

## **Text 12:**

# **Wie kommen Schulen in Bewegung? Erfahrungsbericht eines Schulberaters für heterogenitätsorientierte Unterrichtsentwicklung**

[Stand: 14.7.2010]

Dr. Michael Wildt, Münster  
(Kontakt: miwildt@freenet.de)

*[Teile des Texts sind in der Zeitschrift PÄDAGOGIK 5/2010 und in der Zeitschrift LERNCHANCEN 77/2010 (Friedrich-Verlag) veröffentlicht, vgl. auch die Texte 22 und 33 dieser Textsammlung]*

Der Text bilanziert - als Anregung für Träger von Schulentwicklungsprozessen - meine Erfahrungen aus der Beratung von Schulen bei deren Bemühungen zur Entwicklung von ‚heterogenitätsorientiertem‘ Unterricht. Er skizziert Wege, wie der Entwicklungsimpuls in Schulen hineingetragen werden kann, wer was zur Entwicklung einer Schule beitragen kann und wie Entwicklungsprozesse im Kollegium konsensuell vereinbart werden können (so dass die skeptischen Kolleginnen und Kollegen<sup>1</sup> eingebunden sind und die Arbeit nicht behindern). Und er diskutiert in diesem Zusammenhang die Chancen, die eine Kooperation mit einem ‚externen Schulentwicklungsberater‘ den Schulen bietet.

Auf der Basis meiner Kompetenzen als systemischer Organisationsberater übe ich seit einigen Jahren neben meiner Lehrertätigkeit an der Gesamtschule und der Tätigkeit als praktischer Lehrerausbilder im Studienseminar die Funktion des ‚externen Beraters von Schulen‘ aus: Ich biete Schulen, die sich in einen kollegialen und kooperativen Prozess der Unterrichtsentwicklung hin zu selbstgesteuerten Lernformen, kooperativem Arbeiten und der den unterschiedlichen Lernvoraussetzung geschuldeten Individualisierung der Lernprozesse begeben wollen, Unterstützung, Fortbildung, Hilfe beim Entwickeln von Netzwerkstrukturen und Anleitung bei der prozesssteuernden Evaluation an.

Heterogenitätsorientierte Unterrichtsentwicklung kann Schulen - unabhängig von der Schulform - gelingen, so meine Einschätzung, wenn die Lernprozesse des jeweiligen schulischen Systems auf einen breiten Konsens der Beteiligten (der verschiedene Rollen erlaubt) fundiert werden und der zu beschreitende Weg zu der Sinnsicht und den Bedürfnissen der Beteiligten passt. Ein ‚externer Berater‘ hat bei der Identifikation von gangbaren Wegen, bei deren Vereinbarung, deren ‚Nachregulierung‘ im laufenden Prozess, bei der Sichtbarmachung von Erfolgen und bei der Gewinnung des ‚nächsten Lernschritts‘ nach festgestellten Erfolgen spezifische Funktionen. Über meine Erfahrungen will ich berichten sowie hier und da Konsequenzen formulieren.

---

<sup>1</sup> Bei geschlechtsgebundenen Begriffen wird zwecks Straffung des Textes im Folgenden die einfachere Form gewählt. Das andere Geschlecht ist stets auch gemeint.

## Wie kommt man als ‚Externer‘ in den Prozess hinein und wird dann als Unterstützer wahrgenommen?

In deutschen Schulen scheint die Nützlichkeit der Rolle eines ‚externen Prozessberater‘ relativ unbekannt zu sein. Wenn ich in dieser Rolle mit Vertretern einer Schule ins Gespräch komme, so erlebe ich oft, dass ich zuerst als ‚verlängerter Arm‘ der Schulaufsicht wahrgenommen werde. Damit meine ich weniger die ‚Kontrollfunktion‘, die meiner Erfahrung nach direkt mit den Vertretern der Schulaufsicht identifiziert wird. Es wird mir aber die Funktion einer Person zugeschrieben, die mit einem ‚eigenen Vermittlungsauftrag‘ in die Schule kommt: Mir wird die Erwartung entgegengebracht, dass ich die Ziele des Entwicklungsprozesses ‚mitbringe‘, selbst vertrete und mir die Unterrichtsentwicklung der Schule zu meinem eigenen Anliegen mache. Damit ist oft die Erwartung verbunden, dass die Schule (oder einzelne Vertreter der Schule) die Verantwortung für den Prozess an mich delegieren können. Die Rolle eines Beraters, der zwar ‚eigene Vorstellungen von gedeihlicher Schulentwicklung‘ mitbringt, aber im Auftrag der Schule agiert und die Zielgebung des Prozesses als ‚originär bei der Schule liegend‘ (und als im Prozess gemeinsam transparent zu machen) auffasst, scheint im schulischen Umfeld ungewohnt zu sein. Einen derartigen ‚nichtnormativen‘ Ansatz des systemischen Beraters zu kommunizieren erfordert einen beträchtlichen Aufwand und induziert bisweilen bei Schulen Gefühle der Enttäuschung, dass es der Schule selbst nicht erspart bleibt die ‚eigentliche Entwicklungsarbeit‘ selbst zu leisten.

Für mich als ‚gelernten Lehrer‘ stellt es nach wie vor eine große Herausforderung dar, mit der mir oft angetragene Rolle des ‚Initiativträgers‘ konstruktiv umzugehen. Die latenten Angebote, als Externer Verantwortung für den Prozess zu übernehmen, erlebe ich als verführerisch - sie werden für mich mit dem Gefühl honoriert, dass ich mich ‚wichtig‘ fühlen kann. Die Angebote bergen jedoch das Risiko, dass die Schulvertreter in eine passive Haltung gehen, beispielsweise, wenn mein Erstkontakt mit einer Schule aus deren Suche nach einem ‚guten Referenten‘ für eine schulinterne Fortbildungsveranstaltung (‚Schulentwicklungstag‘) resultiert: Der Moderator soll ein ‚gelingsicheres Komplettangebot‘ liefern, bei dem die Zielsetzung für die beauftragende Schule unscharf bleibt, und mit dem die schulischen Organisatoren möglichst wenig Mühe haben.

In solchen Situationen neige ich dazu, die Anfrage der Schule abzulehnen. Das ist aber nicht immer funktional: Mit dem Vorschlag, erst einmal in die Schule zu kommen und mit der Steuergruppe (oder einem ähnlich zusammengesetzten Personenkreis, denen die Entwicklung der Schule ein Anliegen ist) über den schon erarbeiteten Iststand, über die zu lösenden Probleme und über die internen Ziele der geplanten Fortbildung zu sprechen, gelingt es in Einzelfällen, in einen produktiven längerfristigen Prozess der Schule einzutreten. Ich vermute, das hängt davon ab, welches das - zunächst mir gegenüber nicht artikulierte - tatsächliche Motiv der Schule für die Planung des Fortbildungstages ist. Wenn es im Wesentlichen darum geht, einen der Schule zustehenden ‚schulfreien Tag‘ durch irgendwelche Fortbildungsaktivitäten zu legitimieren - was vorkommt - so ist ein Eingehen auf die Anfrage wenig Erfolg versprechend.

Doch öfters besitzen Schulen durchaus Vorstellungen davon, wer was tun müsste, damit sich die entwicklungsspezifischen Ziele des Kollegiums umsetzen lassen (auch wenn diese Vorstellungen nicht immer mit meiner Sichtweise übereinstimmen).

Dann ist die Klärung des Hintergrundes nützlich. Die Klärung zeigt, ob die Vorstellungen der Schule und die des Beraters von der durch den Externen einzunehmenden Rolle verträglich sind. Wenn ja, so kann auch eine eher zufällig erfolgende Referentengewinnung (über ‚Mund-zu-Mund-Propaganda‘ oder Referentenlisten u.ä.) einen Einstieg in einen fruchtbaren Schulentwicklungsprozess bilden.

Im Laufe meiner Tätigkeit habe ich den Eindruck gewonnen, dass bisher nur wenige Schulen über eine konsistente Vorstellung verfügen, wie das eigene System erfolgreich in einen ‚Lernzustand‘ übergehen und wie es in diesem Zustand produktiv sein kann. Es scheint wenig bekannt zu sein, dass so etwas eine langfristige Planung erfordert. Auch scheint wenig bekannt zu sein, dass ein innerschulischer Entwicklungsprozess ebenso planbar ist wie eine längere Lernsequenz im Unterricht. Insbesondere bei Schulleitungen gibt es in dieser Hinsicht Fortbildungsbedarf.

Ein wesentlicher Hinderungsgrund für das Engagieren eines Externen als Prozessberater dürfte auch der Sachverhalt sein, dass der Externe in seiner Rolle intime Einblicke in die Arbeitsweise der einzelnen Schule erhält. Schulleitungen teilen ‚Macht‘, wenn sie einem Berater die Einblicke geben, die er benötigt, um seine Aufgabe erfolgreich erfüllen zu können. Der Gewinn für Schulleitungen ist die breitere Prozesssicht und die Stärkung beim Leitungshandeln, die aus der Beratung durch den Externen resultieren. Doch werden - oft unerwartet - dabei Dysfunktionalitäten im innerschulischen Kommunikations- und Steuerungsprozess sichtbar, die vorher verdeckt geblieben sind. Daher bedarf es eines hohen vertrauensbildenden Aufwandes durch den Externen, damit die Systembeteiligten ihm Zugang zu den inneren Strukturen geben.

Im Bezug auf meine Person glaube ich, dass meine unterrichtsbezogenen Erfahrungen - also das, was ich ‚als Lehrkraft‘ im Hinblick auf das Ziel des heterogenitätsgerechten Unterrichts praktisch zeige und präsentieren kann - den Zugang zu Kollegien öffnet. Meine ‚personale Glaubwürdigkeit‘, die aus der Verbindung von praktischen und theoretischen Kompetenzen resultiert, dürfte wohl ein Schlüsselement bei der Gewinnung von Zugängen zu sein.

Ich möchte daher empfehlen, zur Steigerung der ‚Entwicklungswilligkeit‘ von Schulen die individuelle Profiliertheit der potentiellen Schulberater zu kultivieren, d.h. die praktische Funktionalität des durch die Person des Beraters repräsentierten Veränderungsangebots. So entsteht eine Art ‚Markt von Personen‘ - vermittelt über ‚Kennenlern-Möglichkeiten‘ durch persönliche Kontakte in außerschulischen Fortbildungskontexten. Dort können sich die Schulen ‚ihren‘ Berater auswählen, der zum Entwicklungsanliegen der Schule passt.

Wenn mich - in diesem Sinne - ein Schulvertreter in einer Fortbildung erlebt und das durch mich repräsentierte Angebot attraktiv findet, besteht die Chance, dass er mich in der eigenen Schule, motiviert durch die eigene Gestaltungs- oder Veränderungsabsicht, als ‚Agent‘ der eigenen Zielsetzungen in die jeweilige Institution ‚eingeschleust‘. Der Vertrauensvorschuss ermöglicht es mir in der Regel, mit den (übrigen) Kolleg/innen die systemisch unverzichtbaren Vereinbarungen zu erarbeiten, die Unterrichtsentwicklung unter den gegebenen Bedingungen möglich machen.

Es erweist sich - bezogen auf meine Erfahrungen - also als ein wesentlicher Unterschied, ob in der Initialphase in der Schule schon eine Person oder Personengruppe agiert, die sich für die von mir vertretene Fortbildungsrichtung ‚stark‘ macht, oder ob das nicht der Fall ist. Wenn sich in der Schule kein ‚Pate des Entwicklungsprozesses‘ outet, projizieren Kolleg/innen ihre Skepsis gegenüber dem ‚Neuen‘ und ihre Veränderungsängste auf mich als Externen - man lässt mich ‚machen‘, aber geht auf die Anregungen nicht wirklich ein. Wenn dagegen im System schon Personen vorhanden sind, die die von mir vertretenen Ideen ‚super‘ finden und sie in der Schule erproben wollen, so kann ich als Externer anders agieren: Ich kann als Moderator des Prozesses, also gleichzeitig als ‚neutraler Ideenlieferant‘, dabei als ‚Stützer‘ der Erprobungs-Interessierten und als Sachwalter der skeptisch-zurückhaltenden Teilgruppe im Kollegium fungieren. In dieser Konstellation steckt Entwicklungspotential!

Aus dieser Beobachtung resultiert, dass der Ausgangspunkt für unterrichtsbezogene Entwicklungsprozesse einzelne Personen sind, die es zu ‚ihrem Ding‘ machen, ihre Schule gezielt in einen Entwicklungsprozess zu versetzen. Dazu benötigen sie Unterstützung von Außen; insbesondere eine Person, die ermöglicht die systemischen Spielräume zu öffnen, indem die Zustimmung eines Großteils der Kolleg/innen zu den Veränderungs-Erprobungen (also zu Öffnung der innerschulischen Lern- und Erfahrungsraum) eingeholt wird.

### **Von der Gewinnung von Personen, die Entwicklung aktiv in Schulen hineintragen**

Wenn man dieser Idee folgt, so ist es wichtig, die für heterogenitätsorientierte Unterrichtsentwicklung zu begeisternden Kollegen der einzelnen Schulen zu identifizieren und für die Wahrnehmung der ‚Promotorenrolle‘ in ihrer Schule gezielt zu stärken - ich glaube, es gibt an jeder Schule Kollegen, die daran interessiert sind, den eigenen Unterricht zu entwickeln und neue Ideen auf die Umsetzbarkeit hin zu erproben. Ohne gezielte Verstärkung glauben derartige Kollegen oft nicht daran, dass sie an ihrer Schule den Raum für die entsprechenden Veränderungsprozesse erhalten könnten. Dann suchen sie in ihrer Schule nur nach einer ‚Nische‘, in der sie individuell weiter kommen können, aber wirken nicht in das System als Ganzes.

Das ist eine ‚Nebenwirkung‘ von außerschulischen Lehrerfortbildungen, die die Veränderungsbedingungen des jeweiligen Handlungsfeldes des Teilnehmerkreises nicht in den Blick nehmen. Sie führt dann oft dazu, dass die ‚guten Ansätze‘ unter den Bedingungen der Praxis, die durch die Systembedingungen geprägt sind, wieder eingehen - erzeugen also de facto oft ‚Misserfolgsschleifen‘. Das gilt insbesondere für die heterogenitätsorientierte Unterrichtsentwicklung, da der tatsächliche unterrichtsbezogene Veränderungsspielraum einer Lehrkraft durch die Lehrkräfte der anderer Fächer in der gleichen Lerngruppe (aufgrund der über die Lerngruppe erfolgende strukturelle Kopplung) massiv beeinflusst, also einer Kollegengruppe, zu der die kooperativen Strukturen in den Schulen traditionell sehr schwach entwickelt sind.

Viele Lehrerfortbildungen in Deutschland sind in fachbezogene außerschulische Strukturen eingebettet - beispielsweise das BLK-Modellprojekt SINUS-Transfer - resultierend daraus, dass sich der überwiegende Anteil der Lehrkräfte über ihre fachbezogene Ausbildung mit dem Lehrerberuf identifizieren. Ein weiterer Teil der

Fortbildungen ist funktionsbezogen, beispielsweise Fortbildungen für Schulleitungsmitglieder, Vertrauenslehrer usw. Derartige Fortbildungen - so wichtig und berechtigt sie auch sein mögen - tendieren dazu, das jeweilige Sektorkriterium zu betonen und die ‚Getrenntheitssicht‘ der Teilgruppe vom Gesamtsystem zu stärken. Der fächerübergreifende Vernetztheit der Kollegen - der Teamgedanke - wird dagegen in Fortbildungen relativ wenig aktiviert.

Nun lässt sich Teamkooperation nicht in ‚Trockenübungen‘ entwickeln, sondern muss in genau den Gruppen angebahnt werden, die zusammen arbeiten sollen bzw. müssten, d.h. in schulinternen Fortbildungsstrukturen. Wichtig erscheint mir daher, die Konzeption von sektoralen außerschulischen Fortbildungen zu überarbeiten. Die Vermittlung von neuen, interessanten und weiterführenden Handlungskompetenzen müsste gleichberechtigt ergänzt werden durch die Erarbeitung von Strategien, wie diese Kompetenzen in das Gesamtsystem der jeweiligen Schule eingebracht werden können - in dem Sinne, dass Lernwege erarbeitet werden, wie das innerkollegiale Umfeld für die Ausübung der jeweiligen individuellen Kompetenz gewonnen werden kann. Je mehr das Praktizieren der jeweiligen Kompetenz auf Unterstützung der Kollegen angewiesen ist, desto mehr Gewicht müsste die Frage in den Fortbildungen haben, wie sie sich dazu gewinnen lassen, wunschgemäß zu agieren. Sofern dabei die Einbeziehung eines Externen eine sinnvolle Vorgehensweise ist, Lernprozesse in die Schulen zu tragen, wäre auch darüber zu sprechen, wie sich das in der Schule in die Praxis umsetzen lässt.

Mein Eindruck ist, dass sich kaum eine Lehrkraft gegen Veränderung sperrt, wenn sie die Zielperspektive versteht und teilt. Von entscheidender Bedeutung ist daher die Gestaltung des partizipativen Prozess, der es den Kolleginnen erlaubt, ihre individuelle Betroffenheit vom gewünschten systemischen Entwicklungsprozess zu artikulieren. Solche Prozesse zu moderieren ist eine spezifische Kompetenz und, wie schon ausgeführt, aus der externen Position leichter anzubahnen als von Innen heraus. Das Wissen darum müsste daher bei Lehrerfortbildungen vermittelt werden, damit die ‚infizierten Kolleginnen‘ dann auch wirklich dafür sorgen können, dass die neue Idee in der eigenen Schule ankommt.

### **Die ‚Leidwahrnehmung‘ als weiteres Element der Initiierung von heterogenitätsorientierter Unterrichtsentwicklung‘**

Für einen erfolgreichen Schulentwicklungsprozess ist also in der Regel erforderlich, dass es in der jeweiligen Schule mindestens ein Subjekt gibt, das über eine Vision eines durch den Entwicklungsprozess zu erreichenden ‚besseren Zustandes‘ verfügt. Doch die Vision alleine setzt noch keine Bewegung in Gang, beispielsweise die Implementation eines Externen als Prozessmoderator.

Es bedarf wohl noch eines weiteren Elements: Einer irgendwie gearteten ‚Leidwahrnehmung‘ bei mindestens einer Person in der Schule, die so stark ist, dass die Vision, die der Visionsträger verkörpert, genügend Anziehungskraft entwickelt. Etliche Schulen, die in der letzten Zeit für ihre pädagogischen Erfolge ausgezeichnet worden sind, berichten, dass sich am Anfangspunkt ihres Entwicklungsprozesses eine deutliche Unzufriedenheit einer Teilgruppe mit der bisherigen Arbeit der Schule bzw. ein Erleben zu geringen Erfolges der Schule identifizieren lässt.

Die Frage stellt sich, wie eine Schule zu ihrer ‚Leidwahrnehmung‘ findet, die dann Bestandteil der Initialphase von Selbstentwicklung führen kann. In einigen der mir bekannten Schulen handelte es sich dabei um eine zufällige bzw. individuelle Entwicklung. Wenn sich Schulentwicklung von Zufälligkeit lösen soll, ist es bedeutsam, nicht nur den Prozess der ‚Infektion der Schule mit Visionen‘, sondern auch den der ‚Konstruktion eines initialen Leiderlebnisses‘ anzustoßen.

Oft sind äußere Bedingungen wie rückläufige Schülerzahlen oder Proteste von Eltern oder Schülern Auslöser für die Wahrnehmung, dass die pädagogische Praxis einer Schule nicht befriedigend ist. Doch auch bei Schulen, deren Selbstwahrnehmung durch Misserfolgsereignisse nicht betroffen ist - oder die derartige Ereignisse nicht mit der eigenen Arbeit verknüpfen - besteht Entwicklungsbedarf. In diesem Fall können die Rückmeldung zur Unterrichtsqualität durch Schulinspektionen oder Institutionen der praktischen Lehrerbildung solche ‚Leidwahrnehmungen‘ auslösen.

Mehrfach habe ich schon erlebt, dass mich Schulleitungen nach Schulinspektionen als Berater hinzuzogen, da sie geschockt waren, dass der Schule die Notwendigkeit der Unterrichtsentwicklung zurückgemeldet wurde. Schulleitung und Kollegium hatten in diesen Fällen ein anderes Ergebnis der Schulinspektion erwartet. In derartigen Fällen konfligiert die Binnen- und die Fremdperspektive, da das Kollegium mit der Unterrichtsqualität zufrieden ist und Veränderungsbedarf nicht sieht. Nach der Rückmeldung durch die Inspektoren besteht die Chance - auch das ist wohl wieder eine Aufgabe eines Externen, darauf hinzuwirken - die Leidwahrnehmung auf die Differenz zwischen der Binnen- und Außenperspektive zu sehen.<sup>2</sup>

Das Ziel des Veränderungsprozesses wäre dann, dass sich die Schule darauf vorbereitet, bei der nächsten Inspektion oder für die nächste externe Beurteilung eines Lehramtsanwärters so aufgestellt zu sein, dass die zu inspizierenden Personen die erwarteten Unterrichtsformen souverän und flüssig zu praktizieren in der Lage sein werden. Zwar ist das ein extrinsisches Motiv des Lernens. Trotzdem besteht - auf der Basis eines auf dieses Motiv ausgerichteten breiten Zielkonsens im Kollegium - die realistische Möglichkeit, dass die Kollegen nach einiger Zeit die Vorteile des veränderten Unterrichts (nach Überwindung der Umstellungshürde) zu schätzen beginnen. Verhaltensänderung kann auch auf diese Weise eintreten - über entsprechende Zielvereinbarungen<sup>3</sup>.

**Für die praktische Umsetzung ergibt sich also die Folge, dass zur Unterstützung einer flächendeckenden Veränderung hin zu einer heterogenitätsorientierten Unterrichtsentwicklung nicht nur ‚ziehende Maßnahmen‘ (Gewinnung von Visionsträgern), sondern auch durch ‚schiebende‘ Maßnahmen (‚Identifikation‘ eines ‚initialen Leiderlebnisses‘) wichtig sind. In jeder nichtidealen Schule**

<sup>2</sup> Aus dieser Sicht halte ich die 2009 erfolgte Wieder-Abschaffung der Schulinspektion in Schleswig-Holstein für disfunktional, denn sie nimmt vielen Schulen ein Motiv über Veränderungsprozesse nachdenken zu müssen.

<sup>3</sup> Ich kenne Schulen, deren Mehrheit der Kollegen heterogenitätsgerechtes Unterrichten, kooperatives Lernen und individualisierendes Arbeiten für ‚höheren Blödsinn‘ halten (idealistisch, aber nicht durchführbar). Doch wenn es darum geht, am Ziel zu arbeiten, dass die eigene Schule gegenüber den Lehramtsanwärtlern verantwortlich und gegenüber der Schulaufsicht unauffällig dasteht, lassen sich dafür Mehrheiten aktivieren. Das Angebot eines ‚potemkinschen Vorhabens zur Unterrichtsentwicklung‘ besitzt für solche Schulen einen gewissen Charme und kann in konstruktive Lernprozesse münden.

**werden sich beide Elemente finden lassen, so dass der Entwicklungsprozess - sofern er nicht aus eigener Kraft der Schule beginnt - seinen erforderlichen Ausgangspunkt nehmen kann.**

Ultima Ratio ist in diesem Zusammenhang wohl die Pflicht von Schulleitungen, nach Inspektionsbefunden Zielvereinbarungen mit der zuständigen Schulaufsicht schließen zu müssen - das dürfte der Ansatzpunkt sein, bei der externe Beratung für einen konstruktiven Schulentwicklungsprozess besonders gute Gelingensbedingungen vorfindet: Er erlaubt der Schulleitung, gegenüber dem Kollegium die Rolle des ‚Fordernden‘ im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung zu verlassen und in die Rolle des ‚Prozessgestaltenden‘ zu schlüpfen, der die Ressourcen aktiviert, die das Kollegium benötigt, um die erforderlichen Veränderungsprozesse durchhalten.

### **Jeder Fortbildungsweg einer Schule ist individuell**

**Aus den Überlegungen folgt, dass jeder Entwicklungsprozess einer Schule individuellen Charakter besitzt. Es ist nicht möglich, Fortbildungen ‚von der Stange‘ zu entwickeln oder ‚vorfabriziert einzukaufen‘.** Die Konzeption eines ‚guten Entwicklungsprozesses‘ setzt einerseits an einer positiven Selbstwahrnehmungen der Schule an und kultiviert sie weiter. Sie knüpft andererseits an der unterrichtsbezogenen Sinnsicht der Kollegen an und lässt, davon ausgehend, konstruktive Lernprozesse für die Schule möglich erscheinen. Nach meinen Erfahrungen ist es eine sinnvolle Investition, in einer gründlichen Erkundung der aktuellen Lerngeschichte einer Schule mit dem Kollegium gemeinsam einen den Beteiligten schlüssig erscheinenden Entwicklungsprozess zielbezogen zu beschreiben und die einzelnen Schritte auf dem Weg zu benennen.

Das kann z.B. in Form einer ganztägigen Fortbildung des externen Schulberaters mit der Steuergruppe einer Schule stattfinden. Wenn eine derartige Gruppe noch nicht existiert, lässt sich eine derartige Fortbildung mit interessierten Kollegen für eine ‚Visionsphase‘ nutzen, die zur Bildung einer ‚Arbeitsgruppe Schulentwicklung‘ (oder eben einer Steuergruppe) führt. Eine derartige Fortbildung müsste einerseits die bisherigen ‚guten Praxiselemente‘ der Schule aktivieren und andererseits die Besinnung auf ‚gute‘ weitgehende Entwicklungsziele auslösen.

Der so anzubahnde zentrale Schritt in eine konstruktive Unterrichtsentwicklung ist dann die Herbeiführung eines auf breiter Basis herbeigeführten ‚systemischen Konsenses‘ eines Kollegiums - i.d.R. in Form eines Lehrerkonferenzbeschlusses - durch den der für die Schule erarbeitete Entwicklungsprozess verbindlich wird.<sup>4</sup> Der ‚systemische Konsens‘ führt dazu, dass die mit der Unterrichtsentwicklung betrauten Mitglieder der Schule ihr Engagement nicht als ‚Privatangelegenheit‘, sondern als im Auftrag, mit Zustimmung und mit Unterstützung des Kollegiums erfolgend ansehen. Der ‚systemische Konsens‘ ermöglicht es darüber hinaus der Schulleitung, die Entwicklungsträger bei Ausübung der Aufgaben besser zu stellen als den ‚Durchschnittskollegen‘, z.B. durch die Gewährung von zusätzlichen

---

<sup>4</sup> Im Anhang findet sich eine ausformulierte „Beschlussvorlage zur heterogenitätsgerechten Weiterentwicklung des Unterrichts der Schule.“ Es handelt sich um einen recht elaboriertes Papier aus dem Fortbildungsprozess eines Gymnasiums in NRW. Andere Schulformen bevorzugen vielleicht kürzere Fassungen. Beim Verfasser kann gerne die (umgestaltbare) Wordfassung der Vorlage abgerufen werden, denn sie muss in jedem Fall auf die spezifischen Bedingungen der Schule zugeschnitten werden.

Kooperations- oder Fortbildungszeiten, durch Besserstellung bei der Gestaltung des Stundenplans oder durch Verfügbarmachung materieller Ressourcen.

Ein in die Form eines Lehrerkonferenzbeschluss gegossener systemischer Konsens einer Schule kann recht unterschiedlich ausfallen. Beispielsweise ist es nicht zwingend, gleich das gesamte Kollegium in den Prozess der Unterrichtsentwicklung einzubeziehen. Es mag sinnvoll sein, dass zunächst einmal eine Erprobungsgruppe gebildet wird, die im Auftrag der Schule den eigenen Unterricht exemplarisch verändert, die Begleitbedingungen erfasst, die Erfolge evaluiert und die eingesetzten Unterrichtsmaterialien und -konzepte archiviert.

Das Kollegium würde sich bei einem derartigen Setting verpflichten, die Rolle des kritischen Ko-Evaluanden zu übernehmen und seine Inneressen und seine Skepsisfragen zum Erprobungsvorhaben zu artikulieren. Es erklärt sich bereit, zu einem späteren Zeitpunkt die von den die Erprobung tragenden Kollegen wertschätzend aufzunehmen, ernsthaft auf Übertragbarkeit der Gelingelemente zu überprüfen und dann, wenn die Erfahrungen der Erprobergruppe zu unter den Bedingungen der Schule praktikabel erscheinenden Lösungen führen, diese in einem zweiten Schritt auf breiter Basis zu überprüfen und dabei auch selbst zu praktizieren. Ein systemischer Konsens könnte auch eine ‚Nische‘ für einen kleineren Teil der Kollegen definieren, die – beispielsweise kurz vor der Pensionierung stehend – die zu erprobenden Veränderungen nicht mehr selbst übernehmen müssen. Für diese Gruppe würde es reichen, wenn sie sich verpflichtet, die innerschulische Entwicklung nicht zu behindern bzw. nicht zu torpedieren und gelassen zu ertragen, dass sich durch die eingeleiteten Maßnahmen ihr berufliches Umfeld langsam aber sicher verändert<sup>5</sup>.

Der Vorteil einer so gestalteten Erprobungsvereinbarung, in der die Handlungsbeteiligungen der Teilgruppen bereits längerfristig geregelt werden, ist die Chance, dass die engagierten Kollegen, unterstützt durch externe Beratung, den Raum erhalten, für die eigene Schule passende und auf der Basis kollegialer Kooperation getragene ‚gute Erfahrungen‘ zu sammeln. Die Akteure werden dabei nicht durch unartikulierte Skepsis des Restkollegiums gebremst, da die Veränderungsängste kanalisiert und die Beteiligtheit am Erprobungsprozess gesichert ist. Die bei Fehlen einer Erprobungsvereinbarung oft eintretende Situation, dass das große Engagement der Pioniere durch inhaltlichen Widerstand der unausgesprochenen Kontrahenten neutralisiert wird, wird auf diese Weise umgangen:

Die Pioniere arbeiten ja im Auftrag des gesamten Kollegiums und werden auf der Basis der Vereinbarungen durch die Schulleitung transparent unterstützt. So können sie Erfahrungen unter relativ günstigen Strukturbedingungen sammeln. Sie werden bei ihrer Arbeit durch gruppenbezogene Workshops zu einzelnen Aspekten der heterogenitätsorientierten Unterrichtsgestaltung gemäß der sich zeigenden Bedürfnisse oder durch das Angebot kollegialer Fallberatung durch den externen Prozessberater unterstützt. Die Erfahrungen können sie, wenn nach der Rückmeldung an das Kollegium die Entwicklung auf breitere Basis gestellt werden soll, innerhalb des Kollegiums als Experten weitergeben, zu denen sie sich inzwischen herausgebildet haben.

---

<sup>5</sup> Eine auf dieser Überlegung basierendes Fortbildungskonzept zeigt das ‚Beratungsangebot für Schulen‘ des Systemischen Forums Niedersachsen ([www.sysfonie.de](http://www.sysfonie.de), Angebote: Beratungsangebot für Schulen).



Ein anderer Weg ist es, gleich mit dem gesamten Kollegium eine Erprobung veränderter Unterrichtsformen zu vereinbaren. Das lässt sich ebenfalls in Form eines Schulentwicklungstages gestalten, an der das gesamte Kollegium teilnimmt. Er verfolgt das Ziel, ein Grundwissen zur Gestaltung heterogenitätsorientierten Unterrichtsentwicklung zu vermitteln und so weit in die Umsetzung in der Schule einzusteigen, dass jeder Kollege eine Lernsequenz benennt, die er in diesem Sinne in der nächsten Zeitperiode umsetzen wird. Zu einem - schon zu bestimmenden - Zeitpunkt findet ein zweiter Schulentwicklungstag statt, bei der die von den Kollegen selbst entwickelten, durchgeführten und ausgewerteten Unterrichtseinheiten im Mittelpunkt der Diskussion stehen. Die unterrichtsbezogene Umsetzung kann auch hier durch Workshopangebote des externen Prozessberaters zwischen dem ersten und dem zweiten Schulentwicklungstag unterstützt werden. Daran nehmen die Kollegen dann und nur dann teil, wenn sie es sinnvoll finden, wenn sie Beratungsbedarf haben und wenn die Thematik des Workshops für sie passt.

**Auf der Basis meiner Erfahrungen halte ich es für sinnvoll, wenn die Person des externen Schulberaters für Unterrichtsentwicklung über diese Zeit gleich bleibt - solange das Vertrauensverhältnis zwischen Berater und Schule trägt. Der Vorteil der personellen Kontinuität ist die Sammlung des systemischen Wissens, das sich über die Person des Beraters mit der Zeit sammelt. Gerade die externe Position erlaubt es der Schule, eine längsschnittbezogene Rückmeldung über die Qualität der Veränderungsprozesse zu geben.**

Ob nun die Unterrichtsentwicklung erst durch eine Erprobungsgruppe eingeleitet wird, die dann in einer späteren ‚Verbindlichkeitsphase‘ für alle Kolleg/innen als Experten zur Verfügung stehen, oder ob die Entwicklung gleich auf der Grundlage der Verpflichtung aller Kollegen zur Durchführung einer ‚neuartigen‘ Unterrichtsreihe startet - beides ist nur ein Einstieg in einen mehrjährigen Entwicklungsprozess der Schule. An dessen Ende steht ein generell veränderter Unterricht der Schule sowie ein Wandel der in der Schule dominanten Definition der Lehrerfunktionen im Bereich des ‚Unterrichtens‘ - weg vom Wissensvermittler und hin zu Rolle des Lernbeobachters/-beraters.

**Es scheint mir daher sinnvoll, dass die Fortbildungsträger einen ‚Pool‘ von Beratern aufbauen, die mit einer langfristigen Perspektive in die Interaktion mit einer Schule eintreten. Die Schulen sollten die Chance haben, potentielle Berater kennen zu lernen und sich ‚ihren Berater‘ auszuwählen. Die übliche Praxis, dass externe Referenten ‚mal eben‘ für Schulentwicklungstage eingeladen werden, ist in dieser Hinsicht völlig unzureichend - ein tatsächlich durchzuführender Schulentwicklungstag ist ja im Sinne der Vorschläge das Ergebnis eines schon durchaus langen Diskussionsprozess zwischen Schule und Externem.**

**Bedingungen zur Nutzung der Texte der Textsammlung!**

Die Texte der Textsammlung gelten als online publiziert. Die Rechte liegen bei den Autoren bzw. bei den benannten Institutionen. Jeder einzelne Text ist unter Angabe der URL mit Datum zitationsfähig. Er darf für wissenschaftliche Zwecke sowie zum Zwecke der Lehre unter Angabe von Verfasser, Quelle und Publikationsbedingungen als Ganzes oder auszugsweise vervielfältigt oder weiter gegeben werden (in Papierform oder als pdf-Datei).

Auch Online-Publikationen sind mit Aufwand verbunden. **Das Institut für pädagogische Beratung in Münster (IfpB) freut sich daher über einen kleinen Kostenbeitrag Publikationsarbeit (Bankverbindung: Konto 509257 bei der Sparkasse Münsterland-Ost, BLZ 400 605 60, IBAN DE46 4005 0150 0000 509257; BIC: WELADED1MST).**

Wie viel könnte das sein? Einfach nur lesen, kostet nichts - denke ich. Wenn Sie aber einen Text nutzen, ihn ausdrucken und damit arbeiten - z.B. in ihrer Schule - und er also für Ihre Berufsarbeit wichtig ist, freut sich das IfpB über eine Beitrag von 5 €!

## **Anhang: Beschlussvorlage zur heterogenitätsgerechten Weiterentwicklung des Unterrichts der Schule**

Die ...-Schule in ... [Name und Ort einfügen] entscheidet sich dafür (durch Beschluss der Lehrerkonferenz), den von den an der Schule tätigen Kolleg/innen erteilten Unterricht mittels eines kooperativen Arbeitsprozess in Orientierung an die gegebene Heterogenität der Lerngruppen weiter zu entwickeln. Die Perspektive ist, dass selbstgesteuerte Lernformen, individuelles Schülerlernen und kooperatives Arbeiten im Unterricht zentrale Stellungen im unterrichtlichen Prozess einnimmt.

**Die Entwicklungsrichtung wird durch die folgende Zielsetzung geleitet:**

**Ziele für kooperatives Arbeiten von Lehrkräften:** Im Kollegium die Kompetenzen aufbauen

- Lerneinheiten zu gestalten, in denen alle Schüler/innen ein Lernangebot finden, das an ihre individuellen Lernvoraussetzungen anknüpft,
- Lerneinheiten zu gestalten, in denen die Schüler/innen weitgehend selbstgesteuert in kooperativen Lernformen arbeiten können.
- Lernzielkontrollen so zu strukturieren, dass langfristiges („nachhaltiges“) Lernverhalten der Schüler/innen unterstützt wird.

Die kooperative Entwicklungsarbeit des Kollegiums soll dazu führen, dass die Lehrkräfte der Schule den Raum erhalten, innerhalb des Unterrichts geeignete Maßnahmen zur individuellen Förderung von Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf (z.B. Schwächenausgleich, Förderung von spezifischen Stärken, spezifischem sozialem Lernbedarf einzelner Schüler/innen, Motivationskrisen von Lernenden, Lernverweigerung usw.) ergreifen und durchführen zu können.

Das Maß des Gelingen des unterrichtlichen Entwicklungsprozesses wird einmal pro Schuljahr durch die Lehrerkonferenz festgestellt, ggf. eingebettet in eine schulinterne Lehrerfortbildungsveranstaltung. Als Maßstab werden die Grundsätze herangezogen, die die Schulinspektion für die Einschätzung von Unterricht anlegt. Eine positive Rückmeldung durch die externe Inspektion gilt also als Zeichen für den Erfolg des Entwicklungsprozesses. Daneben bleibt es dem Kollegium unbenommen, den Erfolg der eigenen Entwicklungsarbeit anhand der einschlägigen und anerkannten schulpädagogischen Diskussionen einzuschätzen.

**Aus dem Beschluss ergeben sich für jede/n Kollege/in folgende Konsequenzen:**

- Jede/r Kollege/in richtet den eigenen Unterricht zunehmend und, sofern die Entwicklungsmaßnahme als erfolgreich ausgewertet wird, im Laufe der Zeit immer mehr an den genannten Zielperspektiven aus,
- Anknüpfungspunkt sind dabei zunächst die konzeptionellen und methodischen Anregungen, mit denen sich das Kollegium in seiner gemeinsamen Fortbildung am ..... [Datum einfügen] auseinander gesetzt hat.
- Im Verlaufe des Prozesses der Unterrichtsentwicklung können veränderte Grundsätze für einen heterogenitätsorientierten Unterricht herangezogen und erprobt werden,

- Jede/r Kollege/in gibt im innerkollegialen Prozess der Unterrichtsentwicklung Auskunft über den von ihm/ihr praktizierten Unterricht, gewährt bei Bedarf Einblick in die Unterrichtspraxis und stellt sich der kollegialen kritischen Diskussion (soweit diese durch die Intention getragen ist, die Unterrichtsentwicklung in innerkollegialer kooperativer Form weiter zu verfolgen),
- Jede/r Kollege stellt die von ihm eingesetzten Unterrichtsmaterialien, methodischen Verfahren usw. allen interessierten Kolleg/innen in geeigneter bzw. angemessener Form zur Verfügung, so dass diese von den im Rahmen des Entwicklungsvorhabens gesammelten Erfahrungen profitieren können,
- Jede/r Kollege/in verpflichtet sich - soweit es sich aus der Logik der unterrichtlichen Situation ergibt - zur Abstimmung der Formen des eigenen Unterrichts mit denen der in den gleichen Lerngruppen unterrichtenden Kolleg/innen zu kooperieren, um sicher zu stellen, dass die Schüler/innen klare strukturelle Rahmenbedingungen - über die Grenzen des jeweiligen Fachunterrichts hinaus - vorfinden,
- Jede/r Kollege/in verpflichtet sich, mit den Erfahrungen, die die übrigen Kolleg/innen der Schule im Rahmen des Entwicklungsvorhabens sammeln, in wertschätzender und konstruktiver Form umzugehen. Das schließt die Bereitschaft ein, im Kollegenkreis voneinander zu lernen und Unterrichtsmuster, die von Kolleg/innen als zielführend erkannt worden sind, im Rahmen der eigenen unterrichtlichen Arbeit wohlwollend zu erproben.

### **Steuerung des Prozesses der Unterrichtsentwicklung in der Schule**

Den schulinternen Prozess der Unterrichtsentwicklung gestaltet die Steuergruppe [anderer Name ist möglich] der Schule in gemeinsamer Verantwortung mit der Schulleitung. Steuergruppe und Schulleitung erarbeiten einen jahresbezogenen Arbeitsplan, der Schritte und Maßnahmen zur Unterstützung des Prozesses der heterogenitätsorientierten Unterrichtsentwicklung benennt. Sofern in diesem Zusammenhang Evaluationsmaßnahmen sinnvoll erscheinen, leiten sie angemessene Maßnahmen ein, an denen sich alle Kolleg/innen beteiligen. Der jahresbezogene Arbeitsplan wird der Lehrerkonferenz vorgelegt und durch Beschluss verbindlich.

Die Beteiligung am Vorhaben zur Unterrichtsentwicklung ist Bestandteil der professionellen Arbeit der Lehrkräfte. Die Schulleitung ist berechtigt, einzelne Kolleg/innen, die sich auf der Basis des jahresbezogenen Arbeitsplans im unterrichtlichen Entwicklungsprozess besonders engagieren, auf geeignete Weise zu unterstützen oder zu entlasten.

Zur Unterstützung sichert sich die Schule die Beratung und Begleitung durch eine/n externe/n Prozessbegleiter/in und Fortbildungsmoderator/in. Diese Person erhält insoweit Einblick in die innere Arbeit der Schule, wie es für die Wahrnehmung seiner/ihrer Aufgaben erforderlich ist.

Der erste jahresbezogene Arbeitsplan der Schule zur heterogenitätsorientierten Unterrichtsentwicklung sieht folgende Maßnahmen vor

[Hier folgt ein Beispiel; die konkrete Ausprägung eines jahresbezogenen Arbeitsplans hängt von der Situation der Schule ab und geht davon aus, dass eine

Einführungsveranstaltung mit dem ins Auge gefassten externen Moderator zu ,Theorie und Praxis einer heterogenitätsorientierten Unterrichtsentwicklung schon stattgefunden hat]

1. Die LK beschließt die Durchführung des Entwicklungsvorhabens zur heterogenitätsorientierten Unterrichtsentwicklung sowie Benennung der Person des/r externen Prozessbegleiter/in (LK am 13.4.2010).
2. Jede/r Kollege/in führt bis zu den Sommerferien eine entsprechende Unterrichtseinheit durch und dokumentiert Materialien sowie Erfahrungen in knapper Weise so, dass andere Kolleg/innen damit ebenfalls arbeiten könnten. Die Materialien werden von der Steuergruppe gesammelt, gesichtet und ausgewertet.
3. Es wird ein Workshops (3 Stunden) mit dem/r externen Prozessberater/in für die Kolleg/innen angeboten, die dem Vorhaben skeptisch gegenüber stehen bzw. dem Beschluss des Kollegiums nicht zustimmen können. Der Workshop sucht Wege, wie die betreffenden Kolleg/innen ihre individuellen Ziele mit denen des Entwicklungsvorhabens in eine produktive Relation setzen können. Ggf. werden Freiräume für einzelne Kolleg/innen definiert, die am Entwicklungsvorhaben nicht teilnehmen wollen, so dass sie der Durchführung durch das übrige Kollegium nicht hemmend im Wege stehen.
4. Die Schule richtet auf freiwilliger Basis eine Erprobungsgruppe von Kolleg/innen ein, die im Auftrag der gesamten Schule exemplarische Erprobungen durchführen und auswerten wollen. Die Erprobungsgruppe wird durch vier Workshops mit dem externen Prozessberater/in unterstützt. Themen und Termine der Workshops bestimmt die Gruppe im Benehmen mit dem/r Prozessbegleiter/in selbst.
5. Am 2.2.2011 findet eine weitere Ganztagsfortbildung mit dem Kollegium zur heterogenitätsorientierten Unterrichtsentwicklung statt. Dort berichten die Kolleg/innen über ihre Erfahrungen mit den neuen Unterrichtsformen und reflektieren die Ergiebigkeit des Vorhabens zur Unterrichtsentwicklung. Im Zentrum der Arbeit des Fortbildungstages steht die Weitergabe der Erfahrungen, die die Mitglieder der Erprobungsgruppe gesammelt haben.
6. Zur LK am 1.3.2011 berichtet die Steuergruppe über die Erfolge des Entwicklungsvorhabens und legt den zweiten jahresbezogenen Arbeitsplan für das Jahr 2011/12 vor. Die LK berät den Plan und beschließt die Planung für das folgende Jahr.