

70 Jahre Pädagogische Beiträge/ PÄDAGOGIK

Biographie einer schulpädagogischen Fachzeitschrift – Teil II: 1990 bis 2018

JOHANNES BASTIAN

Die Biographie der ersten 40 Jahre dieser Zeitschrift ist in Heft 11/2018 erschienen (vgl. auch <http://www.redaktion-paedagogik.de>).

Teil I beschreibt die Gründungsphase ab 1949 zwischen Reformanspruch und Restauration, die Reformphase in den 70er Jahren zwischen Fundamentalkritik und Unterrichtsallday sowie der Neukonzeption in den 80er Jahren, einen Generationswechsel in Redaktion und Redaktionsleitung bis zur Kooperation des Pädagogische Beiträge Verlags mit dem Beltz Verlag ab 1988.

Auch dem zweiten Teil dieser Biographie soll die Frage zu Grunde liegen: Wie werden gesellschaftliche und pädagogische Entwicklungen wahrgenommen und wie werden diese vor dem Hintergrund des zeittypischen Wissens gedeutet und für pädagogisch reflektiertes Handeln aufbereitet?

1990 bis 2000: Engagement für eine neue Lern- und Schulkultur trotz hoher Belastung

Die Analyse der PÄDAGOGIK-Hefte der 90er Jahre belegt ein anhaltendes Engagement für die Entwicklung von Unterricht und Lernkultur. Gleichzeitig spiegelt sich hier der Beginn einer Diskussion über die Bedeutung der Einzelschule als Ort von Schulentwicklung. Auffallend ist die stärkere Wahrnehmung von Belastungen durch Kürzungen im Bildungsbereich sowie Veränderungen in der Schülerschaft.

Die 90er Jahre – Unterrichtsentwicklung, Lehrerbelastung, Schulentwicklung

Die Analyse der Schwerpunkte lässt ein anhaltend starkes Interesse an einer Thematisierung der Unterrichtsarbeit erkennen. Etwa 40 % der ins-

gesamt 131 Schwerpunkte wenden sich Themen zur *Gestaltung und Entwicklung des Unterrichts* zu. Dabei lassen sich zwei Tendenzen unterscheiden. Zum einen geht es um Themen mit *vorwiegendem Alltagsbezug*, zum anderen um Themen mit *explizitem Reformbezug*. Gleichzeitig werden verstärkt Belastungserfahrungen thematisiert, die ihre Ursachen vor allem in Veränderungen der Schüler(innen), Jugendgewalt sowie Rechtsradikalismus haben. Als zusätzliche Erschwernisse der Arbeit werden drastische Kürzungen der Bildungsausgaben und das hohe Durchschnittsalter der Kollegien von über 50 Jahren genannt.

Schwerpunkte zur Gestaltung des Unterrichts von 1990 bis 1995

- Themen mit *vorwiegendem Alltagsbezug*

Etwa die Hälfte der Themen zur Gestaltung des Unterrichts lässt sich der *Bewältigung des Unterrichtsalldays* zuordnen – also Themen wie: *In Ruhe unterrichten*, *Frontalunterricht*, *Gruppenunterricht* sowie *Leistung beurteilen*.

Die Entscheidung für diese Themen geht von der These aus, dass eine reformfreundige Haltung eine halbwegs routinierte Bewältigung der Alltagsarbeit voraussetzt. Allerdings zeigt die Analyse dieser Themen mit vorwiegendem Alltagsbezug, dass auch diese von zeittypischen Fragen geprägt sind. So sind viele Themen durchzogen von der Erfahrung eines Verschwindens der Selbstverständlichkeit von Autorität, von Schule und von Unterricht. Im besten Fall folgt daraus eine Zunahme von Aushandlungsprozessen. Für das Thema *In Ruhe unterrichten* bedeutet das beispielsweise, dass eine ruhige Arbeitsatmosphäre in seiner Bedeutung verständlich gemacht, in seinen Formen entwickelt und über Vereinba-

rungen gestaltet werden sollte. Kurz: Auch bei der alltäglichen pädagogischen Arbeit gibt es kein bruchloses Anknüpfen an Routinen, deren Selbstverständlichkeit über viele Jahre vorausgesetzt werden konnte.

- Themen mit *explizitem Reformbezug*

Das Spektrum dieser Themen umfasst alle Reformvarianten, die in dieser Zeit erprobt werden wie beispielsweise: *Lernziel: Selbständigkeit* (6/1990), *Forschendes Lernen* (2/1991), *Öffnung von Schule* (4/1991), *Projektlernen im Fachunterricht* (7–8/1991), *Freinet in der Sekundarstufe I* (2/1993), *Lernziel: Verantwortung* (7–8/1995). Im Vergleich zu den 80er Jahren hat sich das Spektrum neuer Unterrichtskonzepte ausdifferenziert, erstaunlich verbreitet sowie teilweise Eingang in Lehrpläne gefunden. Der Preis dafür ist eine Verflachung der Ansprüche und manchmal auch eine Idealisierung der Potentiale. Deshalb sind die Schwerpunkte auch Orte der kritischen Reflexion, wie beispielsweise ein Beitrag von Ingrid Gogolin in 4/1991, in dem neue pädagogische Ansprüche im Kontext der Funktion von öffentlicher Schule diskutiert werden.

Schwerpunkte zur Gestaltung des Unterrichts von 1996 bis 2000

In der zweiten Hälfte der 90er Jahre steigt der Anteil der Themen zur Gestaltung und Entwicklung des Unterrichts von 40 % auf 65 % aller Schwerpunkte. Außerdem zeigt sich als neue Akzentsetzung ein besonderes Interesse an einer Operationalisierung der Arbeit durch eine methodische Modernisierung aller Lernformen. Beispiele für dafür sind: *die Moderationsmethode*, *Frontalunterricht gut gemacht* sowie *Methodenvielfalt*. Ebenfalls auf dieser Linie liegt das erste Heft zum Thema *Innere Differenzierung*; hier werden produktive Formen des Umgangs mit hetero-

genen Lerngruppen vorgestellt. Für die theoretische Rahmung eines veränderten Verständnisses von Lernen stehen zwei Schwerpunkte: *Pädagogik und Postmoderne* als soziologischer Hintergrund sowie *Pädagogik und Konstruktivismus* als erziehungswissenschaftliche Rahmung.

Zusammenfassend lässt sich für die zweite Hälfte der 90er Jahre eine Professionalisierung der Methodenkompetenz von Lehrenden und Lernenden rekonstruieren. *Erkennbar ist damit ein Muster von der Entdeckung neuer Unterrichtsformen in den 70er Jahren über eine Ausdifferenzierung von Konzepten veränderten Lernens in den 80er und 90er Jahren bis hin zur Professionalisierung der methodischen Ebene einer neuen Lernkultur sowie des gesamten Unterrichts in der zweiten Hälfte der 90er Jahre.*

Schwerpunkte zu Schülerinnen und Schülern als Jugendliche

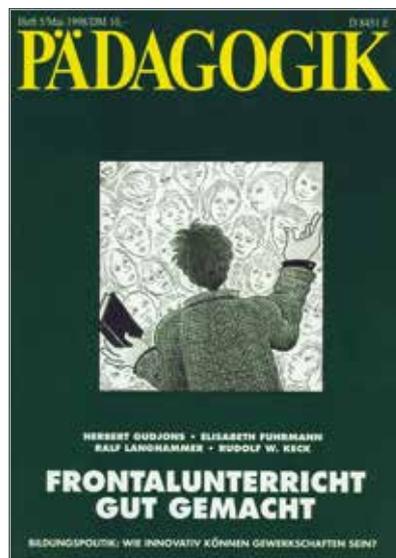
In den 80er Jahren dient die Reflexion einer neuen Jugendkultur vor allem dem Verstehen einer Jugend nach 1968. In den 90er Jahren gibt es neue Herausforderungen: *Jugend und Rechtsextremismus* sowie *Jugendgewalt*; sie werden in sechs Schwerpunkten zwischen 1988 und 1993 bearbeitet.

Im Editorial zu *Jugend und Rechtsextremismus* in 2/1990 heißt es gut ein Jahr vor den rassistischen Ausschreitungen in Hoyerswerda: »In den vergangenen Jahren ist mehr über Ursachen und Erscheinungsformen von Nazismus und Rechtsextremismus gearbeitet worden als in all den Jahren zuvor. Dennoch: Es mehren sich die Anzeichen, dass rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen zunehmen. ... Die Analysen und Beispiele sollen helfen zu verstehen und einzugreifen – behutsam und dennoch entschieden ...«.

Parallel dazu werden die Herausforderungen durch *Jugendgewalt* thematisiert. Die Hefte erscheinen zwischen 1992 und 1994, in der Gewalt an Schulen Gegenstand einer sensationsschreienden Berichterstattung in den Massenmedien ist. Gegen diesen Trend setzt PÄDAGOGIK Analysen zum Hintergrund sowie Anregungen für abgestimmte Interventionen in Unterricht, Schule und Stadtteil.

Dass »Schüler(innen) als Jugendliche« nicht nur unter Aspekten der Auffälligkeit thematisiert wird, sondern auch als eigenständige Phase der Entwicklung ernst genommen wird, zeigen Themen wie: *Jugend* (7–8/1990), *Jugend nach dem Golfkrieg* (9/1991), *Was wissen wir von unseren Schülern?* (7–8/1992).

Interessant ist eine Analyse zum Zusammenhang von Jugend und Schule von Eckhart Liebau in Heft 7–8/1990. So sieht er beispielsweise Leistungsbereitschaft stärker als früher an die Erfüllung sinnhaft-subjektbezogener Ansprüche geknüpft. Daraus folgert Liebau, dass die Ansätze praktischen Lernens, zumal der



Projektarbeit in den Befunden der Jugendforschung »ihre aktuelle gesellschafts- und jugendtheoretische Begründung finden. Unterrichtsreform wird damit erkennbar als schulpädagogische Konsequenz einer allgemeinen gesellschaftlichen Modernisierung, von denen »Jugend« (im Plural) ein Teil ist.

Schwerpunkte zur Reflexion des Lehrerberufs

Die Schwerpunkte zur Lehrerverberuf orientieren sich in den 90er Jahren stark an Belastungserfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen: Zum einen gibt es eine steigende Arbeitsbelastung durch Sparmaßnahmen, aber auch Belastungen durch Jugendgewalt und Rechtsextremismus. Hinzu kommen Belastungen aufgrund einer schwindenden Erreichbarkeit der Schüler(innen) im herkömmlichen Unterricht.

Die PÄDAGOGIK reagiert darauf explizit – aber auch mit themenunabhängigen Anregungen zum Umgang mit Lehrerbelastung und dies in einer bislang nicht gekannten Dichte von insgesamt zehn Schwerpunkten, beispielsweise: *Lehrerentlastung*, *Grenzen der Belastbarkeit*, *Als Lehrer älter werden*, *In Ruhe unterrichten*, *Konflikte mit Jugendlichen lösen*, *Wenn Lehrer an ihre Grenzen kommen* sowie *Lebenslügen von Lehrerinnen und Lehrern*; zu Letzterem heißt es im Editorial: »Jeder Beruf kennt spezifische Lebenslügen – also berufstypische Selbsttäuschungen, blinde Flecken und Verdrängungen. Themen, deren langfristige Tabuisierung Kraft kostet.« – Auch das ein Beitrag zu Entlastung des Lehrerberufs, wenn auch ein ungewöhnlicher.

Schwerpunkte zu Schulentwicklung

Auftaktthema der Schulentwicklungsdiskussion ist das Thema »*Schulprofile*« und damit zusammenhängend eine bildungspolitische Diskussion unter der Überschrift »*Autonomie der Einzelschule*«. Unterhalb dieser bildungspolitischen Diskussion gibt es allerdings schon länger pädagogische Prozesse, in denen vorhandene Spielräume kreativ genutzt werden – oder wie Erika Risse als Schulleiterin eines Gymnasiums in NRW in Heft 11/1993 schreibt: »Autonomie wird nicht verliehen, sondern sie muss erworben werden. Die normale Schule sollte deshalb nicht warten, sondern handeln: Es gibt auch jetzt schon Gestaltungsfreiräume, man muss sie nur zu finden wissen.« (ebd., S. 20) Schwerpunkte dazu sind beispielsweise: *Schulautonomie – das Profil der Schule selbst gestalten* in 11/1993 sowie *Schule selbst gestalten* in 2/1995.

Die PÄDAGOGIK konkretisiert in ihren Schwerpunkten Gestaltungsautonomie im Sinne einer unterrichtsnahen pädagogischen Profilbildung der Einzelschule – was nicht dem Mainstream der Diskussion entspricht, wohl aber an Erfahrungen von Lehrkräften in den 80er Jahren anschließt. Dies ist auch wichtig, weil der Beginn der Schulentwicklungsdiskussion in eine Phase hoher Belastungen fällt und gleichzeitig mit der Befürchtung von Mehrarbeit konnotiert wird – ein Zusammenspiel, das

die Potenziale dieses Reformansatzes zu gefährden droht.

Parallel zur Diskussion von Gestaltungsautonomie gibt es einen Ansatz, der die Entwicklung von Schule als lernende Organisation ins Zentrum stellt (vgl. *Dalin/Rolff*). So findet beispielsweise in Bremen schon 1992 ein Projekt statt, das die Entwicklung von Schulen und Schulverwaltung unter Aspekten der Organisationsentwicklung systematisch verknüpfen will. Im Zwischenbericht beschreibt der Projektleiter Wolff Fleischer-Bickmann in PÄDAGOGIK 11/1993 einen für Schulentwicklung langfristig interessanten und für Vertreter der Organisationsentwicklung vermutlich unerwarteten Effekt. Dort heißt es: »Die Erfahrungen zeigen, dass Gestaltungsautonomie an konkreten pädagogischen Problemen entwickelt werden muss. Dabei stehen Fragen der Entwicklung von Projektunterricht, des fächerübergreifenden Unterrichts bis zur Entwicklung eines Schulprogramms im Zentrum. Es handelt sich bei der Entwicklung von Schulen also um die Unterstützung von Lernprozessen an Einzelschulen, in denen darüber nachgedacht wird, welche Freiräume für die Entwicklung von Unterricht und deren gemeinsame Gestaltung sinnvoll und notwendig sind.« (ebd., S. 24)

Diese Befunde bestärken das Verständnis von Schulentwicklung, wie es sich auf Basis von Erfahrungen mit Unterrichtsreformen in den 80er und 90er Jahren an Schulen und in der Redaktion der PÄDAGOGIK entwickelt hat. Der Begriff dafür ist: *Pädagogische Schulentwicklung*.

In der zweiten Hälfte der 90er Jahre nimmt die Dynamik der Schulentwicklungsdiskussion deutlich zu. Um diese Diskussion mitzugestalten, werden ab 1996 zwei Schwerpunkte pro Jahrgang in die Planung aufgenommen. In der Einführung zum Thema »*Autonomie konkret*« in 1/1996 werden Perspektiven für die Schulentwicklungsdiskussion formuliert, die in vier Thesen eine neue Balance von Schulentwicklung und Bildungspolitik skizzieren. Dort heißt es: »Diese Balance kann sich langfristig nur dann entwickeln, wenn die Autonomiediskussion sich artikuliert ... als konsequente Fortsetzung der Praxis innerer Schulre-

form. Reformimpulse von oben müssen deshalb nachvollziehbar sein als Angebote, die Einzelschulen in diesem Prozess unterstützen ...« oder in Kurzform: Akteure vor Ort ermutigen und Steuerungsphantasien der Administration begrenzen (vgl. *Bastian, ebd.*, S. 10).

Auszüge aus dem Spektrum der Schulentwicklungsthemen in der zweiten Hälfte der 90er Jahre sind: *Schule gestalten: Kommunikation fördern* (10/1996) und *Pädagogische Schulentwicklung* in 2/1997 mit einem ersten Konzept zur systematischen Erneuerung der Lernkultur und den daraus folgenden Konsequenzen für die eigene Schule; *Zukunft der Schule – Schule der Zukunft* (6/1997), *Auf dem Weg zum Schulprogramm* (2/1998), *Schule auf dem Prüfstand* (6/1998) mit einer kritischen Bilanz empirischer Bildungsforschung, *Pädagogische Schulentwicklung II* in 11/1998, eine erweiterte Fassung dieses Konzepts mit empirischen und theoretischen Fundierungen einer unterrichtszentrierten Schulentwicklung.

Die Rubrik Bildungspolitik

Hervorstechendes Merkmal der 90er Jahre ist, dass diese Rubrik als Reaktion auf den erstarkenden Rechtsextremismus ab 1993 in »Pädagogik Interkulturell« umbenannt und von 1995 bis 1996 im Wechsel mit »Bildungspolitik« von *Lutz v. Dijk* moderiert wird.

1998 übernimmt der Bildungsjournalist *Karl-Heinz Heinemann* die Rubrik. Neu ist nun die kontroverse Diskussion bildungspolitischer Themen wie beispielsweise der in Hamburg beginnenden landesweiten Vergleichsuntersuchungen von Schulen (1998), zu Eliteschulen und Schulleitungen auf Zeit (1999) oder zum Zentralabitur (2000).

Die Serien

Die folgende Auswahl von Themen ist einerseits Abbild von zeittypischen Fragen und andererseits Ausdruck des Anspruchs, theoretische Grundlagen schulpädagogischer Arbeit systematisch aufzubereiten und an Lehrerarbeit anschlussfähig zu machen. Beispiele sind: *Reformpädagogik konkret*, *Pädagogisches Grundwissen*, *Allgemeinbildung*, *Schulformen im Wandel* sowie *Leistung ermitteln und bewerten*.

Zusammenfassung

Rekonstruieren lässt sich für die 90er Jahre eine Weiterentwicklung des Interesses an einer Entwicklung der Lernkultur vor allem unter dem Aspekt von Selbststeuerung. In der Schulentwicklungsdiskussion positioniert sich die PÄDAGOGIK von Beginn an für eine pädagogische Profilierung der Schule im Sinne einer »*unterrichtszentrierten Schulentwicklung*«. Damit sollen die Erfahrungen der Lehrkräfte integriert werden, die Unterrichtsentwicklung in den vorangegangenen Jahrzehnten vorangetrieben haben und dabei immer auf der Suche nach Möglichkeiten waren, diese Prozesse gemeinsam und verbindlich in der gesamten Schule zu gestalten. Dieser Anschluss erweist sich als fruchtbar sowohl für das Verständnis von Unterrichtsentwicklung als schulische Entwicklungsaufgabe als auch für das Verständnis von Schulentwicklung als Zentrierung auf Unterricht – also die Kernaufgabe von Schule. Gleichzeitig zeigen die Rekonstruktionen, dass diese Entwicklung mit der Jahrtausendwende noch nicht abgeschlossen ist, zumal die Befunde der PISA-Studie ab 2000 neue Diskussionen auslösen werden.

2001 bis 2018: Entwicklungsarbeit und Widersprüche

Der Übergang in die Jahre nach 2000 wird in der Schulpädagogik auf allen thematischen Feldern von der Verarbeitung der Befunde der ersten PISA-Studie beeinflusst. Inhaltlich sind vor allem die Gestaltung des Unterrichts und der Entwicklung der Einzelschule betroffen. Die Analyse der Schulentwicklungsdiskussion soll in diesem Kapitel vorangestellt werden, weil sich daran typische Veränderungen und Spannungsfelder gut sichtbar machen lassen.

Schulentwicklung zwischen Gestaltungsautonomie und externer Steuerung

- *Widersprüche, Problemzonen und Perspektiven der Schulentwicklung*

Typisch für die Zeit nach 2000 ist eine pädagogische Arbeit im Spannungsfeld zwischen einem Autonomieversprechen der Bildungspolitik zu Anfang 90er Jahre und einer zunehmen-

den Steuerung pädagogischer Arbeit in den folgenden Jahren.

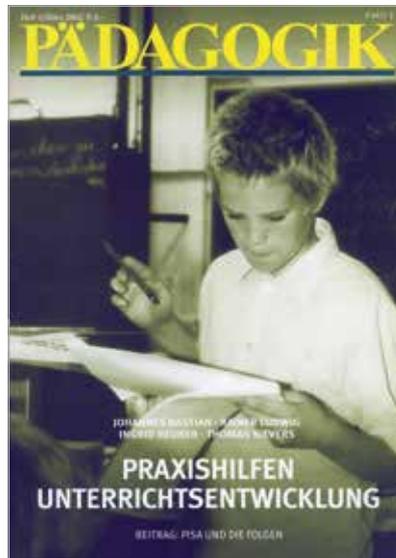
Eine Analyse von *Herbert Altrichter* zur Schulentwicklungsarbeit in den ersten 15 Jahren und den dafür typischen Widersprüchen findet sich in Heft 3/2006. Altrichter fragt nach dem Verhältnis von Bildungspolitik und Schulentwicklung und identifiziert drei Strategien der Steuerung. Bis Mitte der 90er Jahre diagnostiziert er eine *Ermöglichungsstrategie*: Hier eröffnet Bildungspolitik Gestaltungsoptionen, die Lehrkräfte als treibende Akteurinnen und Akteure anerkennt, wobei die Nutzung der Optionen nicht verbindlich gemacht wird.

Für die zweite Hälfte der 90er Jahre diagnostiziert er einen Wechsel hin zu einer *Anforderungsstrategie*: Das bedeutet u. a. die Einführung verpflichtender Schulprogramme, neue Formen der Schulaufsicht, Steuerung der Unterrichtsarbeit durch Vergleichsarbeiten, um die vermutete oder befürchtete Vielfalt durch gemeinsame Anforderungen zu »orchestrieren«. Diese Anforderungsstrategie wird in der Phase nach 2000 – verstärkt durch die Befunde der PISA-Studie – durch den gezielten Einsatz *schulübergreifender und externer Steuerungselemente* intensiviert (*ebd.*, S. 6–7). Verbunden damit ist die Einführung von Bildungsstandards und deren regelmäßige externe Testung; dies sowohl als Orientierung der Einzelschulen als auch als Datengrundlage für das »Systemmonitoring«. Diese Prognose sieht einiges voraus, was in den Jahren nach 2006 die Schulentwicklungsdiskussion verändern wird. Typisch dafür sind die Suche nach evaluationsbasierten Steuerungskonzepten, ein hoher Implementationsdruck zu Lasten von Aushandlungskultur sowie ein Unterlaufen der Lehrerprofessionalität durch eine Verpflichtung der Arbeit auf Leistungsstandards und externe Evaluation.

• *Thematische Akzente und Leitlinien*
Auch nach 2000 gilt die Entscheidung, das Thema Schulentwicklung in zwei Schwerpunkten pro Jahrgang aufzugreifen. In der Summe sind es in den kommenden 18 Jahren über 30 Schwerpunkte und eine Serie in 2016.

Die Rekonstruktion der Schwerpunkte nach 2000 zeigt, dass diese von dem Wechsel zu einer Anforderungs-

strategie kaum beeinflusst scheinen. Die Redaktion versucht in dieser Phase zwischen (wechselnden) Anforderungen der Bildungspolitik und Ansprüchen an eine professionelle Entwicklungsarbeit zu differenzieren, an Entwicklungsarbeit, die gesellschaftlichen Ansprüchen, den Ansprüchen der Schülerinnen und Schüler und dem wissenschaftlichen Diskurs verpflichtet ist. Damit wird die kurzfristige Logik bildungspolitisch motivierter Anforderungskataloge zugunsten einer Orientierung an professionellen Anforderungen »untertunnelt«. Die Analyse weist dem entsprechend eine deutliche Akzentuierung in den Bereichen *Entwicklung von Unterricht, interne Evaluation* und *professionelle Kooperation* aus.



Als beispielhaft für das Thema *Unterrichtsentwicklung* kann Heft 3/2002 gelten. Hier wird eine theoretisch und empirisch fundierte Bestimmung von Unterrichtsentwicklung vorgelegt (vgl. *Bastian/Combe*). Die folgenden »Praxishilfen« beziehen sich u. a. auf die Entwicklung fachspezifischer Methodenkompetenz, die Implementierung eines Projektcurriculums in einem Gymnasium, Erfahrungen mit Feedback als Instrument der Unterrichtsentwicklung ... Damit ist eine Basis gelegt für das, was seitdem unter dem Begriff »unterrichtszentrierte Schulentwicklung« firmiert.

Ebenso stark vertreten sind Schwerpunkte zu *Kooperation* im weiteren Sinne wie *professionelle Kooperation* in 4/2007, 1/2010 und 4/2012, *schulinterne Fortbildung* in 10/2004,

4/2012 und 7/2013, *regionale Kooperationen* in 7/2008, *Netzwerkarbeit* in 9/2015 bis zu *multiprofessioneller Kooperation* in 11/2017. Professionelle Kooperation wird ein bedeutendes Thema bleiben auch deshalb, weil es Anzeichen für eine zunehmende Akzeptanz bei der jüngeren Generation gibt.

Die Schwerpunkte zur *schulinternen Evaluation* in 11/2001, 2/2007 und 5/2017 thematisieren anfangs die verbreitete Skepsis gegenüber Evaluation und stärken gleichzeitig das Interesse von einzelnen Lehrkräften an der Frage: Was hat wie gewirkt? Eine Weiterentwicklung zeigt Heft 5/2017; dort steht die systematische Evaluation an Einzelschulen im Zentrum, wie die Begleitung von Lernprozessen oder die Entwicklung der Selbsteinschätzung von Schüler(inne)n und all dies in Kooperation mit anderen Kolleg(inn)en.

Die Unterstützung durch *Strukturen im Kollegium* wird vor allem in einer großen Serie 2017 zu den Potenzialen von *Fachgruppen als Ort unterrichtszentrierter Schulentwicklung* konzeptionell ausdifferenziert und konkretisiert – beispielsweise bezogen auf die Entwicklung von Aufgaben und Lernarrangements, von Feedbackinstrumenten, von Nutzungsmöglichkeiten digitaler Medien sowie der Entwicklung von professionellen Lerngemeinschaften, die an der systematischen Entwicklung von Fachkulturen arbeiten.

Die Analyse zum Thema Schulentwicklung nach 2000 zeigt, wie die PÄDAGOGIK die allgemeinen und sich widersprechenden Forderungen übersetzt in eine alltagsnahe Diskussion der Frage: Wie wollen wir unsere Schule *so* weiterentwickeln, dass wir dort gute Bedingungen für eine Veränderung der Lernkultur haben?

Diese Unterrichtszentrierung von Schulentwicklung bietet wirksame Anschlussmöglichkeiten an die pädagogische Arbeit und damit auch an die aufkommende Frage nach einer Entwicklung differenzierender Lernarrangements. Mit dem letzten Punkt wird auch angedeutet, dass die durch PISA 2000 angestoßene Frage nach einem guten Umgang mit Heterogenität nur zu bewältigen ist, wenn sie durch Entwicklungen auf der Ebene der Einzelschule getragen wird.

Unterricht zwischen Standardisierung und differenzierten Lernarrangements

Die schulpädagogische Diskussion wird nach 2000 durch die Befunde der ersten PISA-Studie beeinflusst. Hier zeigen sich zwei gegenläufige Tendenzen:

- Die Bildungsadministrationen der Länder und die KMK setzen auf eine Intensivierung der Steuerung durch Bildungsstandards, auf Überprüfung der Fachleistungen durch Vergleichsarbeiten und auf ein flächendeckendes Bildungsmonitoring.
- Reformorientierte Kräfte der Erziehungswissenschaft, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und der Lehrer(innen) setzen darauf, was bei PISA Siegerländern zu beobachten ist: integrierte Systeme bis Klasse 9, ein professioneller Umgang mit Heterogenität, eine deutlich geringere soziale Selektivität und bessere Fachleistungen.

Analysiert man die Gesamtheit der unterrichtsbezogenen Schwerpunkte, so zeigt sich, dass die meisten von der Reflexion dieses Widerspruchs nur indirekt betroffen sind.

Ein Blick auf die quantitative Verteilung der Schwerpunkte zeigt zunächst einen wachsenden Anteil von Themen zur Gestaltung und Entwicklung des Unterrichts an allen Schwerpunkten im Umfang von 67 %; davon entfällt ein Anteil von etwa 41 % auf Themen zur Unterstützung der alltäglichen Unterrichtsarbeit, ein weiterer Anteil von etwa 36 % entfällt auf Themen mit explizitem Reformbezug insbesondere zum Umgang mit Heterogenität.

Weitere unterrichtsbezogene Akzente finden sich in Schwerpunkten zum Lernen nach PISA (2000), zur Hattie-Studie (2013), zur Entwicklung der Sekundarstufe I (ab 2006), zur Digitalisierung (ab 2000), zum aufkommenden Rechtspopulismus (erneut ab 2010) und zur Aufnahme von geflüchteten Kindern und Jugendlichen (ab 2016).

- Themen mit vorwiegendem Alltagsbezug

Schwerpunkte zur Bewältigung der alltäglichen Herausforderungen nehmen gegenüber den 90er Jahren zu und bilden damit den stärkeren Anteil der unterrichtsbezogenen Themen.

Dabei greift die Redaktion u. a. Themen auf, die den Alltag bestimmen und dennoch *in der Fachliteratur nur selten angesprochen* werden. Gerade darüber soll sich der Anspruch eines reflektierten Alltagsbezugs der Zeitschrift beweisen. Beispiele dafür sind: Üben und Vertiefen, Lehrersprache, mit Lücken umgehen, Unterricht strukturieren und moderieren, mit Krisen und Unfällen umgehen ... Weitere Akzente sind

- *Basiselemente der Unterrichtsgestaltung* wie mit Lernschwächen umgehen und Stärken fördern, in Gruppen lernen, Streitschlichtung, Aufmerksamkeit, Unterricht vorbereiten, Interesse wecken ...
- Gestaltung einer *förderlichen und anregenden Lernumgebung* wie Ermutigen, Klassenklima, Arbeitsdisziplin, Klassenleitung, gute Umgangsformen, Anerkennung, Schülern etwas zutrauen ...
- Förderung von *fachübergreifenden Kompetenzfeldern* wie Sprachkompetenz, Lesekompetenz und Schreibkompetenz oder Anregungen zur Erreichung eines Bildungsminimums, ...



- *Umgang mit Störungen* – beispielsweise mit Mobbing, mit schwierigen Schüler(inne)n, mit Gewalt – auch eingebettet in Konzepte einer guten Klassenführung.

Für fast alle Schwerpunkte zur Bewältigung von alltäglichen Herausforderungen ist neu, dass die Beiträge möglichst einen Bezug herstellen sollen zu Vereinbarungen auf der Ebene der Einzelschule. Denn auch bezüglich der Alltagsanforderun-

gen wird immer deutlicher, dass diese besser zu bewältigen sind, wenn sie beispielsweise über schulinterne Vereinbarungen verbindlich gemacht werden.

- *Themen mit explizitem Reformbezug*
Mit diesem Themenfeld kommt ein Anforderungskomplex in den Blick, der sich als zentrale Herausforderung der Jahre nach 2000 bis heute herauskristallisieren wird: *Der Umgang mit Heterogenität*, der alle Ebenen der Schulpädagogik betrifft von der Ebene des Schulsystems über die Einzelschule bis hin zur Interaktion im Unterricht im Sinne von Binnendifferenzierung, Individualisierung und Inklusion.

Mit der konsequenten Orientierung an differenzierenden Lernarrangements kommt eine Ebene des Unterrichtshandelns in den Blick, die seit Mitte des ersten Jahrzehnts unter dem Begriff »Tiefenstrukturen« diskutiert wird. Gemeint sind Interaktionen von Lehrenden und Lernenden sowie von Lernenden untereinander, die individuelle Unterstützung, kognitive Aktivierung sowie Feedback als Dialog über Lernen.

Eine konsequente Aufnahme dieser Diskussion ab 2003 kann im Sinne einer Weiterführung des Entwicklungsmusters rekonstruiert werden, das bislang bis in die 90er Jahre skizziert wurde. *Die Entwicklung einer reformpädagogisch inspirierten Entdeckung neuer Unterrichtsformen in den 70er Jahren über die Ausdifferenzierung und Verbreitung dieser Formen in den 80er und 90er Jahren bis hin zu einer systematischen Förderung von selbstgesteuerter Lernkompetenz in der zweiten Hälfte der 90er Jahre sowie der Anschluss der Schulentwicklungsdiskussion an die Unterrichtsentwicklung können nun als Basis genutzt werden für die Gestaltung eines produktiven Umgangs mit Heterogenität in den Jahren nach 2000 bis heute.*

Mit den Schwerpunkten *Heterogenität und Differenzierung* in 9/2003, *Individualisierung* in 1/2006 und »*Inklusion*« in 9/2013 sowie einer Serie in 2012 werden Grundlagen gelegt für eine kontinuierliche und immer tiefer greifende Diskussion zum Umgang mit Heterogenität.

Annemarie von der Groeben – Didaktische Leiterin der Laborschule Bielefeld und Mitglied der Redaktion – hat in der Einführung zu Heft

9/2003, S. 6f. schon vor 15 Jahren die Kernpunkte eines professionellen Umgangs mit Heterogenität formuliert. Sie definiert Heterogenität in einem weiten Sinne als eine diffuse Gemengelage unterschiedlicher Lernvoraussetzungen, Interessen, Einstellungen, Fähigkeiten und Leistungen und vermeidet damit eine Engführung des Begriffs auf die Dimension der Leistungen. Sie verweist darüber hinaus darauf, dass der Umgang mit Heterogenität auch das Schulsystem im Ganzen betrifft – auch wenn dieser Umstand dem Zugang des einzelnen entzogen ist. Für die konkrete Arbeit bietet sie erste Schritte an, mit denen ein bewusster Umgang mit Heterogenität beginnen kann.

Gut zwei Jahre später beginnt eine Weiterführung des Heterogenitätsdiskurses unter dem Terminus »Individualisierung«. Susanne Thurn – Schulleiterin der Laborschule Bielefeld und später auch Mitglied der Redaktion – nutzt die Einführung zu Heft 1/2006 vor allem zur Klärung von Missverständnissen und zur Präzisierung der Herausforderungen. Zum einen sollte Individualisierung über die Zuteilung von Aufgaben auf verschiedenen Niveaustufen hinausgehen, zum anderen verweist sie auf das Missverständnis von Individualisierung als isolierte Einzelarbeit; es soll vielmehr ein Zugang zum einzelnen Lernenden in der Gemeinschaft ermöglicht werden. Konzeptionell und auf der Handlungsebene weiter ausdifferenziert wird das Thema mit der Serie »Werkstatt Individualisierung« im Jahrgang 2011 basierend auf einem Fortbildungskonzept von Annemarie v. d. Groeben und Ingrid Kaiser.

Damit sind wichtige Voraussetzungen geschaffen für die dritte Phase zur Entwicklung eines professionellen Umgangs mit Heterogenität – die Einführung der »Inklusiven Schule«, nach dem Bundesrat und Bundestag 2008 einstimmig (!) die UN-Behindertenrechtskonvention übernommen haben. Die Diskussion in der PÄDAGOGIK beginnt mit einer Serie zum Thema *Inklusion neu denken* in 2012 und einem Schwerpunkt zum Thema: *Auf dem Weg zur Inklusion* in Heft 9/2013. Schon früh zeichnet sich ab, dass die Öffnung der Schulen für alle Kinder und Jugendlichen Konsequenzen hat, die über die bisherigen Herausforderungen hinaus-

gehen. Zu bewältigen ist eine größere Heterogenität der Lerngruppen sowie der Kollegien und damit eine Weiterentwicklung kollegialer Kooperation sowie der Individualisierung des Lernens. Ein Prozess, der gerade erst begonnen hat und bei dem vor allem die nicht-gymnasialen Schulformen die Hauptlast zu tragen haben.

Die Thematisierung von Binnendifferenzierung bis Inklusion wird sowohl durch einschlägige Schwerpunkte fortgesetzt als auch durch einen »Kranz« von Schwerpunktclustern ergänzt, die als Voraussetzungen für die Arbeit in differenzierenden Lernarrangements gelten sowie die Berücksichtigung der oben angesprochenen Tiefenstrukturen des Unterrichts ermöglichen.



Es gibt Schwerpunkte zu *Feedback im Unterricht* (schon ab 2001), *Vielfalt gestalten, Selbstständiges Lernen fördern, differenzierende Aufgaben gestalten, Schülerinnen und Schüler beteiligen, Schüler als Lernhelfer qualifizieren, Schüler(innen) beim Lernen begleiten, eigenständiges Lernen und Lernkompetenz fördern, Standards für pädagogisches Handeln*, aber auch zur kritischen Begleitung von Tendenzen zu *Standardisierung und Kontrolle von Leistung* sowie zur Thematisierung von Widersprüchen zwischen der Notwendigkeit von *Differenzierung, Individualisierung und Inklusion* auf der einen Seite und einem immer noch mehrheitlich ausgrenzenden System und einer vergleichenden Leistungsmessung wie beispielsweise in den

Heften *Fördernde Bewertung oder Leistungsbewertung und Vielfalt*.

Fazit: Mit den Herausforderungen, wie sie hier unter dem Dach der Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität thematisiert werden, ist zum einen ein bedeutender Entwicklungsstrang der letzten knapp 20 Jahre skizziert worden. Ohne Zweifel ist dies aber auch ein Entwicklungsprogramm für die kommenden 20 Jahre.

Schwerpunkte zu Schülerinnen und Schülern als Jugendliche

Nachdem in der zweiten Hälfte der 90er Jahre ein Nachlassen einer Thematisierung von Schüler(inne)n als Jugendlichen zu beobachten war, wird das Themenfeld in den beiden Jahrzehnten nach 2000 in einem Schwerpunkt bzw. einer Serie pro Jahrgang aufgegriffen.

Inhaltlich geht es weiter um das Verstehen von Jugend als eigenständige Phase der Entwicklung. Dazu finden sich zwei Serien zu *Jugend im Wandel* in 2003 und *Jugendkrisen in der Schule* in 2005 sowie ein Schwerpunkt in 4/13. Insgesamt drei Schwerpunkte widmen sich einer jeweils aktualisierten Sicht auf *Pubertät* ergänzt durch zwei Schwerpunkte zum Thema *Sexualität*. Ebenfalls in Abständen thematisiert wird das Thema *Berufsorientierung*.

Singulär thematisierte Aspekte von Jugend sind: *Neue Formen der Orientierungshilfe* in 4/2002, *Fragen nach Schule und Unterricht aus Schülersicht* in 7/2003, zur *Suchtprävention* in 2/2005 und zu *Medienwelten als Jugendwelten* in 5/2008 wobei dieser Aspekt in verschiedenen Schwerpunkten zur Digitalisierung von Schule und Unterricht mitdiskutiert wird.

Beispiele für aktuelle Perspektiven auf Jugendliche sind der *Umgang mit Geflüchteten* sowie mit *völkischem und religiösem Fundamentalismus* bei Jugendlichen.

Schwerpunkte zur Reflexion des Lehrerberufs

Für die 90er Jahre wurde eine ungewöhnlich starke Konzentration auf das Thema *Belastung im Lehrerberuf* festgestellt. Die Analyse der Jahre bis 2018 zeigt einen deutlichen Rückgang des Belastungsthemas. Gleichzeitig gibt es mit insgesamt 34 Schwerpunkten inklusive einer Serie zum Lehrerberuf eine deutliche Zunahme der The-

matisierung des Lehrerberufs mit im Schnitt zwei Heften pro Jahrgang.

Beim Thema Belastung ist eine Doppelperspektive erkennbar. Zum einen gibt es Anregungen für einen individuellen oder kollegialen Umgang mit Belastung, zum anderen werden dabei die Mängel der Rahmenbedingungen nicht vernachlässigt.

Eine zweite und neue Teilperspektive zur reflexiven Sicht auf den Lehrerberuf ist die Frage nach Unterstützung bei berufsspezifischen Aufgaben über die Gestaltung des Unterrichts hinaus – wie beispielsweise: *Umgang mit Zeit* (3/2001), *Beraten* (6/2005), *Elternarbeit* (9/2006), *Gesprächsführung* (1/2009), *Classroom Management* (2/2009), *die Arbeit mit Praktikanten und Referendaren* (4/2009), *schulinterne Fortbildung* in 10/2011 und 10/2013, *den Lehreralltag gut organisieren* (1/2015) sowie *Gespräche und Konferenzen führen* (11/2015).

Eine dritte Teilperspektive ist die Auseinandersetzung mit Aspekten der Professionalisierung bei veränderten Herausforderungen – beispielsweise zu Themen wie: *Generationenwechsel* (2/2001), *Wandel im Lehrerberuf* (11/2002), *Abschied vom Beruf* (7–8/2005), der Frage einer Neufassung von *Autorität* (2/2006), einer Serie zur *Lehrerbildung* (2005), *Beruf: Lehrer* (9/2007), Anregungen zur *Klassenführung* in 3/2012 und 1/2016, der Frage nach dem *Umgang mit neuen Anforderungen* (11/2013), sowie der Gestaltung der *Karriere im Lehrerberuf* (7/2018).

Das gesamte Themenspektrum lässt sich interpretieren als Indikator für eine kontinuierliche Bearbeitung von Aspekten der Professionalisierung über die Gestaltung des Unterrichts hinaus.

Serien

Die großen Serien folgen auch ab 2000 dem Anspruch, ergänzend zu den Schwerpunkten systematische und forschungsbasierte Einblicke in zentrale Themen der Schulpädagogik zu ermöglichen. Das bieten Themen wie *Bildungsforschung und Schule* (2006). Exemplarisch dafür ist auch eine Folge von Serien zur Frage: *Was wissen wir ... über guten Unterricht?* (2007), *... über Lernen?* (2010), *... über Lehrer?* (2012), *... über Jugend?* (2013).

Ein weiterer Akzent thematisiert systematische Aspekte von Schulentwicklung wie *SE international* (2002), *Von anderen Schulen lernen* (2004), *SE – eine Zwischenbilanz* (2016) bis hin zur Operationalisierung eines bislang kaum beachteten Strukturelements, den *Fachgruppen als Ort der Unterrichtsentwicklung* in 2017.

Redaktion und Verlage der PÄDAGOGIK von 1990 – 2018

1980–2019: Johannes Bastian, Leitung der Redaktion ab 1989

1980–2008: Herbert Gudjons

1983–2000: Klaus-Jürgen Tillmann

1988–2016: Peter Daschner

1988–2015: Peter E. Kalb

1997–2003: Ursula Drews

2000–2018: Hans-Werner Heymann

2001–2013: Annemarie v. d. Groeben

ab 2006: Gerhard Eikenbusch

ab 2010: Jochen Schnack

ab 2014: Susanne Thurn

ab 2017: Matthias Trautmann

ab 2018: Jörg Siewert

Verlagsredaktion und Geschäftsführung im Pädagogische Beiträge Verlag, Hamburg: Katrin Wolter 1990 bis 2019

Geschäftsführung im Beltz Verlag, Weinheim: Manfred Beltz-Rübelmann 1988–2004; Marianne Rübelmann ab 2005

Als dritten Akzent lassen sich Themen finden, die Lehrerhandeln und Unterricht systematisiert thematisieren wie *Leistung* (2001), *Neu im Lehrerberuf* (2008), *Kompetenzorientierung* (2009), *Werkstatt Individualisierung* (2011), *Basiskompetenzen für Unterricht* (2015) und als kleine Serien *Hattie praktisch* (2016) sowie *Erziehen in der Schule* (2018).

Eine Systematisierung des bildungspolitischen Rahmens bietet die Serie: *Dauerbrenner der Bildungspolitik* in 2014.

Zum Schluss

Ausgangspunkt war die Frage: Wie werden gesellschaftliche und pädagogische Entwicklungen wahrgenommen und wie werden diese

vor dem Hintergrund des zeittypischen Wissens gedeutet und für pädagogisch reflektiertes Handeln aufbereitet? Die Analyse von gut 300 Schwerpunkten unter den Aspekten Unterricht, Schüler/Jugend, Lehrerprofessionalität und Schulentwicklung haben Muster im Sinne der Ausgangsfrage und gleichzeitig Entwicklungslinien der Schulpädagogik sichtbar gemacht. Das Profil der PÄDAGOGIK lässt sich entlang dieser Entwicklungslinie in sieben Punkten beschreiben:

- Die Initiierung und Mitgestaltung einer reformpädagogisch inspirierten Entdeckung neuer Unterrichtsformen in den 70er und 80er Jahren – vor allem des Projektunterrichts.
 - Die Unterstützung der Ausdifferenzierung und Verbreitung sowie einer kritischen Reflexion neuer Unterrichtsformen in den 80er und 90er Jahren.
 - Die Entwicklung einer Professionalisierung des gesamten Unterrichts unter den Aspekten von Schülerbeteiligung und Lernkompetenz in der zweiten Hälfte der 90er Jahre.
 - Die Profilierung des Schulentwicklungsdiskurses im Sinne einer Zentrierung auf Fragen der Unterrichtsentwicklung im Kontext von Schulentwicklung.
 - Die Initiierung und Gestaltung des Heterogenitätsdiskurses von Binnendifferenzierung über Individualisierung bis zur Frage nach einer inklusiven Schule.
 - Die systematische Verbindung der Diskurse über Unterricht, Schüler als Jugendliche, Lehrerarbeit und Schulentwicklung.
 - Die konsequente Gestaltung der Zeitschrift im Sinne eines an Wissenschaft orientierten und reflektierten Alltagsbezugs.
- Erkennbar wird dabei, dass die aktuelle Herausforderung eines professionellen Umgangs mit Heterogenität auf allen Ebenen von Schule die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erfordert, die zum Teil noch nicht absehbar sind – und sicher braucht es auch eine Zeitschrift wie diese, die Entwicklungen professionell begleitet, unterstützt und mitgestaltet.

Dr. Johannes Bastian ist Professor (i. R.) für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg, seit 1980 Mitglied und seit 1989 Leiter der Redaktion dieser Zeitschrift.

Adresse: Heinrich-Barth-Str. 8, 20146 Hamburg
E-Mail: bastian@uni-hamburg.de