

Zeitschrift: SuchtMagazin
Herausgeber: Infodrog
Band: 33 (2007)
Heft: 3

Artikel: Wie ist Schulentwicklung möglich?
Autor: Oelkers, Jürgen
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-800845>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 11.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Wie ist Schulentwicklung möglich?

Schulen werden in ihrer Grundform nicht neu erfunden. Sie können nur entwickelt werden, und auch dies nur begrenzt und unter Wahrung der historischen Strukturen. Eine solche Sichtweise klingt konservativ und schwunglos, aber sie entspricht zumindest den historischen Tatsachen.

JÜRGEN OELKERS*

Schulen haben sich nie so entwickelt, wie die idealistischen Theorien der Bildung dies nahe legen wollten. Schulen folgen nicht einer «Idee» der Bildung, sondern ihrer eigenen Praxis, die sich nicht in eine *tabula rasa* der Reform verwandeln kann. Das zu sagen ist notwendig, weil die Reformer immer voraussetzen, die Praxis warte auf sie und hätte nichts Eiligeres zu tun, als immer neue Reformvorschläge zu verwirklichen. Sie unterstellen einen Nullpunkt des Neubeginns, an dem alles anders werden soll, und der doch nie gegeben ist.

Reformen

Wer von der Schule unablässig Reformen verlangt, benutzt eine bestimmte Sprache, die meistens mit Anklagen

und Vorwürfen verbunden wird, gemäss denen die Schulen irgendetwas falsch machen. *Die Schule* ist das Objekt der Kritik, aber gemeint sind immer die *Lehrkräfte*, die andererseits der Schlüssel sein sollen, Bildung als zentrale Ressource in einem rohstoffarmen Land hervorzubringen. Einerseits versagt die Schule ständig, andererseits kann das, was sie tut, gar nicht wichtig genug genommen werden. Daher ist neben der Maschinerie der Kritik eine Industrie der bildungspolitischen Postulate entstanden, die unablässig den Schulen Reformen abverlangt. Solange aber lediglich Postulate vorgebracht werden, bleiben die Schulen davon weitgehend unberührt. Sie sind sehr geschickt darin, bestimmte Postulate zu unterlaufen und bei Reformen, die unumgänglich sind, so viel wie möglich vom alten System zu bewahren. Im internationalen Vergleich waren gross angelegte Schulreformen der Vergangenheit oft Flops, weil sie die Struktur der Schule übersehen und keinen wirklichen Adressaten hatten. Und gelegentlich waren die Effekte einer Bildungsreform nur, dass mehr Papier produziert wurde oder ein Austausch der Sprache stattgefunden hatte. Niemand spricht heute mehr von der «Emanzipation» als dem obersten Lernziel der Schule, wie dies selbst in staatlichen Lehrplänen vor zwanzig Jahre noch gang und gäbe war. Dafür steht heute das Wort «Standards», wo früher das Wort «Ziele» stand; und wo vor zehn Jahren gefordert wurde, nicht nur das Wissen, sondern auch das Können der Schüler zu fördern, wird heute die «Kompetenz» gefördert, nur dass inzwischen *jeder* Lernbereich «Kompetenzen» entwickelt, damit kein Bereich hinter den PISA-Fächern zurückstehen muss.

Aber man kann von dem Wandel des pädagogischen Jargons nicht auf die Entwicklung der Praxis schliessen, so

wie Bildungstheorien nichts über den konkreten Unterricht aussagen. Schulen bewegen sich eigensinnig, sie können jedes bildungspolitische Anliegen unterlaufen, weil sie bislang niemand wirklich kontrollieren kann. Sie sind intransparent in dem Sinne, dass der Unterricht abgeschirmt wird und die Lehrkräfte kein Interesse daran haben, ständig überprüft zu werden. Sie übersehen die Parolen, die von aussen kommen, ihr Alltag ist Unterricht, also ein enger zeitlicher Rahmen, in dem die Schüler etwas lernen sollen, gelegentlich ohne dies sonderlich zu wollen. Fragt man Lehrkräfte über bestimmte Reformen, dann interessieren sie nicht die Ziele, sondern nur der Ausschnitt, der ihren Unterricht berührt.

Neue Probleme akzeptieren

Eine zentrale Frage der Schulentwicklung ist daher, wann und unter welchen Umständen Schulen *neue* Probleme akzeptieren. Wer diese Frage beantworten will, muss die Lernprozesse *in* den Schulen kennen. Alle Innovationen müssen in der bestehenden Organisation untergebracht werden. Daher ist ein vorrangiges Problem, wie sich Schulen fortlaufend konstituieren und was sie veranlasst, sich in neue Richtungen zu entwickeln, wenn sie scheinbar mehr davon haben, das *nicht* zu tun. Schulen sind aus guten Gründen eher konservative Institutionen, die nicht jeder pädagogischen Mode nachjagen, sondern die vom Bewährten ausgehen. Das kann nicht einfach «träge» genannt werden, sondern ist die Folge von *bislang nicht überbotenen* Problemlösungen.

Das ist meine zentrale Formel. Sie ist der Test für die Reformer. Postulate der Schulentwicklung werden als die *besseren* Problemlösungen hingestellt, aber oft sind es Postulate fernab der Praxis. Oft wird nur Sprache bewegt

* Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Lehrstuhl «Allgemeine Pädagogik» am Pädagogischen Institut der Universität Zürich. Freiestrasse 36, 8032 Zürich.



und Rhetorik erzeugt, die wohl Zustimmung hervorbringt, aber faktisch wenig bewegt. Auch wenn die Sprache der Reform übernommen wird, muss sich praktisch nicht gross etwas ändern. Wandel ist nicht einfach willensabhängig, sondern muss dem Feld angepasst sein. Daher ist eine sorgfältige Implementation notwendig. Diese wird sich immer nur auf Teile des Systems beziehen können. Eine Reform der «ganzen» Schule wird es nie geben.

Tradiertes Berufswissen

Im Blick auf die zentralen Akteure lässt sich festhalten: Die Lehrkräfte verwenden bestimmte Varianten eines tradierten Berufswissens, das wenig Bezug hat zur Forschung und gleichwohl hochgradig wirksam ist. Unter «Berufswissen» ist nicht allein das persönliche Know-how des Unterrichtens zu verstehen. Eine wesentliche Steuerungsgrösse des Unterrichts sind die Lehrmittel, die curriculares Berufswissen repräsentieren und mit denen die Lehrkräfte sozusagen interagieren müssen. Lehrmittel sind so angelegt, dass ihre didaktischen und methodischen Konzepte auf Plausibilität im Wissensho-


rizont der Lehrkräfte hin abgestimmt sind.

Auch die Schülerinnen und Schüler sind Teil des Berufswissens. Die Lehrkräfte bilden Überzeugungen aus und gewinnen mehr oder weniger verlässliche Hypothesen, wie bestimmte Gruppen von Schülern erfolgreich unterrichtet werden können. Schliesslich müssen die Lehrkräfte lernen, mit den disparaten Voraussetzungen ihrer Schüler/innen umzugehen und je neu mittlere Linien der Passung herauszufinden, was nur dann gelingt, wenn stabile Erfahrungswerte vorhanden sind, die wohl angereichert, aber nicht ständig neu erzeugt werden können.

Erfahrungswerte nehmen die Qualität persönlicher Theorien an, die mit dem Umfeld abgestimmt sind. Dabei wird in den Situationen des Unterrichtalltags berufliche Kompetenz aufgebaut. Für diesen Prozess sind Rückmeldungen in unmittelbarer Nähe ausschlaggebend, nicht allein die Noten oder Zertifikate der Ausbildung, obwohl diese auch Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein als «erfolgreich Praktizierende» haben können. Die Theorien der Lehrkräfte werden dem ständigen Test der Erfahrung ausgesetzt, mit dem sie

aber eher bestätigt als verändert werden. Die Theorien stellen Schlüsse aus Handlungen dar, sie generalisieren die erfolgreichen Erfahrungen und bauen Sensibilität für Fehler auf. So entsteht allmählich ein Repertoire, mit dem alle Lehrkräfte ihre Kompetenz bestimmen. Professionalität ist keine Ableitung aus Lehrbüchern, sondern das immer vorläufige Ergebnis der Erfahrung.

Das einmal aufgebaute Repertoire der Lehrkräfte, ihr Know-how im Alltag, lässt sich nur schwer beeinflussen, weil es mit starken Überzeugungen des eigenen Könnens verbunden ist. Wie immer offen für neue Anforderungen sie sein mögen, Lehrerinnen und Lehrer handeln nicht gegen ihre Erfahrung, die wohl angereichert, aber nicht ein zweites Mal neu aufgebaut werden kann. Das Know-how ist auf den zeitlichen Rahmen des professionellen Handelns hin abgestimmt. Die Lehrkräfte können im Rahmen des Lektionentaktes der Schulen erfolgreich Unterricht geben, was eine spezifische Kompetenz



darstellt, welche die Voraussetzung ist für jegliche Form von Wandel. Sie lernen mit der vorhandenen Zeit auszu- kommen, während in den Lehrplänen nie von knappen Zeiten die Rede ist. Der produktive Umgang mit *zu wenig* Zeit ist eine zentrale Berufskompetenz. Unter diesen Umständen ist auch eine Korrektur der Theorie der Schule notwendig. Sie ist in einer rein funktionalen Fassung ebenso wenig überzeugend wie in einer bloss normativen. Die Schule ist nicht einfach eine Funktion der Gesellschaft, aber sie lässt sich auch nicht aus der Theorie der «wahren» Bildung ableiten, falls es eine solche gäbe. Meine Alternative verwendet eine historische Variante der massgeblich von John Dewey begründeten Theorie des Problemlösens. Die Variante geht davon aus, dass «Problemlösen» nicht nur auf die Lernenden, sondern auch auf ihre Institution hin angewendet werden kann. In dieser Perspektive bestehen Schulen

- nicht aus einer unbegrenzten Kette von *Problemen*,
- sondern aus einer begrenzten Serie von *Problemlösungen*.

Standards des Alltags

Der fragend-entwickelnde Unterricht, heute etwas schamvoll genannt: «*Unterricht überwiegend erteilt von der Lehrkraft*», ist ebenso eine Problemlösung wie die Unterscheidung von Lehrmitteln «*für die Hand des Schülers*» und Lehrmitteln «*für die Hand des Lehrers*» oder die Erfindung der Stundentafel, des Notenschemas und der organisatorischen Zeiteinheit der Schulstunde. Gehaltsklassen sind wirksame Problemlösungen, aber auch die räumliche Ordnung des Klassenzimmers oder die Platzierung des Laptops und die Art und Weise, wie die Handy-Nutzung geregelt wird. Ohne solche erfolgreichen und historisch oft langfristig stabilen Problemlösungen könnte Schule gar nicht stattfinden. Etablierte Problemlösungen, anders gesagt, sind die Standards des Alltags. Schulen organisieren Lernprozesse im Blick auf curriculare Angebote, diese Angebote sind mindestens auf Lehrmittelebene sehr stabil und sie werden gestützt durch eine Struktur, die nicht ständigen Wandel, sondern eher Be-

harrung belohnt. Wer das ändern will, muss genau untersuchen, wie das *Know-how* in den Schulen zustande kommt und was seine Dynamik bestimmt. Das Können der Lehrkräfte ist nicht einfach abgeschlossene «Kompetenz», die das Ergebnis der Ausbildung wäre, sondern eine fortlaufende Lern- und Anpassungsleistung, die auf das gegebene Umfeld reagiert. Im Sinne dieser Analyse kann von Arbeitswissen gesprochen werden, das in der Organisation Schule ständig verwendet wird und das nicht deswegen unintelligent ist, weil es über Jahre in Gebrauch ist. Wie man unterrichtet und Schule hält, ist das Ergebnis von Problemlösungen, welche die Lehrkräfte bis zur Möglichkeit ihrer Verbesserung überzeugen. Man kann nur dann erfolgreich handeln, wenn die gegebene Problemlösung als tragend empfunden wird. Darauf hinzuweisen, ist auch deswegen notwendig, weil sich die Qualität einer Schule nicht mit ständigen Defizitzuschreibungen verbessern lässt. «Bildungskrisen» sind für Lehrkräfte kaum sehr anregend, und wer ständig Notstände erzeugt, macht nichts wirk-



lich besser. Die Kernfrage einer Reform wäre dann, wie das Arbeitswissen von Bildungsinstitutionen verbessert werden kann, ohne einfach nur, wie etwa bei der Rede von «Qualitätssicherung» auf den Wechsel der Perspektive zu vertrauen, der die Praxis ja nicht schon anders macht.

Schule wandelt sich selbst

Viele heutige Illusionen entstehen aus der Rhetorik der «lernenden Systeme», die sich täglich neu als «intelligente Organisationen» erweisen sollen. Was gut klingt, sind Metaphern oder allgemeiner: Sprachregelungen, die nicht mit Praxis verbunden sind, sondern mit politischer Rhetorik, die auf das Machbare nicht achten muss. Die Rhetorik betont die «Notwendigkeit» oder «Unausweichlichkeit» des Wandels und übersieht gerne, dass der Gegenstand Schule *vorhanden* ist und über genügend Erfahrungen verfügt, sich selbst helfen zu können. Es ist auch kein Aufruf nötig, zur «lernenden Organisation» erst werden zu müssen – das System lernt und *hat* immer gelernt, nur eigensinnig und nicht einfach konform zu Politik oder Wirtschaft. Neue Verfahren der Systementwicklung müssen sich als wirksam erweisen oder sie werden nicht akzeptiert und unterlaufen. Mit dieser Bedingung haben viele Reformversuche in der Vergangenheit nicht gerechnet. Dabei wurden die Wege und Ebenen der Reformumsetzungen unterschätzt, denn Innovation wurde wie ein Paket betrachtet, das in toto übernommen

werden sollte. Dabei war oft auch die Illusion vorherrschend, dass Appelle oder Erlasse ausreichend seien für kontrollierten Wandel im Schulsystem. Aber was nicht den Unterricht erreicht, geht mit hoher Wahrscheinlichkeit verloren oder bleibt Papier. Schulen nehmen den Wandel an und verändern sich, wenn sie lohnende Ziele vor sich sehen, die auch tatsächlich erreichbar sind. Was dann umgesetzt wird, setzt eine langjährige und erfolgreiche Entwicklungsarbeit voraus, welche die Beteiligten zufrieden stellt.

Die Implementation muss zum Vorhandenen passen und den Sinnstest bestehen. Die Lehrkräfte lernen in den ersten Berufsjahren, ihre Kompetenz unter Bewältigung von Stresssituationen aufzubauen, wobei die guten Problemlösungen nachhaltig wirksam sind. Wandel auf dieser Ebene heisst Anreicherung der verlässlichen Lösungen, welche die Basis sind für Handlungssicherheit. Das Können der Lehrkräfte lässt sich verbessern, aber nur dann, wenn es erreicht wird. Das ist wiederum weniger trivial als es klingt, weil sehr viele Massnahmen der Ausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung an genau dieser Bedingung vorbeigehen. Sie erreichen die entscheidende Ebene nicht.

Nicht zufällig enden hochgestochene Theoriediskussionen oft in einem Massnahmenkatalog, der unbesehen auf die historische Reformpädagogik zurückkommt und als neue Einsicht ausgibt, was mit wechselndem Erfolg hundert Jahre lang immer mal wieder ausprobiert worden ist. Aber die reale Ent-

wicklung ist oft unspektakulär und eben deswegen erfolgreich; und sie betrifft gelegentlich auch andere Elemente der Schule als diejenigen, die in der Modernisierungsdiskussion genannt werden. Entscheidend ist dabei der Nutzen für die Handelnden und ihre Institution. Was sich nicht als nützlich erweist, bleibt Rhetorik oder verlagert seine Funktion. Lehrpläne, zum Beispiel, bestimmen nicht den Unterricht, sondern dienen der Legitimierung des Unterrichtsgeschehens bei Elternnachfragen und werden so Teil des Krisenmanagements.

Fazit

Diese Analyse erlaubt folgende Schlussfolgerung: Schulen *sind* «lernende Systeme,» aber solche, die sich auf sich selbst beziehen und ihre relevanten Umwelten wesentlich unter *diesem* Gesichtspunkt wahrnehmen. Das System lernt mit den eigenen Vorgaben, und die sind keineswegs beliebig veränderbar. Schulen, wenn meine historische Theorie zutrifft, bestehen aus *gelösten* Problemen. Die Lösungen werden für den Alltag genutzt, ohne sie ständig in Frage zu stellen, und sie sind nicht einfach stupid. Wer die Absicht hat, etwas zu verbessern, muss die Stelle im System bestimmen, wo das geschehen soll. Appelle sind oft auch deswegen folgenlos, weil der Adressat unbestimmt bleibt. Wenn etwas wirken soll, dann hängt das massgeblich von der Stelle ab, wo es eingesetzt und entwickelt wird. Genau das ist die Kernfrage der Qualitätsentwicklung in Schulen. ■

