedürfnisse treffen und die Entwicklungskapazität der Schule stärken» (ebd., S. 34). Wesentlich bei diesem – historisch gesehen – Gegenkonzept gegenüber den Top-down-Schulreformen sind die folgenden Aspekte:

- systematischer Prozess: systematisch, weil er geplant und geführt wird, und prozessual, weil die Entwicklung der Qualität der Schule in Anlehnung an Konzepte der Organisationsentwicklung bestimmte Phasen aufweist;
- kooperativ, weil «Veränderungen ohne Partizipation auf breiter Basis nicht möglich» (ebd., S. 35) sind;
- die Institutionalisierung der Veränderung, damit ein Schulentwicklungsprojekt längerfristig wirkt: «[...] die neue Praxis [muss] institutionalisiert werden. Institutionalisierung bedeutet hier Veralltäglichsung von Neuerungen» (ebd., S. 216). Das bedeutet aber auch, ein Unterstützungssystem als festen Bestandteil der Schulorganisation aufzubauen, weil eine Veränderung zu implementieren und zu institutionalisieren umso schwieriger wird, «je näher sie der Ebene des unterrichtlichen Handelns kommt» (ebd., S. 217).

Der Begriff «Schulentwicklung» hat auch eine Ausweitung erfahren und dient dabei «als Sammelkategorie für verschiedenste Innovationsprozesse auf der Meso- wie auch Mikroebene des Schulsystems» (Oelkers & Reusser, 2008, S. 402). Ein Unterscheidungsmerkmal ist der Ansatzpunkt der Entwicklung. Bastian (2007) zum Beispiel unterscheidet historisch deren zwei, nämlich einerseits Programme, die in Anlehnung an Konzepte der Organisationsentwicklung die Schule als soziale Organisation, ihre Strukturen und Prozesse weiterentwickeln wollen, wie es Dalin und Rolff (1990) beabsichtigten. Am Ende des Entwicklungsprozesses soll letztlich auch der Unterricht profitieren. Auf der anderen Seite stehen Konzepte, die an der Veränderung des Unterrichts ansetzen, indem die Lehrpersonen systematisch bei Veränderungsprozessen unterstützt werden. Bastian (2007, S. 23) bezeichnet sie als «pädagogische Schulentwicklung».

Die Konzepte haben sich angenähert. Rolff (2006) als einer der Protagonisten des ersten Ansatzes gibt zu, dass er die Bedeutung der Unterrichtsentwicklung anfänglich unterschätzt habe, während auf der anderen Seite Bastian (2007) anerkennt, dass Unterrichtsentwicklung an Grenzen stösst: «an Grenzen des Stundenplans, des Zeittakts, der Kooperationsbereitschaft, der Fähigkeiten der Schüler und der eigenen Fähigkeiten – an individuelle und institutionelle Grenzen» (ebd., S. 25), weshalb Unterrichtsentwicklung die Entwicklung anderer Aspekte in der Schule braucht. In der angelsächsischen Diskussion wird schon früher die Verbesserung des Schulerfolgs der Schülerinnen und Schüler als das «ultimate aim» von Schulentwicklung (van Velzen, 1985, S. 48; zitiert nach Hopkins, 1989, S. 185) herausgestellt sowie die wechselseitige Bedingtheit von Veränderungen der Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler und der Veränderung der Schule als Organisation betont (Hopkins, 1989). So wird Schulentwicklung als doppelte Strategie verstanden: «[...] as a strategy for educational change that enhances student outcomes as well as strengthening the school's capacity for managing change» (Hopkins, Ainscow & West, 1994, S. 3).

Fokusverschiebung auf Unterricht und Lehrperson

Auch die eher dürftige Befundlage zur Wirksamkeit von Massnahmen, welche vor allem auf die organisatorische Entwicklung von Schulen zielen, hat dazu geführt, den Fokus vermehrt auf unterrichtliche Innovation zu legen (Oelkers & Reusser, 2008, S. 402). Oelkers und Reusser meinen, dass mittler-

weile Konsens darüber besteht, «dass es sich bei Massnahmen, die der Weiterentwicklung des Unterrichts dienen, um den Kern der Schulentwicklung handelt» (ebd.), auch weil der Unterricht als das Kerngeschäft der Lehrpersonen angesehen werden kann (Meyer, 2015; Klippert, 2013). Damit rückte der Begriff der Unterrichtsentwicklung in den Vordergrund.

Die empirische Begründung für diesen Fokus war eigentlich schon in den Ergebnissen der früheren Schuleffektivitätsstudien angelegt gewesen: Nicht nur spielen Strukturmerkmale der Schulen für den Schulerfolg eine kleinere Rolle als Prozessmerkmale wie die neun erwähnten Merkmale von Teddlie und Stringfield (2007; siehe Kapitel 2.1), dabei ist auch der Effekt des Unterrichts am grössten (ebd.; Creemers, 2007; Scheerens & Bosker, 1997).

Die grossen internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS⁴ und PISA zeigten, dass sich nicht nur Schulsysteme, Schulen und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler erheblich unterscheiden. In der Öffentlichkeit wurde wahrgenommen, dass insbesondere PISA die Ergebnisse schulischer Bildung, verstanden als «Kompetenzen», erhebt. Dahinter steht ein funktionales Bildungsverständnis, das den Schwerpunkt auf die Anwendung von Kenntnissen in unterschiedlichen Kontexten legt (Bauer & Ramseier, 2011). Zur Diskussion stand verstärkt die Erwartung, dass Schülerinnen und Schüler das im Unterricht erworbene Wissen und Können miteinander vernetzen und in unterschiedlichen alltagsorientierten Problemzusammenhängen anwenden können sollten. Zudem zeigten die Studien auch Erklärungsansätze für die Ergebnisse auf und bestätigten, dass die Unterschiede in den Leistungen der Schülerinnen und Schüler viel stärker innerhalb der Schulen als zwischen den Schulen ausfallen und auch mit dem Unterricht zusammenhängen (Hattie, 2015). Die Studien strukturierten die öffentliche und die professionelle Aufmerksamkeit neu (Baumert, Klieme & Bos, 2001). Sie hatten Einfluss auf nationale Bildungspolitiken der Länder (Breakspear, 2012; Lewis & Lingard, 2015) und verschiedene Bildungsreformen, in der Schweiz etwa auf die Harmonisierung der Volksschulbildung in den Kantonen und das nationale Bildungsmonitoring (Criblez, 2008; vgl. auch Bieber & Martens, 2011). Zudem bestärkten sie den Blick auf die Bedeutung des *Kompetenzerwerbs* der Schülerinnen und Schüler und des dazu notwendigen Unterrichts. Auch die Unterrichtsforschung und dabei ein vermehrtes Zusammengehen von fachdidaktischer, erziehungswissenschaftlicher und pädagogisch-psychologischer

4 Trends in International Mathematics and Science Study.

Forschung wurde befördert. Bis in die 1990er-Jahre dominierte eine eher psychologische Unterrichtsforschung, welche das Fach oder Themengebiete, in denen Wissen generiert wird, meist ignorierte. In den vergangenen Jahren hat sich die Einsicht durchgesetzt, «dass empirische Unterrichtsforschung als enge Kooperation zwischen Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Psychologie durchgeführt werden sollte» (Köller, 2014, S. 112).

Schulentwicklung mit den Elementen Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung

Die *eine* Theorie der Schulentwicklung, die verschiedene Ansätze begründen könnte, ist erst in Entwicklung. Bisherige Theoriebildungen, die sich zum Teil auch widersprechen (z. B. Maag Merki, 2008; Rahm, 2008), werden etwa als «ekklektizistische Bricolage» (Reinbacher, 2016) bezeichnet. Wir folgen nicht der Absicht, hier klärend beizutragen, sondern pragmatisch die didaktische Konzeption der Lehrpläneinführung in bestehende, häufig genutzte Konzepte einzuordnen.

Weit verbreitet ist das Modell der «Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung» (Rolff, 2010). Gerade auch aufgrund der Erfahrung der Grenzen der Wirksamkeit von Schulentwicklung als Organisationsentwicklung wird von Holtappels (2009) festgestellt, dass Organisationsentwicklung «einhergehen muss a) mit gezielter Unterrichtsentwicklung zur Erweiterung der professionellen Lehrkompetenzen und der Formen der Lernorganisation und b) der Personalentwicklung» (ebd., S. 588). Der ursprünglich betriebswirtschaftliche Begriff der «Personalentwicklung» wird in der Schulpädagogik übernommen (Buhren & Rolff, 2000; Meetz, 2007), wobei die Weiterbildung nebst zum Beispiel Mitarbeitendengesprächen oder Unterrichtsbesuchen als eines der Instrumente der Personalentwicklung verstanden wird (Berger, 2007/2008; Meetz, 2007). Im schulpädagogischen Kontext macht die Begriffsverwendung deutlich, dass sich die Weiterbildungsteilnahme oder allgemeiner die Weiterentwicklung der Lehrpersonen idealerweise sowohl aus dem Bedarf der Schule als auch des Personals ergibt. Der Bedarf wird abgeleitet aus empirischen Evidenzen, wie zum Beispiel aus Ergebnissen schulinterner Evaluationen im Rahmen des Qualitätsmanagements. Ziel der Personalentwicklung ist die Optimierung der Erfüllung des Bildungsauftrags durch die Lehrpersonen beziehungsweise letztlich der – wie auch immer definierten – Qualität der

Schule (Dubs, 2005). Das erfordert auch eine systematische und langfristige Weiterbildungsplanung als eine Aufgabe der Schulleitung (Oelkers, 2009b; Buhren & Rolff, 2009). Dies wird aber erst in Ansätzen (Appius, Steger Vogt, Kansteiner-Schänzlin & Bach-Blattner, 2012) und, wie eine Studie in deutschen Bundesländern zeigt, unterschiedlich realisiert (Thillmann, Brauckmann, Herrmann & Thiel, 2015), was auch für die Schweiz und den Kanton Bern gelten dürfte.

Rolff (2016) stellt die drei Ansatzpunkte der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung gleichwertig, kreisförmig angeordnet um den «ultimativen Bezugspunkt» (ebd., S. 20), den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler, dar. Dabei vertritt er die Position, dass die Einzelschule zu entscheiden hat, ob ein Schulentwicklungsvorhaben bei der Organisations-, Unterrichts- oder Personalentwicklung ansetzt. Wenn man aber in Systemzusammenhängen oder konsequent denke, dann führe jeder Weg der Schulentwicklung zwingend zu den anderen zwei (ebd., S. 19; siehe Beitrag 3, Kapitel 1.1).

Weil neue Lehrpläne immer auch auf eine veränderte Unterrichtspraxis setzen und eine Lehrpläneinführung eine staatlich verordnete Entscheidung ist, liegt es im vorliegenden Fall nicht an der Einzelschule, den Ansatzpunkt der Entwicklung zu bestimmen. Nicht nur deshalb, sondern auch empirische Gründe zum Lernen von Lehrpersonen – dazu mehr in Kapitel 3 – sprechen für die Unterrichtsentwicklung als primären Ansatzpunkt. Anders als im Modell von Rolff sind die Beziehungen zwischen Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung funktional eindeutig verknüpft, wie es im folgenden Modell dargestellt ist. Wir folgen damit Erfahrungen und empirischen Ergebnissen, wie sie im Kontext fachdidaktischer Interventionsforschungen und Weiterbildungsforschung gemacht wurden. Sinnstiftende und effektive Projekte setzen am Fachunterricht an, auch weil vor allem hier das bedeutsamste Berufswahlmotiv der Lehrpersonen realisiert wird, die pädagogische und fachdidaktische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (Kunter & Pohlmann, 2015). Das primäre Interesse der Lehrpersonen liegt beim Unterrichten. Ihnen ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern einen guten Unterricht anzubieten, weshalb für sie angesichts von Reformen nicht nur der erwartete Aufwand, sondern auch die erwarteten Folgen für den Unterricht und die Schülerinnen und Schüler eine zentrale Rolle spielen (Förster, 2015).

Modell der Schulentwicklung

Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung sind als «Interventionen» im Rahmen von Schulentwicklung, verstanden als *pädagogische Qualitätsentwicklung*, mit unterschiedlichem primärem Gegenstand funktional verknüpft über ihren jeweiligen Beitrag zur Zielerreichung (siehe Abbildung 1.1). Das «ultimative» Ziel der Schulentwicklung und jeder Reform sind die Verbesserung der Lernfortschritte und -ergebnisse der Schülerinnen und Schüler, seien es kognitive oder sozial-emotionale (Zielbereich 1). Der Unterricht trägt dazu Wesentliches bei. Einmal die individuellen Voraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler ausser Acht gelassen, unterliegt das, was im Unterricht geschieht und produziert wird, individuellen Bedingungen seitens der unterrichtenden Lehrperson beziehungsweise ihrer professionellen Lehrkompetenz (Zielbereich 2a). Die Kontextfaktoren auf der Ebene der Schule wie das Schulklima oder die Förderung des Fokus auf das eigene Lernen und die Unterrichtsqualität durch die Schulleitung haben, wie oben gezeigt, indirekten Einfluss auf den Unterricht und die Lernergebnisse und können als organisationale Bedingungen angesehen werden (Zielbereich 2c). Nicht zu vernachlässigen ist der Beitrag der materiellen Bedingungen im Unterricht, insbesondere der Lehrmittel (Zielbereich 2b). Mit diesen Materialien ist all das gemeint, was im englischen «curriculum materials» genannt wird: Gegenstände, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen, wie sie in Texten und anderen Medien, in Problemen, Aufgaben und Fragen präsentiert werden (Cohen & Ball, 1999). Es ist davon auszugehen, dass sie grosse Bedeutung sowohl für die Unterrichtsprozesse als auch die Lernergebnisse haben (Böttcher & Zala-Mezö, 2015).

Diese drei angebotsseitigen Bündel von Bedingungsfaktoren des Unterrichts – individuelle Merkmale der Lehrpersonen, materielle, organisationale – werden als der zweite Zielbereich von Schulentwicklungsmassnahmen angesehen und stehen subsidiär zum ersten. Das bedeutet, dass eine Massnahme zur Weiterentwicklung des Unterrichts an erster Stelle begründet ist durch ihren Beitrag zu einem Unterricht, der die Lernfortschritte und -ergebnisse der Schülerinnen und Schüler verbessert. Je nach spezifischen Voraussetzungen in einer Schule und bei den Lehrpersonen sind weitere Massnahmen zur Unterstützung der Unterrichtsentwicklung nötig, weil die individuellen oder organisationalen Bedingungsfaktoren Barrieren bei der Realisierung der Unterrichtsentwicklung darstellen. Das Konzept der Lehrpläneinführung im Kanton Bern sieht insbesondere auch eine fachbezogene

Einführung in den Schulen vor, bei der «Zyklus- und Fachbereichsverantwortlichen» drei Aufgaben zugeschrieben werden (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2014, S. 5):

- Sie unterstützen die Schulleitung im Planungs- und Einführungsprozess.
- «Sie leiten die Zyklen- bzw. Fachbereichsgruppen und bringen fachliche und fachdidaktische Aspekte in die Gruppen ein» (ebd.).
- «Sie regen die Auseinandersetzung mit Fragen zum kompetenzorientierten Unterricht in den Gruppen an» (ebd.).

Die Lehrpläneinführung soll fachbezogen als «Unterrichtsentwicklungsprozess» verlaufen. Strukturell sind dabei Zyklus- und Fachgruppen als die Orte der Entwicklung vorgesehen, wobei Verantwortlichen eine koordinierende und inhaltlich moderierende Rolle zugeschrieben wird. Damit sind organisationale Bedingungen der Unterrichtsentwicklung genannt, die in den Schulen je nach Voraussetzungen entsprechender Organisationsentwicklungsprozesse bedarf, um diese aufzubauen oder anzupassen. Massnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung sind demzufolge den Massnahmen zur Entwicklung des Unterrichts funktional nachgeordnet.

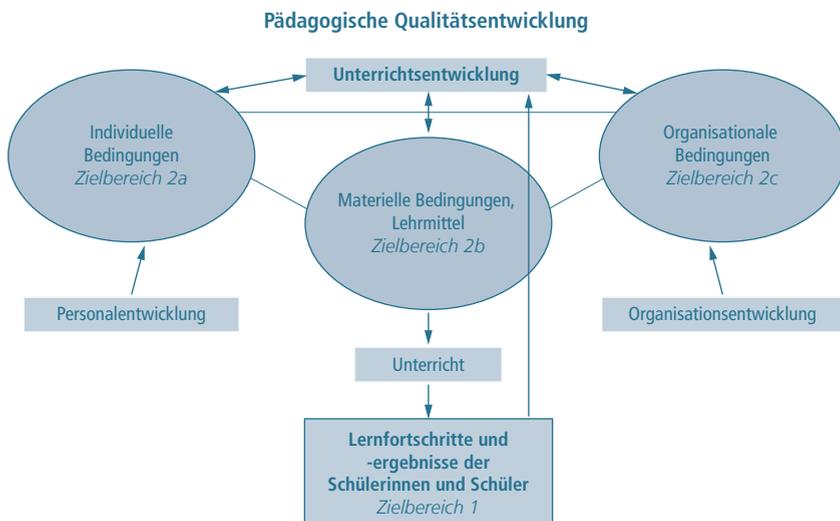


Abbildung 1.1: Unterrichtsentwicklung als rückkoppelnder Prozess, unterstützt durch Personal- und Organisationsentwicklung

3 Unterrichtsentwicklung: Lernprozesse von Lehrpersonen

Im Nachgang zum Begriff der Schulentwicklung hat sich der Begriff «Unterrichtsentwicklung» im Sinne der Verbesserung des Unterrichts etabliert. Auch dieser wird allerdings als wenig trennscharf (Oelkers & Reusser, 2008) kritisiert. Zudem kann der Begriff der «Entwicklung» eine biologische Vorstellung eines Prozesses nahelegen, der organisch und ohne explizite äussere Beeinflussung oder sogar aktive Steuerung vonstattengeht (Helmke, 2009). Unterrichtsentwicklung als Begriff aus der organisationstheoretischen Perspektive steht für Prozesse von Lehrpersonen, die als Lernprozesse zu sehen sind. In einem solchen engeren Sinn ist Unterrichtsentwicklung «die ureigenste Aufgabe jeder Fachperson, die unterrichtet» (Kyburz-Graber, 2004, S. 12) und ihre alltägliche Unterrichtsarbeit optimiert. Auch Unterrichtsentwicklung in einem breiteren Sinn, verstanden als eine «Intervention», sehen die Lehrpersonen selbst, vertreten durch ihren Dachverband, grundsätzlich als selbstverständlich an: Eine regelmässige Weiterbildung zur Erhaltung und Weiterentwicklung einer «wirksamen Berufsausübung» (LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer, 2008) ist wichtig. Das lässt sich auch daran ablesen, dass die Weiterbildung, wenn auch im Schatten der Grundausbildung, schon immer ein Thema im Zusammenhang mit Diskussionen um notwendige Veränderungen und Reformen der Schule war und vor allem auch von den Lehrpersonen selbst als solches eingebracht wurde (Balmer, 2018a). Lehrpersonen anerkennen auch die Notwendigkeit eines Weiterbildungsobligatoriums in spezifischen Fällen wie bei der Einführung von neuen Lehrplänen und Lehrmitteln (ebd., Landert, 1999).

3.1 Bedeutung der Lehrpersonen

Mit dem erhöhten Interesse der Öffentlichkeit, der Bildungspolitik und der Forschung am Unterricht verschiebt sich der Fokus auf die den Unterricht gestaltenden Lehrpersonen. Es wurde auch *bildungspolitisch* breit anerkannt, dass die Lehrpersonen die wichtigste Ressource für Veränderungsprozesse in der Schule sind (OECD, 2005; Barber & Mourshed, 2007; Tatto, 2008). Für die Akademie der Wissenschaften der Schweiz ist «eine gut ausgebildete, motivierte und motivierende Lehrerschaft [...] einer der wichtigsten Bausteine jedes Bildungssystems. Nicht zuletzt von ihr hängt die Qualität der Bildung zukünftiger Generationen ab» (Akademie der Wissenschaften

Schweiz, 2009, S. 17). Die Europäische Union will auf die Unterrichtsqualität als Schlüsselvoraussetzung für eine qualitativ hochstehende Bildung fokussieren und verweist auf die Bedeutung der lebenslangen Weiterbildung der Lehrpersonen angesichts der Komplexität des Berufes und der raschen gesellschaftlichen Veränderungen (Caena, 2011). Ein weiteres Indiz für die erhöhte bildungspolitische Aufmerksamkeit für die Lehrpersonen ist die 2007 bis 2008 erstmals durchgeführte OECD-Studie Teaching and Learning International Survey (TALIS), die Aspekte der Weiterbildung, Überzeugungen und Praktiken sowie der Beurteilung und Arbeitsbedingungen von Lehrpersonen international vergleichend untersucht (OECD, 2009).⁵

Weitere *empirische* Evidenzen liefert die viel rezipierte Hattie-Studie, die der Lehrperson und ihrem Unterricht eine überragende Rolle für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zuschreibt (Hattie, 2009; Brühwiler, Helmke & Schrader, 2017). Bildungsökonomisch wird mit Daten aus den USA festgestellt, dass Lehrpersonen «bleibende Werte schaffen», weil sie zudem auch «langfristige Auswirkungen auf ihre Schüler [haben]» (Chetty, Friedman & Rockoff, 2014, S. 2).

3.2 Lehrpersonen lernen – auch in informellen Kontexten

Berufsbiografische und Expertenforschung haben darauf hingewiesen, dass sich das Wissen und Können von Lehrpersonen im Beruf entwickelt (Shulman, 1986; Messner & Reusser, 2000). Sie lernen jedoch nicht nur im Kontext von formalen Lerngelegenheiten wie einem Weiterbildungskurs, sondern auch in informellen Kontexten und am Arbeitsplatz während der alltäglichen Arbeit. Tynjälä (2008) fasste aus verschiedenen Studien Arten des Lernens am Arbeitsplatz zusammen. Die meisten entsprechen Lernen in informellen Kontexten:

- a) während der Arbeitsausübung;
- b) durch Zusammenarbeit und Kooperation mit Kollegen und Kolleginnen;
- c) durch die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern;
- d) durch das Übernehmen von Herausforderungen und neuen Aufgaben;
- e) durch die Reflexion und Evaluation der eigenen Arbeit;

⁵ An der Studie nahmen 23 Länder teil; von den deutschsprachigen einzig Österreich. Weitere Befragungen mit mehr teilnehmenden Ländern, aber ohne die Schweiz, folgten 2013 und 2018 (<http://www.oecd.org/education/talis/> [12. 12. 2019]).

- f) durch formale Lerngelegenheiten wie Weiterbildungen
- g) in Kontexten ausserhalb der Arbeit.

Lehrpersonen geben sogar an, vor allem in informellen Kontexten zu lernen (vgl. z.B. Dunn & Shriner, 1999; Kwakman, 2003; van Eekelen, 2005; Kunz Heim, Trachsel, Rindlisbacher & Nido, 2007). Das tun sie auch im Vergleich zu anderen (akademischen) Professionen umfangreich (für Deutschland vgl. Heise, 2009; für die Schweiz Balmer, 2013). Für die Schweiz liefert beispielsweise Landert (1999) weitere Indizien: Lehrpersonen nennen selbstorganisierte «individuelle Weiterbildung» in ihrer Bedeutung viermal häufiger als die institutionelle. Selbstbestimmte individuelle Studien, in zwei Umfragen mit «Eigene Studien» bezeichnet, werden sowohl Mitte der 1990er-Jahre wie auch rund 15 Jahre später bei einer repräsentativen Umfrage im Kanton Bern von rund 50 Prozent der Lehrpersonen als Gründe genannt, warum sie nicht mehr Weiterbildungsangebote besuchten (Landert, 1999; Balmer, 2011). Im Rahmen der TALIS-Befragung von 2008 (Teaching and Learning International Survey) berichten Lehrpersonen, dass neben qualifizierenden Programmen und individueller oder kollaborativer Forschung informelle Dialoge zur Verbesserung des Unterrichts die grösste Wirkung auf ihren Unterricht haben (OECD, 2009).

3.3 Berufserfahrung bedeutet nicht, Expertise entwickelt zu haben

Allerdings wird das berufliche Wissen und Können nicht einfach mit den Jahren beiläufig erworben. So gibt es bisher keine Studie, die zeigen würde, dass mit den Erfahrungsjahren einer Lehrperson die Lernwirksamkeit ihres Unterrichts zunimmt (Stern, 2018). Auch hängt das fachliche und fachdidaktische Wissen von Lehrpersonen nicht mit der Berufserfahrung zusammen. Jüngere und ältere Lehrpersonen unterscheiden sich nicht systematisch in ihrem Wissen (Brunner et al., 2006). Das verweist auf bedeutsamere Faktoren als die «Erfahrung» für das Lernen der Lehrpersonen und die Entwicklung ihrer Expertise. Allerdings zeigt die Expertiseforschung auch, dass sie sich erst *durch* die beruflichen Erfahrungen entwickelt, sie ist also nach der Grundausbildung noch nicht gegeben. Daraus lässt sich folgern, dass sie wesentlich von der einzelnen Person, ihrem Arbeitskontext und der bewussten Nutzung von Lerngelegenheiten abhängig ist.