

Einleitung

Ewald Kiel und Sabine Weiß

Was Sie in diesem Buch erwartet

Schule als organisierte Institution, die Menschen Wissen, Werte und Einstellungen vermittelt, damit diese an dieser Welt teilhaben können, gibt es mindestens seit der Antike in verschiedenen Spielarten. Wenn man großzügig ist, kann man auch die organisierte Initiation in die Erwachsenenwelt in vorschriftlichen Gesellschaften als Vorformen von Schule betrachten. Je nachdem wie weit man zurückblicken möchte, eine Sache bleibt konstant:

Schule verändert sich, weil die Welt sich verändert, und weil Schule auf eine veränderte Welt vorbereiten möchte. Gleichzeitig hat die Veränderung von Schule etwas Konservatives, weil nicht jeder Trend in Gesellschaften eine Veränderung ist, die Schule erfassen muss.

Hier eine Balance zu finden zwischen Veränderung, Anpassung und Konservatismus ist ein schwieriges Feld, welches in der Geschichte der Schule zu manch heute aberwitzig erscheinenden Irrwegen geführt hat. Es sei daran erinnert, dass es in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts eine starke Fraktion gab, die glaubte, durch das programmierte Lernen letztlich Lehrkräfte abschaffen zu können. Die Antipädagogik der 1970er Jahre propagierte, auf jede Form von Erziehung zu verzichten.

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, sich bei der Veränderung von Schule mindestens folgende fünf Fragen zu stellen:

1. Wann ist es notwendig, wie die Kultusministerkonferenz sagt, Schule zu innovieren, um möglichst vielen Menschen, unabhängig von ihren kognitiven, emotionalen oder physischen Voraussetzungen, ein Maximum an Teilhabe an dieser Welt zu ermöglichen?
2. Was sind sinnvolle Veränderungsprozesse?
3. Wie ist der Prozess einer solchen Veränderung konkret in einer Schule zu gestalten?
4. Was könnte Innovation von Schule fördern?
5. Was könnte die Innovation von Schule behindern?

Dies sind die zentralen Fragen, auf die das vorliegende Buch Antworten geben möchte. Diese Fragen wie auch Antworten unterliegen im gegenwärtigen Gesell-

schafts- und Bildungssystem verschiedenen Prinzipien, die den Kontext von Schulentwicklung definieren:

1. Die Innovation von Schule kann durch übergeordnete Instanzen verordnet werden.
2. Die Innovation von Schule kann auf Initiative der in der Schule und an der Schule beteiligten Akteure geschehen.
3. Die Innovation von Schule, zumindest in Deutschland, findet immer im Rahmen gesetzlicher Vorgaben statt.
4. Die Innovation von Schule ist an Ideen der Aufklärung gebunden; es geht immer, um die Definition Klafkis zu gebrauchen, um Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit.

Das vierte im Rahmen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entwickelte Prinzip wird auch nach einer empirischen Wende der Erziehungswissenschaften kaum in Frage gestellt. Das Zusammenspiel der anderen genannten Prinzipien zwischen Verordnung, Autonomie der Einzelschule und gesetzlichen Rahmenbedingungen gestaltet sich jedoch nicht ganz einfach. Es gilt für die Einzelschule, diese Prinzipien auszubalancieren. Die Beiträge in diesem Band versuchen dieses Feld der Transformation und Innovation von Schule im Kontext der oben genannten Fragen und Prinzipien zu erschließen.

Zum Aufbau dieses Buches

Im einleitenden Kapitel macht *Wolf-Thorsten Saalfrank* zentrale Denkfiguren deutlich, mit denen sich Schulentwicklung beschäftigt, vor allem die Autonomie der Einzelschule in ihrem Verhältnis zur staatlichen Aufsicht bzw. zum Gesamtsystem und die Entwicklung der Schule hin zur lernenden Organisation. Er gibt basierend auf dem Modell von Rolff (2010) einen Überblick über die Ebenen von Schulentwicklung, nämlich Unterricht, Personal und Organisation. Darüber hinaus erläutert der Autor wichtige Begriffe, Rahmenbedingungen und Instrumentarien zur Gestaltung der Einzelschule, wie Schulmanagement, Evaluation, Schulprogramm, Schulleben und Schulkultur.

Gabriele Kurz und *Sabine Weiß* erklären in ihrem Kapitel anhand der Dimensionen *Top Down* und *Bottom Up*, *Zug* und *Druck* von *innen* oder *außen* (vgl. Schratz & Steiner-Löffler, 1999), wo und wie Schulentwicklung beginnt. Sie stellen verschiedene Modelle sowie einzelne Entwicklungsschritte vor und führen aus, wie der Ist-Zustand einer Schule ermittelt, realistische Ziele formuliert und ein (arbeitsteiliger) Handlungsplan ausgearbeitet werden kann. Anschließend gehen die Autorinnen auf die Möglichkeit einer externen Prozessbegleitung ein. Zuletzt beschreiben sie Funktionen und Rollen verschiedener Akteure (Schulleitung, Steuergruppe etc.).

Die weiteren Kapitel sind der konkreten Ausgestaltung von Schulentwicklung in bestimmten Inhaltsfeldern gewidmet (gewaltpräventive Schule, gesunde Schule etc.). Diese Kapitel folgen einer gemeinsamen Struktur:

1. Zu Beginn jedes Kapitels finden Sie Fallvignetten mit konkreten Anlässen aus der Praxis. Diese stellen mögliche Ausgangspunkte dar, einen Schulentwicklungsprozess zu initiieren. Manche dieser Anlässe basieren auf bildungspolitischen Entscheidungen und lassen der Schule nur eingeschränkt Gestaltungsfreiräume (Top-Down-Prozesse). Andere Anregungen gehen von den Ideen und Interessen von Lehrpersonen, Schulleitung, der Schülerschaft, aber auch der Eltern aus (Bottom-Up-Prozesse). Die Fallvignetten werden im Laufe jedes Kapitels immer wieder aufgegriffen.
2. Anschließend skizzieren wir kurz einen theoretischen Einblick in jedes Inhaltsfeld. Wir stellen Ihnen beispielsweise aktuelle Forschungsbefunde und Statistiken vor, erläutern wichtige Inhalte und Begrifflichkeiten, verankern die Inhalte in Bildungslandschaft und administrativem Rahmen.
3. Den umfangreichsten Anteil jedes Kapitels nimmt die konkrete Umsetzung des Schulentwicklungsprozesses ein. Unter Rückgriff auf die von Gabriele Kurz und Sabine Weiß geschilderten Modelle und Methoden zeigen wir Ihnen, welche Schritte und Inhalte (unbedingt) zu berücksichtigen sind, wo im Schulleben, im Unterricht, bei der Schulleitung etc. anzusetzen ist. Diese Schritte sind dabei immer an den zu Beginn angeführten Anlässen aus der Praxis orientiert.
4. Am Ende jedes Kapitels stehen mögliche Stolpersteine, die einen Prozess blockieren oder zumindest aber verlangsamten und stagnieren lassen können. Sich mit diesen Stolpersteinen auseinanderzusetzen, ist Teil jedes Schulentwicklungsprozesses. Davon auszugehen, dass ein Konzept von Anfang ohne Schwierigkeiten und Rückschläge aufgeht, wäre unrealistisch. Überlegen Sie sich daher, wie Sie diese Stolpersteine gemeinsam entweder »umschiffen« oder welche Möglichkeiten zur Lösung Sie an Ihrer Schule sehen. Wir geben Ihnen dazu Hinweise.
5. Der Literatur nachgestellt finden Sie Internet-Adressen, die die im Kapitel angeführten Handreichungen, Materialien und Vorschläge noch ergänzen und vertiefen.

Den Einstieg in die verschiedenen Inhaltsfelder von Schulentwicklung bildet das Kapitel von *Eva Steinherr* zur *gewaltpräventiven Schule*. Die Autorin bettet schulische Gewaltprävention in ein allgemeines autoritatives Erziehungskonzept ein, das vernünftige Grenzziehungen nicht ausschließt. Da die Formen und Entstehungsbedingungen von Gewalt komplex sind, führt sie einen systemischen Präventionsansatz ein. Auf dieser Basis schildert Eva Steinherr exemplarisch drei schulische Gewaltpräventionsprogramme (*Streitschlichter-Programm*, die *Sozialwirksame Schule* nach Hopf, das *Anti-Cybermobbing-Programm Medienhelden*) und charakterisiert diese anhand von Herkunft, Zielen, Inhalten und Implementierungsmöglichkeiten.

Philipp Schlotter widmet sich in seinem Kapitel der *gesunden Schule*. Nach einer Klärung der Begriffe Gesundheit, Gesundheitsförderung und Prävention stellt er

mit den Modellen der Salutogenese und des Empowerments zwei für die praktische schulische Tätigkeit bedeutsame Ansätze vor. Befunde zur gesundheitlichen Situation von Kindern und Jugendlichen sowie Lehrkräften leiten den Setting-Ansatz der Gesundheitsförderung und das Konzept der guten gesunden Schule ein. Folgend beleuchtet der Autor aus systemischer Perspektive konkrete Handlungsfelder schulischer Gesundheitsförderung zu Ernährung, körperlicher Aktivität, Suchtprävention, Lern- und Arbeitsplatzgestaltung sowie Stressmanagement.

Sabine Weiß führt in ihrem Kapitel zur *partizipativ-inklusive Schule* die Begriffe Partizipation, Inklusion und Demokratie zu der gemeinsamen Grundidee »Teilhabe, Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme aller« zusammen. Die historischen Wurzeln dieser Grundfigur werden mit aktuellen Darstellungen zu Inklusion und Demokratielernen verknüpft. Darauf aufbauend sind Leitideen und Maßnahmen eines diesbezüglichen Schulentwicklungsprozesses dargestellt, die im Sinne von Partizipation alle beteiligten Personengruppen einbeziehen. Zentrale Elemente partizipativer Schulentwicklung wie das »Aushandeln«, die Frage nach dem Grad der Mitbestimmung der Schülerschaft sowie Gremien der Beteiligung werden thematisiert.

Das Kapitel von *Ewald Kiel* zur *interkulturellen Schule* macht zentrale Herausforderungen des Aufeinandertreffens von verschiedenen Kulturen in Unterricht und Erziehung in der Schule deutlich; grundlegend ist dabei die Balance von Einheit und Vielfalt. Unter Bezug auf theoretische Ansätze sowie Überlegungen zu (inter)kultureller Kompetenz arbeitet Ewald Kiel Ziele interkultureller Schulentwicklung heraus. Die Möglichkeiten einer Umsetzung basieren auf einem vom Autor konzipierten Modell, das systemische Überlegungen verschiedener Mehrebenenmodelle verknüpft und daraus praktische Umsetzungsideen für die Unterrichtsgestaltung, schulische Interaktion etc. ableitet.

Markus Kollmannsberger macht in seinem Kapitel zur *Ganztagschule* die divergierenden administrativen und gesetzlichen Rahmenbedingungen der einzelnen Bundesländer deutlich. Die Ganztagschule ist, verglichen mit anderen Schulentwicklungsmaßnahmen, in besonderem Maße an die zur Verfügung stehenden Ressourcen und eine intensive Abstimmung mit Sachaufwandsträgern und Schulverwaltung gebunden. Dennoch eröffnen die Vorgaben in den meisten Bundesländern der Einzelschule vergleichsweise breite Handlungsspielräume. Der Autor identifiziert exemplarische Gestaltungselemente und Handlungsfelder wie Zeitgestaltung, Lehr-Lernarrangements, Freizeitangebote etc. für den Weg hin zur Ganztagschule.

Annika Braun, Kathrin Buysel und Marcus Syring runden das Buch mit ihrem Kapitel zu *Unterricht innovieren* ab. Sie setzen sich mit möglichen Perspektiven einer »neuen« Lernkultur auseinander, die Aspekte wie den Umgang mit Heterogenität, Differenzierung, situiertes Lernen, eine veränderte Rolle der Lehrkraft etc. berücksichtigt. Die Ziele einer solchen Lernkultur sind exemplarisch anhand von unterrichtlichen Spannungsfeldern dargestellt. Konkrete Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung adressieren unter anderem die Konzeption eines gemeinsamen Unterrichtsbildes, eine Erweiterung des Inhalts-, Methoden und Aufgabenreper-toires im Kollegium, eine Stärkung kollegialer Kooperation und die Evaluation von Unterrichtsprozessen.

Literatur

- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (5., unveränd. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschung – Praxis* (S.29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1999). *Die lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Schulentwicklung heute – eine theoretische Skizze

Wolf-Thorsten Saalfrank

Über Schulentwicklungsprozessen steht in der Regel das Idealbild der »guten Schule«. Medienwirksam werden gute Schulen ausgewählt, mit Schulpreisen ausgezeichnet und sollen so eine Orientierungsfunktion für andere Schulen erhalten. Doch was macht eine gute Schule aus? Was ist der Kern von Schulentwicklungsprozessen? Ausgehend von den Auswahlkriterien des Deutschen Schulpreises bzw. des Schulpreises der Stadt München (siehe Landeshauptstadt München, 2015) lassen sich folgende Kriterien ausgemachen, die für die Bestimmung einer guten Schule relevant sind:

1. Schule als lernende Institution
2. Entwicklung der Unterrichts- und Lernkultur bzw. Unterrichtsqualität
3. Nachhaltiger Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler
4. Umgang mit Diversität
5. Verantwortung übernehmen
6. Multiprofessionelle Zusammenarbeit verschiedener Bildungsakteure
7. Schulentwicklung im Ganzttag
8. Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner

Diese Kriterien sind auch leitend für dieses Kapitel. Sie spiegeln weitestgehend die zentralen wissenschaftlichen Denkfiguren wider, mit denen sich Schulentwicklung beschäftigt, wie beispielsweise die Autonomie der Einzelschule in ihrem Verhältnis zur staatlichen Aufsicht bzw. zum Gesamtsystem oder auch die Entwicklung der Schule hin zur lernenden Organisation.

Maßgeblich für die Schulentwicklung waren die in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre begonnenen Maßnahmen zur Reform des Schulwesens unter Berücksichtigung ökonomischer und organisationstheoretischer Elemente mit dem Ziel einer höheren Effektivität von Schulen. Diese werden auch nach 2000 in den Bundesländern fortgeführt, jedoch mit unterschiedlicher Konsequenz und in unterschiedlicher Ausprägung. Neue Nahrung erhalten diese Maßnahmen durch den sogenannten PISA-Schock, da Deutschland wider Erwarten einen Platz im Mittelfeld der untersuchten Länder belegt. Dadurch werden mehr denn je die Strukturen des bundesdeutschen Bildungssystems in Frage gestellt, vor allem vor dem Hintergrund, dass in Deutschland mehr als in allen anderen Ländern der Bildungserfolg von der sozialen Herkunft abhängig ist. Die Folge sind 2004 die Einführung von Bildungsstandards, die Diskussion um längeres gemeinsames Lernen, die Einführung von Ganztagschulen und nicht zuletzt der Ausbau der Fördermöglichkeiten an Schulen bis hin zur Inklusionsdebatte.

1 Schule als lernende Institution

Eine Schule kann dann als lernende Organisation bezeichnet werden, wenn sie sich, meist aufgrund einer Stärken-Schwächen-Analyse, im Rahmen von Schulentwicklung weiterentwickelt. Dabei ist Schulentwicklung ein dynamischer Prozess, der die Veränderung der Einzelschule von der verwalteten/bürokratischen Schule zu einer Schule beschreibt, die im Rahmen von teilautonomen Entscheidungsfeldern Freiräume zur Gestaltung in organisatorischer, personeller und unterrichtlicher Hinsicht auslotet und nutzt (vgl. Saalfrank, 2005).

Im bürokratischen Modell (in Anlehnung an Max Webers Bürokratiemodell, vgl. Weber, 1980) von Schule gibt die Schuladministration (Kultusministerium, Schulaufsicht und Schulträger) den Schulen einen festen Rahmen mit Aufgaben vor, in dem diese handeln müssen. Anders sieht dies im New Public Management aus. Dort soll die Einzelschule selbst eine Umsteuerung anstreben. Damit einher geht eine Verlagerung von Zuständigkeiten von der Schuladministration auf die Einzelschule. Die jeweilige Schule erlangt mehr Freiräume (Autonomie) für ihr Tun. Die Gewährung dieser Freiräume erfolgt jedoch immer in einem gesetzlich festgelegten Rahmen. Zusammenfassend bedeutet dies, dass die Schule auf der Grundlage eines rechtlichen Rahmens, ihrer spezifischen Situation und der entsprechenden gesellschaftlichen Herausforderungen eigene Perspektiven und Handlungsmuster entwickelt.

Ausgangspunkt aller Schulentwicklungsmaßnahmen ist die Einzelschule, wobei es auch Maßnahmen gibt, wie die Einführung von Bildungsstandards bzw. die Bildungsberichterstattung, die bundesländerübergreifend als Schulentwicklungsmaßnahmen fungieren. Innerhalb der Schulentwicklung wird mit verschiedenen Instrumenten und auf verschiedenen Ebenen gearbeitet. So lässt sich Schulentwicklung (vgl. Rolff, 1995) realisieren über Maßnahmen im Bereich der

- *Organisationsentwicklung* (Schulprogramm, Schulkultur, Erziehungsklima, Schulmanagement, Teamentwicklung, Elternarbeit, interne und externe Evaluation, Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen, Budgetierung etc.),
- *Personalentwicklung* (Lehrerselbstbeurteilung, Supervision, schulinterne Lehrerfortbildung, Kommunikationstraining, Hospitationen, Mitarbeiterjahresgespräche etc.) und
- *Unterrichtsentwicklung* (Selbsternternteams, Schülerorientierung, überfachliches Lernen, Methodentraining, erweiterte Unterrichtsformen/Öffnung von Unterricht, Lernkultur etc.),

die allesamt zur Qualität der Einzelschule beitragen.

Viele Schulentwicklungsforscherinnen und -forscher sehen den aus der Organisationsforschung stammenden Ansatz der Organisationsentwicklung als einen Ausgangspunkt. Autonomie ist, so Rolff, eine alte pädagogische Forderung, jedoch wird sie von den Lehrerinnen und Lehrern meist als individuelle Autonomie (Rolff, 1995, S. 39 f.) verstanden. Diese in einem Schulentwicklungsprozess, in dem

Teamarbeit gefordert ist, aufzugeben, ist häufig schwer. Im Hinblick auf Teamarbeit als neue Kompetenz der Lehrkräfte spricht Rolff von korporativer Autonomie:

»Korporative Autonomie könnte die [...] für Lehrkräfte typische Erfolgsunsicherheit und die permanente Ungewißheit, ob erzieherisch richtig oder falsch gehandelt wird, erheblich mindern. Unsicherheit und Ungewißheit sind [...] durch kollegiale Kommunikation und Kooperation zu bearbeiten, [...] wenn es gemeinsame Zielvereinbarungen, Erfahrungsaustausch, Rückmeldungen und Selbstevaluation gibt« (S. 40).

Korporative Autonomie kann im Konzept von Rolff als Teil der Gestaltungsautonomie verstanden werden. Gestaltungsautonomie ergibt sich nur über die Anwendung von Organisationsentwicklungskonzepten (OE-Konzepten). »Gestaltungsautonomie durch OE nutzen, ist Schulreform unten und von unten. Sie ist Teil der täglichen Schularbeit, sie ist ständig um Klärungen, Konsens und Kooperation bemüht« (Rolff, 1995, S. 41). Vor diesem Hintergrund wird auch nach einer neuen Steuerung im Schulsystem gefragt und es findet eine Kompetenzverlagerung von höheren auf niedrigere Hierarchieebenen statt. So könnten allgemeine Maßnahmen einer neuen Steuerung im Schulbereich wie folgt aussehen (Bericht der Kommunalen Gemeinschaftsstelle, KGSt, 1996):

- Abbau von Vorgaben des Schulträgers
- Vermeidung von Doppelarbeiten in Schulen und beim Schulträger
- Verbesserung der Arbeitsabläufe in den Schulen und in der Schulverwaltung
- Erarbeitung wirtschaftlicher Vorteile
- Anreize zu Eigeninitiative zur effektiven Mittelverwendung in den Schulen
- Verselbstständigung der Schule als Organisation
- Effektivere Gestaltung der pädagogischen und organisatorischen Aufgaben
- Kundennahes Denken und Handeln
- Entwicklung von An-Schule-Betroffenen zu An-Schule-Beteiligten
- Verpflichtung jeder einzelnen Schule, die Qualität ihrer Aufgabenerledigung zu sichern und zu verantworten.

Deutlich wird aus den eben aufgezählten Punkten: Im Rahmen der Dezentralisierung, einer dezentralen Fach- und Ressourcenverantwortung, die in vielen Verwaltungen schon seit vielen Jahren praktiziert wird, bekommen die Schulen über die Einführung einer neuen Steuerung mehr Eigenverantwortung übertragen. Wichtiges Ziel ist vor allem, Doppelarbeiten, die von der Schulleitung und von der Schulverwaltung getätigt werden, zu erkennen und zukünftig zu vermeiden. Die Schulverwaltungen übernehmen dann im Idealfall die Aufgaben, die nicht unmittelbar von den Schulen wahrgenommen werden können. Sie hat Unterstützungsfunktion für die Verwaltungstätigkeit der Schule und übt Kontraktmanagement, Controlling und Berichtswesen aus.

Durch die Verlagerung schulaufsichtlicher Kompetenzen erweitert sich insbesondere auch das Handlungsrepertoire bzw. die Verantwortlichkeiten der Schulleitung. Deutlich wird dies durch den Wandel im Rahmen der administrativen Aufgaben hin zu einer Vervielfachung der Funktionen gerade bei der Schulleitung: Diese sind Manager, Marketingexperte, Behördenleiter, Rekrutierer pädagogi-

schen Personals, Fortbildungsplaner, Controller und Pädagoge (vgl. Brüsemeister, 2007, S. 63 ff.). Alle diese Aufgaben sind in den einzelnen Bundesländern gesetzlich sehr unterschiedlich geregelt.

2 Entwicklung der Unterrichts- und Lernkultur bzw. Unterrichtsqualität

Ein weiterer wichtiger Bereich ist die Unterrichtsentwicklung. Dieser können unter anderem Punkte wie Selbstlernteams, Schülerorientierung, fächerübergreifender Unterricht, Methodentrainings, Lernkultur oder auch Öffnung des Unterrichts zugeordnet werden (vgl. Braun, Buyse & Syring in diesem Band). Generell kann man Unterrichtsentwicklung auf zweifache Weise definieren (Arnold & Lindner-Müller, 2010, S. 314). Zum einen ist »damit die vorfindbare zeitliche Veränderung des Unterrichtshandelns entweder einer Lehrperson oder einer Gruppe von Lehrpersonen« gemeint. Zum anderen kann Unterrichtsentwicklung als systematische Beeinflussung der Planung und Durchführung von Unterricht verstanden werden. Unterrichtsentwicklung kann sich demnach sowohl auf die Akteure, die Lehrpersonen, als auch auf den Unterricht selbst, also auf dessen Planung und Durchführung beziehen. »Bei der Unterrichtsentwicklung [...] handelt es sich normalerweise nicht um einen Neubeginn, sondern um eine Fortsetzung bzw. Akzentuierung längst vorhandener oder doch angebahnter Entwicklungen« (Rolff, 2013, S. 182). Diese kann sich dabei auf überfachliches Lernen, auf erweiterte Unterrichtsformen oder auch auf ein Methodentraining erstrecken. Entscheidend ist, dass jeder Entwicklungsansatz »die konventionelle Orientierung an einer Klasse oder einem Lehrer [überschreitet und somit] zu organisatorischen Veränderungen [...], also zur Organisationsentwicklung« führt (ebd., S. 182).

Vor diesem Hintergrund geht die Forschung der Frage nach, was denn guter Unterricht sei. Für Helmke (2004) stellen sich hierbei die Fragen: gut wofür, gut für wen, gut gemessen an welchen Startbedingungen, gut aus wessen Sicht und gut für wann? Blickt man auf mögliche Antworten, so ist zunächst festzustellen, dass guter Unterricht in unterschiedlichen Zusammenhängen thematisiert wird. Zum einen resultiert eine Forderung nach gutem Unterricht aus vielfachen empirischen Zusammenhängen wie z. B. der Ergebnisdiskussion von Leistungsvergleichsstudien. Bedingt durch das schlechte Abschneiden in den PISA-Studien wurde überlegt, ob und wenn ja was am Unterricht an deutschen Schulen zu verbessern sei. Sehr einflussreich ist in Deutschland auch das frisch übersetzte Werk von John Hattie, der versucht hat, den gesamten Wissensbestand empirischer Forschung zum Unterricht in englischer Sprache in sogenannten Metaanalysen zusammenzufassen und der als Kernergebnis besonders das professionelle Handeln von Lehrkräften hervorhebt (Hattie, 2009). Prominente Modelle, die in der Betrachtung guten Unterrichts Relevanz haben und die auf Indikatoren gestützt in mehr oder weniger großer Komplexität Unterricht beschreiben, sind z. B. die zwölf

für die UNESCO entwickelten Gelingensbedingungen von Unterricht nach Brophy (2000) oder die Angebot-Nutzungsmodelle von Helmke (2009) bzw. von Reusser und Pauli (2003).

Zum anderen gibt es jenseits empirischer Forschung unterschiedliche Sichtweisen zur Qualität von Unterricht seitens der Bildungspolitik, der Bildungsadministration oder auch von Schülerinnen und Schülern bzw. Eltern. Die Bildungspolitik etwa favorisiert gerade im Sinne evidenzbasierter Bildungssteuerung, messbaren Lernergebnissen besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Über Vergleichsarbeiten auf verschiedenen Ebenen, also bundesländervergleichender Ebene, der Ebene eines Bundeslandes, aber auch schulinterne Vergleichsarbeiten, sollen differenzierte vergleichbare Aussagen über Leistungsstand erhoben und daran anschließende möglichst passgenaue Fördermaßnahmen initiiert werden. In diesem Kontext soll Lernen nachhaltig werden. Der nachhaltige Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler, der über neue methodische Maßnahmen, die Vernetzung von Fächern und Inhalten bzw. auch eine neue Aufgabenkultur entwickelt wird, ist eine weitere zentrale Aufgabe, der sich Schulen in Zukunft stellen müssen. Insbesondere bei den Fragen »gut für wen« und »gut aus wessen Sicht« wird deutlich, wie unterschiedlich die Perspektiven auf die Qualität von Unterricht sind.

3 Umgang mit Diversität

Die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler, mit denen die Lehrkräfte zu tun haben, ist zwar keine neue Erkenntnis, rückt aber bedingt durch gesellschaftliche Transformationsprozesse (Individualisierungs- und Ausdifferenzierungstendenzen in der Gesellschaft, Migration, Globalisierung, stärkere Wahrnehmung von sozialer Ungleichheit, aber auch von Spezialbegabungen) mehr und mehr ins Bewusstsein. Gerade Schule berücksichtigt den Aspekt der Heterogenität zunehmend stärker. Dies ist auch bedingt durch die Ergebnisse von Leistungsvergleichsstudien und die Tatsache, dass zum einen die Schere zwischen den verschiedenen sozialen Schichten im Hinblick auf Chancen im Bildungssystem stark auseinanderklafft. Zum anderen gehören gerade Migrantenkinder aufgrund schlechter Integrationsmaßnahmen zu den Verlierern im Bildungssystem (Paradies & Linser, 2001, S. 38). Während ältere Ansätze innerer Differenzierung oft die Schaffung homogener Leistungsgruppen fokussiert haben, geht der heutige Trend stärker auf die Individualisierung im Unterricht, was gerade auch beim Thema Inklusion Relevanz hat (vgl. Weiß in diesem Band).

Ein wichtiger neuerer Ansatz zur Untersuchung von Ungleichheit und Heterogenität stellt das Paradigma der Intersektionalität dar.

»Unter Intersektionalität wird dabei verstanden, dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ›Verwobenheiten‹ oder ›Überkreuzungen‹ (*intersections*) analysiert werden müssen« (Walgenbach, 2012, S. 81).