



Unterrichtsentwicklung an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg

KONZEPT OES

Inhalt

| | | |
|----------|--|----|
| | Vorwort | |
| 1 | Einleitung | 3 |
| 2 | Perspektiven der Unterrichtsentwicklung | 5 |
| 2.1 | Das Lernen im Zentrum | 6 |
| 2.2 | Schulische Handlungsebenen | 6 |
| 2.3 | Perspektivische Betrachtung | 6 |
| 3 | Handlungsebenen der Unterrichtsentwicklung | 7 |
| 3.1 | Lernen | 7 |
| 3.2 | Unterricht | 8 |
| 3.3 | Unterrichtsentwicklung | 10 |
| 3.4 | Schulentwicklung | 11 |
| 4 | Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung | 12 |
| 4.1 | Welche Arbeitsformen unterstützen die Kooperation und Reflexion? | 13 |
| 4.2 | Beispiele | 13 |
| 5 | Schulleitung und Unterrichtsentwicklung | 16 |
| 6 | Ausblick | 20 |
| 7 | Weiterführende Literatur | 20 |
| 8 | Quellen | 21 |

Vorwort

Auf die beruflichen Schulen in Baden-Württemberg kommen immer wieder Veränderungen zu, die eine Weiterentwicklung des Unterrichts erforderlich machen: So wandelt sich in vielen Ausbildungsberufen das erforderliche Wissen und Können in kurzer Zeit. Und die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft an beruflichen Schulen macht die Verankerung von individueller Förderung als pädagogisches Grundprinzip erforderlich. Weitere Themen, mit denen sich berufliche Schulen künftig verstärkt auseinandersetzen, sind das interkulturelle Lernen und die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf. Unter diesen Bedingungen muss es auch künftig gelingen, den Schülerinnen und Schülern bestmögliche Lernumgebungen zu bieten.

Immer wichtiger wird auch die Gesunderhaltung der Lehrerinnen und Lehrer. Ihre Aufgaben werden vielfältiger und anspruchsvoller. Eine systematisch angelegte gemeinsame Unterrichtsentwicklung unterstützt und entlastet die Lehrkräfte bei der Bewältigung ihrer Aufgaben.

Mit dem Konzept „Operativ Eigenständige Schule“ OES steht den Schulleitungen und Lehrkräften ein Qualitätsentwicklungskonzept zur Verfügung, mit dem sie auch diese Herausforderungen zielgerichtet, gemeinsam und nachhaltig angehen können. Denn Unterrichtsentwicklung ist der Kernbereich der schulischen Qualitätsentwicklung. OES ist mittlerweile zum Markenzeichen für die Qualität beruflicher Schulen in Baden-Württemberg geworden. Diese misst sich letztlich daran, wie gut es gelingt, das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern.

Die nun vorliegende konzeptionelle Darstellung des Themenfeldes Unterrichtsentwicklung schließt an die OES-Handreichung „Qualitätsentwicklung im Bereich Unterricht“ von 2010 an und entwickelt sie weiter, indem sie die Erfahrungen der beruflichen Schulen und die Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung aufgreift und strukturiert.

Klaus Lorenz

Ministerialdirigent

Abteilung Berufliche Schulen

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

1 Einleitung

Unter Unterrichtsentwicklung werden im Konzept OES alle Maßnahmen einer Schule verstanden, die zur Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens und seiner schulinternen Bedingungen beitragen. Der Erfolg von Unterrichtsentwicklung misst sich daran, inwieweit es gelingt, das Lernen der Schülerinnen und Schüler durch abgestimmte Aktivitäten auf allen schulischen Handlungsebenen zu fördern. Die an den Schulen etablierten OES-Instrumente wie z. B. Individualfeedback, Selbstevaluation oder Arbeit im Team unterstützen hierbei die Unterrichtsentwicklung. Dies gilt gleichermaßen für die Rückmeldungen aus der Fremdevaluation und für die Zielvereinbarung zwischen der beruflichen Schule und dem Regierungspräsidium.

Sowohl die Erfahrungen der Lehrkräfte an beruflichen Schulen als auch die aktuelle Bildungsforschung (vgl. z. B. Bohl, 2005; Hattie, 2013; Rolff, 2013) zeigen, dass Unterrichtsentwicklung dann am besten gelingt, wenn Lehrkräfte in pädagogischen Fragen zielgerichtet kooperieren und das gemeinsam Erreichte immer wieder reflektieren. Aufgabe der Schulleiterinnen und Schulleiter ist es, Impulse für die Unterrichtsentwicklung zu geben, ihr Kollegium dabei zu unterstützen und hilfreiche Strukturen dafür schaffen.

Fachberaterinnen und Fachberater für Schulentwicklung nutzen systemtheoretische Ansätze bei der Beratung von Schulen. Schulen werden dabei als soziale Systeme betrachtet, die durch vielfältige Interaktionen gekennzeichnet sind. Bei Veränderungsprozessen sozialer Systeme kommt ebenfalls der Kooperation und Reflexion der Beteiligten eine besondere Bedeutung zu.

In den folgenden Kapiteln verknüpft das Autorenteam wesentliche Aspekte der aktuellen pädagogischen Diskussion mit systemtheoretischen Ansätzen. Es arbeitet Perspektiven heraus, die es den Lehrkräften erlauben, Unterrichtsentwicklung in der Praxis beruflicher Schulen systematisch zu beleuchten und sich damit Handlungsmöglichkeiten zu erschließen. Die Ausführungen werden anhand verschiedener Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung veranschaulicht und durch Handlungsmöglichkeiten von Schulleitungen ergänzt.

2 Perspektiven der Unterrichtsentwicklung

Über die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus haben Schulen die Aufgabe, ihre Schülerinnen und Schüler auf gesellschaftliche Aufgaben und auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt vorzubereiten (vgl. Schulgesetz Baden-Württemberg, § 1, 1983). Qualitätsentwicklung in Schulen zielt letztlich darauf, diesen Auftrag zu erfüllen und das Lernen der Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu unterstützen.

Entscheidend dafür ist ein Unterrichtsangebot, das vielfältige Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern auslösen und konsolidieren kann. Um das zu erreichen, müssen die miteinander verknüpften Handlungsebenen Unterricht, Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung zusammenwirken. Die folgende Grafik visualisiert das Zusammenspiel der Handlungsebenen und zeigt die Einflussgrößen schulischen Lernens.

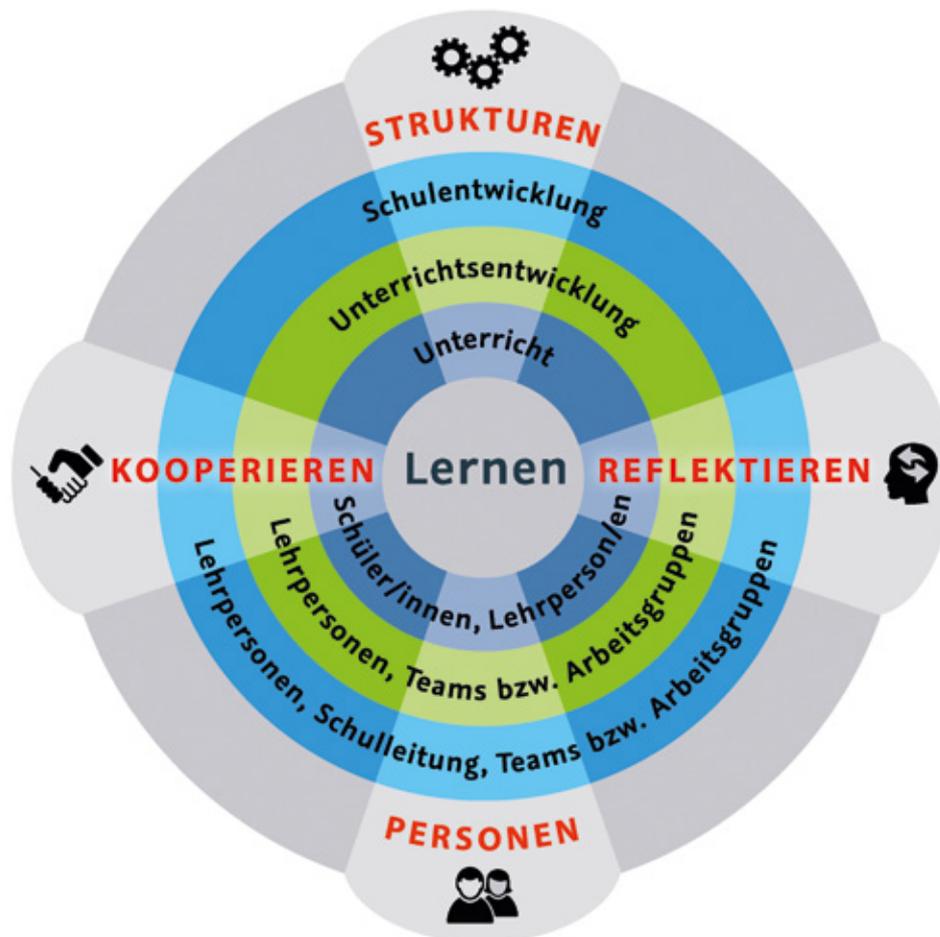


Abb. 1: Perspektiven und Handlungsebenen der Unterrichtsentwicklung

2.1 DAS LERNEN IM ZENTRUM

Lernen im Sinne des Erwerbs von Wissen, Können und handlungsleitenden Werten ist der eigentliche Zweck von Schule und Unterricht (vgl. Schulgesetz Baden-Württemberg, § 1, 1983). In beruflichen Schulen ist Lernen auf die Entwicklung von Handlungskompetenz gerichtet, d. h. auf die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (KMK), 2011, S. 10).

2.2 SCHULISCHE HANDLUNGSEBENEN

Unterricht, Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung bilden schulische Handlungsebenen, die – direkt oder indirekt – der Lernförderung dienen:

- Unterricht als erste Handlungsebene zielt darauf, ein gutes Lernangebot zu gestalten, das vielfältige Lernaktivitäten mit einer hohen Wirksamkeit im Hinblick auf den Erwerb nachhaltigen Wissens und Könnens auslöst. Dies geschieht im Wesentlichen durch Interaktionsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. zwischen den Lernenden, aber auch durch selbstverantwortete Lernsequenzen (siehe hierzu auch „Basismodell zur individuellen Förderung an beruflichen Schulen“, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2013).
- Unterrichtsentwicklung als zweite Handlungsebene zur Lernförderung umfasst alle Aktivitäten, durch die Lehrkräfte gemeinsam oder auch alleine ihre Professionalität weiterentwickeln, um die Unterrichtsangebote für Schülerinnen und Schüler weiter zu verbessern.
- Schulentwicklung als dritte Handlungsebene dient unter anderem der zielgerichteten Steuerung und Förderung der Entwicklungsaktivitäten der Lehrkräfte. Gesetzliche und bildungspolitische Zielsetzungen bieten den Schulleitungen operativ eigenständiger Schulen ein breites Spektrum an Handlungsoptionen, um schulspezifische Gestaltungsimpulse zu setzen.

Die einzelnen Handlungsebenen dürfen nicht isoliert betrachtet werden. Gelingendes Lernen in der Schule setzt ein gut strukturiertes und sensibles Zusammenspiel auf allen Ebenen voraus.

2.3 PERSPEKTIVISCHE BETRACHTUNG

Aus den Ergebnissen der Unterrichtsforschung lassen sich bedeutsame Einflussgrößen für die Unterrichtsentwicklung ableiten (vgl. z. B. Bastian, 2007; Bohl u. a., 2010; Hattie, 2013; Helmke, 2005; Kunter/Trautwein, 2013; Rolff, 2013).

Zum einen blickt die Unterrichtsforschung auf die schulischen Akteure und Ressourcen: Personen – allen voran die Lehrkräfte – gestalten Lernprozesse, und Strukturen bilden das Gerüst, in dem diese Lernprozesse gestaltet bzw. weiterentwickelt werden können. Zum anderen können aufgrund der Ergebnisse der Unterrichtsforschung Reflektieren und Kooperieren als grundlegende Handlungsformen für die Unterrichtsentwicklung bezeichnet werden.

Die Grafik stellt deshalb die Betrachtung der Handlungsebenen Lernen, Unterricht, Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung aus den Perspektiven „Personen“, „Strukturen“, „Kooperieren“ und „Reflektieren“ dar:

- Die vertikale Achse der Grafik repräsentiert die Strukturen, die auf den unterschiedlichen Ebenen die Weiterentwicklung des Unterrichts beeinflussen (z. B. zeitliche Strukturen, in denen Unterricht organisiert ist; räumliche Strukturen wie die Tischanordnung im Klassenzimmer; festgelegte Kooperationszeiten, die die Lehrkräfte für die Unterrichtsentwicklung nutzen können) und die in diesen Strukturen handelnden Personen sowie ihre Optionen und Potenziale.
- Die horizontale Achse bildet die Handlungsformen der Beteiligten ab. Die Begriffe Kooperieren und Reflektieren verweisen dabei auf den sozialen und auf den kognitiven Aspekt der Gestaltung von Unterrichtsentwicklung.

Jede Perspektive erlaubt den Beteiligten die Fokussierung auf bestimmte Fragestellungen der Unterrichtsentwicklung und lässt sie Handlungsmöglichkeiten der Lernförderung erkennen. Und jede Perspektive ermöglicht einen spezifischen Blick auf das komplexe Zusammenspiel der Aktivitäten auf den verschiedenen Handlungsebenen.

Die Handlungsebenen und ihre Bedeutung für die Unterrichtsentwicklung werden in den folgenden Kapiteln aus den vier Perspektiven erläutert.

3 Handlungsebenen der Unterrichtsentwicklung

3.1 LERNEN

Das Lernen ist erst in den letzten Jahren stärker in den Fokus der Unterrichtsentwicklung gerückt. Im Mittelpunkt der Pädagogik und Unterrichtstheorie standen lange Zeit das Lehren und die Bildung. Die empirische Unterrichtsforschung hat den Blick stärker auf die Wirkung des Lehrens und somit auf das Lernen als dem eigentlichen Zweck von Schule und Unterricht gerichtet. Das hat dazu beigetragen, den Lernbegriff in der pädagogischen Diskussion neu zu bestimmen.

WAS HEISST LERNEN?

Lernen kann als Prozess der Gewinnung von spezifischem Wissen und Können verstanden werden, das auf den Lernenden und seine Lebensweise und Lebensfähigkeit wirkt (vgl. Göhlich/Zirfas, 2007, S. 180). Der Begriff Kompetenzen beschreibt demgegenüber das Ergebnis des Lernens als Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Menschen zur Bewältigung lebensweltlicher Anforderungen (vgl. KMK, 2004, S. 7). Lernen als Prozess ist immer an Inhalte geknüpft. Lerninhalt und Lernprozess sind wechselseitig aufeinander bezogen. „Wie gelernt wird, hängt auch davon ab, was gelernt wird. Was (tatsächlich) gelernt wird, hängt auch davon ab, wie gelernt wird (Göhlich/Zirfas, 2007, S. 186).

Intentionales Lernen ist aus psychologischer Sicht eine durch Außensteuerung bewirkte Verhaltensänderung (z. B. Erzeugung emotionaler Reaktionen durch Konditionierung, Verstärkung in Form von Anerkennung). Modelle zur Funktionsweise des menschlichen Gedächtnisses haben dazu beigetragen, Lernen als selbstständige Verarbeitung von Informationen zu verstehen (vgl. Helmke, 2009, S. 61 ff.) und die Bedeutung der Innensteuerung für das Lernen wahrzunehmen (z. B. Nutzung verschiedener Sinneskanäle, Verknüpfung des Gelernten mit den eigenen Erfahrungen, Begriffsbildung und Wissenserwerb als Aufbau von Verbindungen und Strukturen, kognitive Aktivierung durch Methodenlernen, soziales oder kooperatives Lernen). Lernen ist nach diesem Verständnis „ein aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Prozess“ (Göhlich/Zirfas, 2007, S. 26).

Ein lerntheoretischer Minimalkonsens wird heute dadurch erreicht, dass nicht mehr von unterschiedlichen Auffassungen, sondern von unterschiedlichen Lernformen oder Lernbereichen gesprochen wird (vgl. Göhlich/Zirfas, 2007, S. 13). Solche Lernbereiche werden z. B. beim „erweiterten Lernbegriff“ unterschieden, den Klippert eingeführt hat (Klippert, 1994, zit. n. Bohl, 2005, S. 4).

| INHALTLICH-FACHLICHES LERNEN | METHODISCH-STRATEGISCHES LERNEN | SOZIAL-KOMMUNIKATIVES LERNEN | PERSÖNLICHES LERNEN |
|--|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Wissen (Fakten, Regeln, Begriffe, Definitionen ...) ■ Verstehen (Phänomene, Argumente, Erklärungen ...) ■ Erkennen (Zusammenhänge erkennen ...) ■ Urteilen (Thesen, Themen, Maßnahmen beurteilen) | <ul style="list-style-type: none"> ■ Exzerpieren ■ Nachschlagen ■ Strukturieren ■ Organisieren ■ Planen ■ Entscheiden ■ Gestalten ■ Ordnung halten ■ Visualisieren ■ ... | <ul style="list-style-type: none"> ■ Zuhören ■ Begründen ■ Argumentieren ■ Fragen ■ Diskutieren ■ Kooperieren ■ Integrieren ■ Gespräche leiten ■ Präsentieren ■ ... | <ul style="list-style-type: none"> ■ Selbstvertrauen entwickeln ■ Spaß an einem Thema/ an einer Methode haben ■ Identifikation und Engagement entwickeln ■ Werthaltungen aufbauen ■ ... |

Tab. 1: Erweiterter Lernbegriff (Bohl, 2010, S. 5)

Die Lernbereiche sind nicht voneinander isoliert, sondern wirken beim Lernen zusammen. „Beispielsweise beinhaltet ‚Argumentieren‘ methodische Aspekte (z.B. Einleiten, Argumente anordnen, Beitrag abschließen), soziale Aspekte (z.B. einfühlsam auf Vorredner eingehen, konstruktiv und rücksichtsvoll formulieren), persönliche Aspekte (z.B. vor der Klasse sprechen und evtl. Gegenpositionen einnehmen) und unbedingt fachliche Aspekte (z.B. Fachwissen, sachlich korrekte Inhalte, Zusammenhänge erkennen)“ (Bohl, 2005, S. 4). Eine begriffliche Unterscheidung der Lernbereiche ist dennoch sinnvoll, um Lernen besser verstehen und Lernprozesse bewusster fördern zu können.

LEHREN UND LERNEN

Der erweiterte Lernbegriff hat weitreichende Konsequenzen für das Lehren. Da die oben dargestellten Lernbereiche eng miteinander verbunden sind, können sie im Unterricht nicht abgekoppelt voneinander vermittelt werden (vgl. Bohl, 2005, S. 6). Beispielsweise ist ein vom Wissenserwerb getrenntes Methodenlernen für Schülerinnen und Schüler nur schwer anwendbar. Die Lernbereiche müssen deshalb im Unterricht mit Inhalten verknüpft und umgekehrt die Inhalte mit geeigneten Lernformen vermittelt und gelernt werden. Inhalte und Lernformen sinnvoll zu verbinden ist eine ständige Herausforderung für jede Lehrkraft. Daher liegt nahe, dass Lehrkräfte kooperieren, um geeignete Lösungswege zu entwickeln und zu vereinbaren.

Lernen ist weniger planbar als Lehren. Lernen kann man nicht erzwingen. Während sich Lehren an einer curricularen Sachlogik orientiert, ist Lernen an biografische Erfahrungsmuster gebunden. Lehre ist wirksam, wenn sie an die persönlichen Voraussetzungen, Interessen und Emotionen der Schülerinnen und Schüler anknüpft und ihre Selbststeuerung fördert. Ein zentrales Thema der Unterrichtsentwicklung ist deshalb, besser zu verstehen, wie Schülerinnen und Schüler die Gegenstände lernen, die die Lehrkräfte ihnen vermitteln. Das meint Hattie, wenn er vorschlägt, dass Lehrkräfte „das Lernen durch die Augen ihrer Schüler sehen“ (vgl. Hattie, 2013, S. 281). Die Lernbereiche können eine hilfreiche Struktur sein, um gemeinsam das Lernen zu beobachten und zu reflektieren, und sie bieten Orientierung, um Lösungen für das Lehren und Lernen zu entwickeln, die ihrerseits erprobt und weiterentwickelt werden können.

SCHULE UND LERNEN

Schule hat traditionell die Aufgabe, kulturelle Wissensbestände zu sichern. Aus dieser Perspektive ist der Fokus auf die Vermittlung von kognitiven Fähigkeiten nachvollziehbar. In den letzten Jahrzehnten wurde der Lernbegriff „vom Paradigma des

(Fakten-)Wissens zum Paradigma des Umgangs mit den (Wissens-)Fakten“ erweitert (Göhlich/Zirfas, 2007, S. 191). Schule und Unterricht haben über die Wissensvermittlung hinaus die Aufgabe, zur Stärkung der Person und zur aktiven Teilhabe an der Gesellschaft beizutragen. Das Lernen bereitet damit auf die Anforderungen in der Berufs- und Arbeitswelt vor und trägt zur Lebensbewältigung bei. Für die Schulen ist diese Veränderung des Lernverständnisses eine große Herausforderung.

Nicht nur Personen lernen, sondern auch Organisationen. Ähnlich wie bei Personen steht auch bei Organisationen das Lernen im Spannungsverhältnis von Außensteuerung und Innensteuerung. Schulen müssen sich auf veränderte äußere Bedingungen einstellen und gleichzeitig an die bestehenden Rahmenbedingungen und Strukturen anknüpfen. Schulleitungen und Lehrkräfte sind gefordert, ihre Fähigkeit zur Selbststeuerung weiter zu entwickeln, um das Zusammenspiel von personalem und organisationalem Lernen gut zu gestalten, d.h. Strukturen zu schaffen, die dazu beitragen, dass die handelnden Personen (Lehrkräfte, aber auch Schulleitungen) ihr Wissen teilen, gemeinsam reflektieren und dokumentieren (vgl. Willke, 2004, S. 55). Die gemeinsame Verantwortung der Lehrkräfte für das erfolgreiche Lernen der Schülerinnen und Schüler ist ein wichtiger und fruchtbarer Anlass für die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule.

3.2 UNTERRICHT

Unterricht ist ein überaus komplexes Gefüge. Die Qualität von Unterricht wird von einer Vielzahl von Faktoren bestimmt, die von Lehrkräften nur bedingt beeinflusst werden können. Das in Abbildung 2 dargestellte Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke (2014, S. 71) benennt solche Einflussfaktoren und versucht den Zusammenhang von Unterrichtsangebot und Lernwirkungen abzubilden. Helmke macht deutlich, dass Unterricht ein Angebot von Seiten der Lehrkraft darstellt, das von den Schülerinnen und Schülern in bestimmter Weise genutzt wird und dass die Art und Weise der Nutzung wiederum zu Wirkungen – auch Lernerträge genannt – führt. Der Zusammenhang von Angebot, Nutzung und Wirkung ist nicht linear. Zwischen den einzelnen Elementen bestehen vielfältige Abhängigkeiten und Rückkopplungen. So hat beispielsweise der gesellschaftliche und strukturelle Kontext, in dem Unterricht stattfindet, Einfluss auf alle zentralen Elemente des Modells. Darüber hinaus wird klar, dass Lernen nicht nur vom Unterricht selbst abhängig ist, sondern auch von einer Vielzahl weiterer Faktoren.

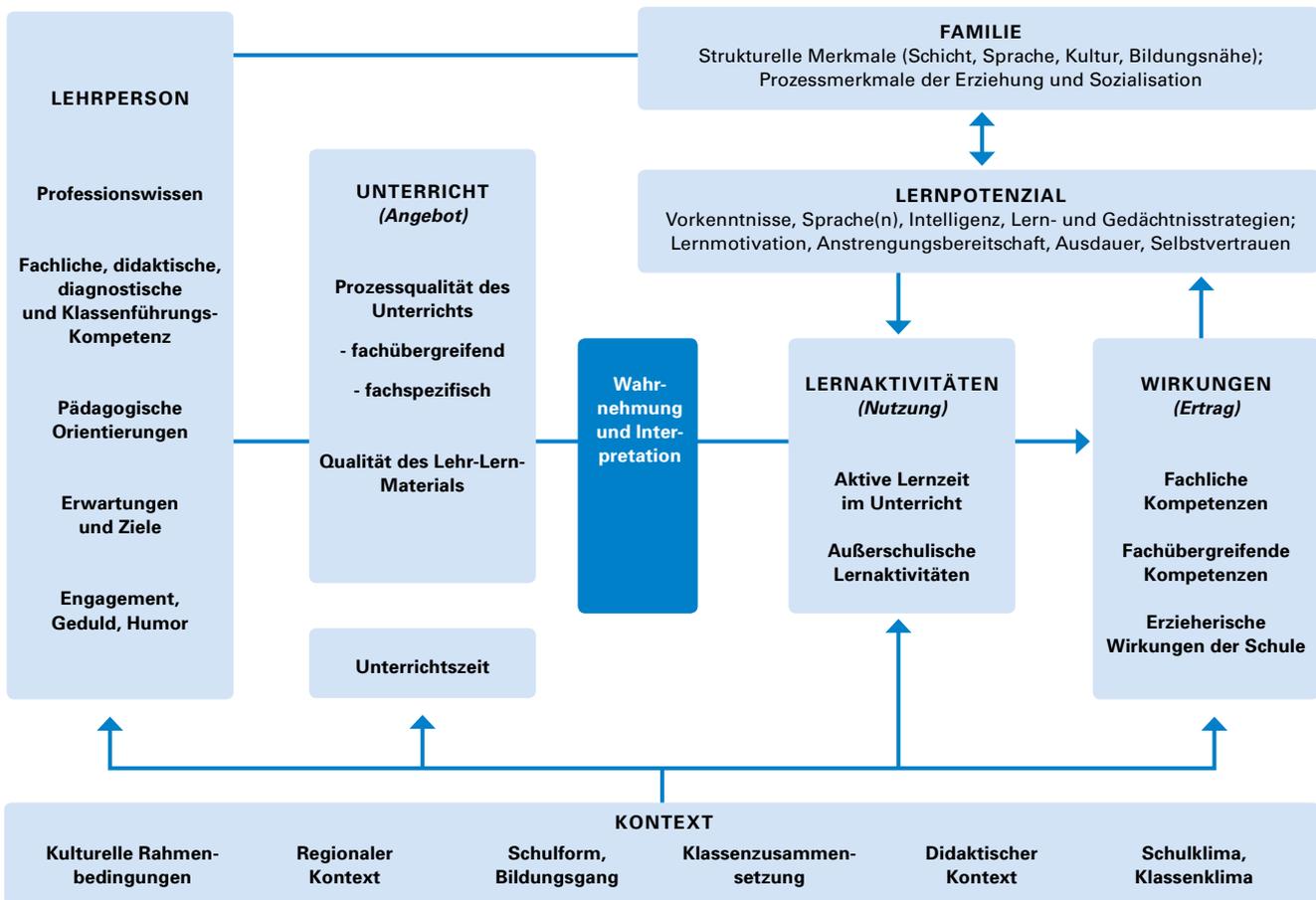


Abb. 2: Angebot-Nutzungs-Modell (Helmke, 2014, S. 71)

Ein solches Modell erleichtert es den Lehrkräften, sich Vorstellungen über die Wirkungsweise von Unterricht zu machen. Was guter Unterricht ist bzw. was guten Unterricht kennzeichnet, erfordert darüber hinaus eine ganze Reihe normativer Entscheidungen (vgl. Meyer 2004, S. 11 f.), wie z. B. folgende:

- „Gut für wen“ (schwache oder starke Schüler)?
- „Nützlich wofür“ (z. B. Fach-, Selbst- bzw. Sozialkompetenz)?

Wissenschaftler der allgemeinen Didaktik und der evidenzbasierten Unterrichtsforschung formulieren eine Vielzahl von Kriterienkatalogen für guten Unterricht. Die Kriterienkataloge sind dabei nicht als Listen zu verstehen, die es abzuarbeiten gilt, sondern als Merkmale des Unterrichts, in denen sich Qualität entfalten kann.

Die Gegenüberstellung von drei Kriterienkatalogen macht deutlich, dass es eine Reihe von Übereinstimmungen gibt:

| HILBERT MEYER (2004) | ANDREAS HELMKE (2005) | JOHN HATTIE ¹ (2013) |
|--|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Klare Strukturierung des Unterrichts 2. Hoher Anteil echter Lernzeit 3. Lernförderliches Klima 4. Inhaltliche Klarheit 5. Sinnstiftendes Kommunizieren 6. Methodenvielfalt 7. Individuelles Fördern 8. Intelligentes Üben 9. Transparente Leistungserwartungen 10. Vorbereitete Umgebung | <ol style="list-style-type: none"> 1. Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung 2. Lernförderliches Unterrichtsklima 3. Vielfältige Motivierung 4. Strukturiertheit und Klarheit 5. Wirkungs- und Kompetenzorientierung 6. Schülerorientierung, Unterstützung 7. Förderung aktiven, selbstständigen Lernens 8. Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen 9. Konsolidierung, Sicherung, Intelligentes Üben 10. Passung | <ul style="list-style-type: none"> ■ Formative Evaluation des Unterrichts ■ Micro-Teaching ■ Interventionen für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf ■ Klarheit der Lehrkraft ■ Reziprokes Lehren ■ Feedback ■ Lehrer-Schüler-Beziehung ■ Rhythmisiertes Unterrichten ■ Metakognitive Strategien ■ Lautes Denken |
| Meyer (2004) u. Helmke (2005) zit. n. Eikenbusch/Heymann, 2010, S. 10 f. | | vgl. Hattie, 2013, S. 433 ff. |

Tab. 2: Merkmale guten Unterrichts

Unterricht lässt sich auf verschiedenen Ebenen mit Merkmalen beschreiben. In vielen Darstellungen wird zwischen unterrichtlichen Organisationsformen (z. B. schülerorientiert, lehrerzentriert), Methoden (z. B. kooperatives Lernen, Projektunterricht) und Sozialformen (z. B. Einzelarbeit, Gruppenarbeit) unterschieden. Diese Unterscheidungsebenen bezeichnet man als Sichtstrukturen des Unterrichts. Sie sind relativ leicht beobachtbar.

Darüber hinaus gibt es eine weitere Betrachtungsebene: die der „unmittelbaren Lehr-Lernprozesse“, also „der inhaltsbezogenen Interaktionsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden sowie der Lernenden untereinander und die Art der Auseinandersetzung der Lernenden mit den Inhalten“ (Kunter/Trautwein, 2013, S. 64). Diese – weniger leicht beobachtbare – Ebene wird als Tiefenstruktur von Unterricht bezeichnet.

Aus einer Vielzahl von Forschungsbefunden lässt sich nachweisen, dass ein gutes Lernangebot entsteht, wenn die Tiefenstrukturen von Unterricht bewusst gestaltet werden. Klieme (2006) fasst einige wenige Grunddimensionen guten Unterrichts auf der Ebene der Tiefenstrukturen zusammen. In seiner Zusammenfassung finden sich in veränderter Akzentuierung viele der Merkmale guten Unterrichts aus den obigen Kriterienkatalogen wieder:

GRUNDDIMENSIONEN GUTEN UNTERRICHTS (TIEFENSTRUKTUREN)

- (I) strukturierte und klare Unterrichtsführung
- (II) störungspräventive Unterrichtsführung
- (III) Schülerorientierung und unterstützendes Sozialklima
- (IV) kognitive Aktivierung (...)

Abb. 3: Grunddimensionen guten Unterrichts (vgl. Klieme, 2006, S. 770)

Auf der Ebene der Tiefenstrukturen stehen somit die Interaktionsprozesse (Kooperieren, Reflektieren) und damit die Handlungsformen von Lernenden und Lehrenden im Unterricht im Mittelpunkt.

3.3 UNTERRICHTSENTWICKLUNG

Der Begriff Unterrichtsentwicklung wurde vor etwa zehn bis fünfzehn Jahren zunächst als Ergänzung zum Begriff Schulentwicklung eingeführt und sollte auf die Bedeutung und Entwicklungswürdigkeit des Unterrichts – dem eigentlichen Ziel von Schulentwicklung – hinweisen (vgl. Altrichter, 2004, S.119).

¹ Die Auflistung nach Hattie berücksichtigt Faktoren, die von der Lehrperson beeinflussbar sind. Es handelt sich dabei nicht nur um Merkmale von Unterricht.

Was unter Unterrichtsentwicklung jeweils verstanden wird, hängt auch davon ab, welche Gestaltungs- und Veränderungsmöglichkeiten die jeweiligen Autoren sehen.

Die in der Unterrichtsforschung aktuell diskutierten Definitionen des Begriffs Unterrichtsentwicklung zeigen eine Nähe zu den vier Perspektiven des Modells: Personen, Strukturen, Reflektieren, Kooperieren. Diese Definitionen werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt, ohne die zitierten Autoren auf eine Perspektive festlegen zu wollen.

Unterricht ist – so argumentiert Kyburz-Graber (vgl. 2004, S. 12) – immer auch Unterrichtsentwicklung, insofern Lehrkräfte sich ständig auf neue Schülerinnen und Schüler, neue Inhalte sowie neue Rahmenbedingungen einstellen und dazu geeignete Methoden auswählen. Unterricht wird veränderten Gegebenheiten ständig angepasst, reflektiert und immer neu und situationsgerecht entwickelt. So betrachtet ist Unterrichtsentwicklung Teil der alltäglichen Arbeit der Lehrkräfte.

An dieses Verständnis von Unterrichtsentwicklung knüpft Helmke (2009, S. 305) an: „Unter Unterrichtsentwicklung werden alle Aktivitäten und Initiativen verstanden, die sich auf die Optimierung des eigenen Unterrichts und des dafür notwendigen professionellen Wissens und Könnens beziehen. Unterrichtsentwicklung bezieht sich also auf

- die Veränderung der Lehrmethoden und Lehr-Lern-Szenarien,
- die Effektivierung der Klassenführung,
- die Stärkung eigener (didaktischer, fachlicher, diagnostischer) Kompetenzen sowie
- die Optimierung des Lehrmaterials

mit dem Ziel, die Wirksamkeit des eigenen Unterrichts zu steigern.“

Lehrkräfte haben einen großen Einfluss auf die Erhöhung der Lernleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler – genauer diejenigen „Lehrpersonen, die in Bezug auf ihre eigenen Effekte in die Rolle des Lernenden gehen“ (Hattie, 2013, S. 281). Lehrpersonen spielen, so Hattie, aber nicht nur für die Lernwirksamkeit des Unterrichts die entscheidende Rolle, sondern auch für die Unterrichtsentwicklung. Wesentlich sei, wie Lehrkräfte Überzeugungen und Vorstellungen hinterfragen können. Das gelinge nur, wenn Lehren und Lernen durch die Augen der Lernenden betrachtet wird. „Lehrpersonen und Schulleitungen müssen [...] fragen: ‚Was funktioniert am besten?‘, ‚Warum funktioniert es am besten?‘ und ‚Für wen funktioniert es nicht?‘. Dies wird eine Diskussion unter den Lehrpersonen hervorrufen“ (Hattie, 2013, S. 283). Und all dies sei letztlich nur durch professionelle Weiterbildung der Lehrkräfte erreichbar (vgl. Hattie, 2013).

Mit dem Begriff der reflektorischen Unterrichtsentwicklung beschreiben Horster und Rolff die Optimierung des didaktisch-methodischen Könnens der Lehrkräfte, indem ihre Vorstellungen zu gelingendem Unterricht und ihr Verhalten im Unterricht überprüft bzw. reflektiert werden. Das schließt den kollegialen Austausch und damit Kooperation ein (vgl. Horster/Rolff, 2006, S. 218).

Zum Bildungsauftrag der beruflichen Schulen gehört es u. a., den Schülerinnen und Schülern berufliche Handlungskompetenz zu vermitteln und ihre allgemeine Bildung zu erweitern. Eine einzelne Lehrkraft kann dies kaum leisten. Doch es gelingt, wenn z. B. in der Berufsschule für den Lernfeldunterricht zwischen den beteiligten Lehrkräften inhaltliche und methodische sowie fachspezifische und fachübergreifende Aspekte auf der Basis eines gemeinsamen Lern- und Unterrichtsverständnisses miteinander verknüpft und abgestimmt sind. Unterrichtsentwicklung ist damit viel mehr als die Entwicklung des eigenen Unterrichts. Dieses Verständnis von Unterrichtsentwicklung findet sich im Konzept der unterrichtszentrierten Schulentwicklung von Bastian: „Unter Unterrichtsentwicklung verstehen wir alle systematischen und gemeinsamen Anstrengungen der an Unterricht Beteiligten, die zur Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens und seiner schulinternen Bedingungen beitragen“ (2007, S. 29).

3.4 SCHULENTWICKLUNG

Unterrichtsentwicklung ist – in einer noch größeren Reichweite und aus der Perspektive der Strukturen betrachtet – auch die Gestaltung der inhaltlichen, zeitlichen, räumlichen und personellen Rahmenbedingungen, in denen Lehren und Lernen stattfinden. Inhaltlich werden solche Rahmenbedingungen unter anderem durch Bildungspläne, Prüfungsordnungen und bildungspolitische Entscheidungen (z. B. zum zieldifferenten Unterricht oder zur Inklusion) gesetzt. Schulleitungen und Lehrkräfte können zumindest teilweise zeitliche, räumliche und personelle Rahmenbedingungen passgenau zu den jeweiligen pädagogischen Zielen gestalten. Damit reicht dieses Verständnis von Unterrichtsentwicklung weit in die Handlungsebene der Schulentwicklung hinein.

Je mehr Lehrkräfte und Schulleitungen das Lernen als Zentrum von Schule und Unterricht wahrnehmen und gestalten, umso mehr wird Unterrichtsentwicklung als Verknüpfung von Unterricht und Schulentwicklung zur Notwendigkeit. Damit verbunden sind Strukturen, die Lehrkräfte darin unterstützen, ihren Unterricht regelmäßig zu reflektieren und kooperativ weiterzuentwickeln. Schülerinnen und Schüler sind hierbei neben Kolleginnen und Kollegen und der Schulleitung hilfreiche Impulsgeber.

4 Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung

Unterrichtsentwicklung bezieht sich auf die konkrete pädagogische Arbeit der Lehrkräfte. Entwicklungsimpulse entstehen immer dann, wenn in der Klasse, der Abteilung oder an der Schule positive Erfahrungen, Ideen oder Impulse von außen aufgegriffen und ausgetauscht oder auftretende Probleme wahrgenommen werden. Auch die Teilnahme der Schule an Projekten und Schulversuchen oder die Zielvereinbarung zwischen Schule

und Schulaufsicht können Impulsgeber für die Unterrichtsentwicklung sein.

Im Folgenden werden einige Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung dargestellt und erläutert, die sich in der Praxis als bedeutsam für die schulische Unterrichtsentwicklung erwiesen haben (vgl. Brägger, 2012). Weitere Handlungsfelder können sich aus der jeweiligen Praxissituation der Schule ergeben.



Abb. 4: Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung (in Anlehnung an Brägger, 2012 und Horster/Rolff, 2006)

Zwischen den dargestellten Handlungsfeldern bestehen vielfältige Wechselwirkungen und Zusammenhänge. Für die praktische Arbeit an der Schule kann es aus Ressourcengründen sinnvoll sein, zunächst mit der Arbeit in einem Handlungsfeld zu beginnen. Das Lehrkräfte-Team schätzt ein, welche Handlungsfelder vom Entwicklungsimpuls besonders betroffen sind und welches davon vorrangig bearbeitet werden soll. Die Verknüpfung mit weiteren Handlungsfeldern kann dann nach und nach erfolgen.

4.1 WELCHE ARBEITSFORMEN UNTERSTÜTZEN DIE KOOPERATION UND REFLEXION?

Ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die Unterrichtsentwicklung ist die Kooperation der Lehrkräfte. Mit Fachschaften, Klassenteams, Berufsgruppen, Jahrgangsteams, Arbeitsgruppen, Abteilungs-teams u. a. sind in beruflichen Schulen Kooperationsstrukturen etabliert. Diese können für die Unterrichtsentwicklungsarbeit genutzt werden, z. B.

- Klassen-Teams, die ohnehin einen gemeinsamen Unterrichtsauftrag haben,
- Arbeitsgruppen mit einem klaren Auftrag zur thematischen Zusammenarbeit,
- Projektteams, die Innovationen zeitlich begrenzt erproben.

Den Teams stehen verschiedene Verfahren zur Verfügung, die das Lehren und Lernen gezielt zum Gegenstand von Kooperation und Reflexion machen und so die eigene Arbeit unterstützen. Beispiele dafür sind:

- Arbeiten in professionellen Lerngemeinschaften (PLGs): feste längerfristige Arbeitsgruppen von Lehrkräften mit meist selbstformulierten Zielen und Themen und selbstgewählten Arbeitsweisen, die im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses über einen längeren Zeitraum kooperieren. Sie können jahrgangsübergreifend, klassenübergreifend oder als Klassenteams angelegt werden.
- Lesson Study: Eine Unterrichtsstunde wird von Lehrkräften gemeinsam vorbereitet, durchgeführt, mit Blick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler beobachtet und anschließend auf der Basis der Beobachtungen ausgewertet und weiterentwickelt.
- Microteaching: Hier werden kurze Ausschnitte eines Unterrichts vor Kollegen „angespielt“ und meist mit Video festgehalten. Anschließend werden diese Sequenzen gemeinsam reflektiert, ggfs. ein alternatives Vorgehen entwickelt und konkret erprobt.

- Kollegiale Hospitation und Kollegiales Feedback: Lehrkräfte beobachten sich gegenseitig hinsichtlich der Lernwirksamkeit des Unterrichts und melden sich diese Beobachtungen zurück.
- Unterrichtsbezogene Super- und Intevision: Diese angeleiteten Reflexionen der unterrichtlichen und pädagogischen Praxis der einzelnen Lehrkräfte werden meist in (kollegialen) Fallbesprechungsgruppen umgesetzt.

Weitere Anregungen zu kooperativen Arbeitsformen geben die Handreichung „Arbeit im Team“ im Handbuch OES (Döbber, 2010) und das „Basismodell zur individuellen Förderung an beruflichen Schulen“ (KM, 2013). Anregungen zur Reflexion können der OES-Handreichung „Individualfeedback“ (Döbber, 2010) und dem „Basismodell für die Unterrichtsbeobachtung an beruflichen Schulen“ (KM, 2010) entnommen werden.

4.2 BEISPIELE

Für Lehrkräfte stellt sich die Frage, wie sie die Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung für ihre konkrete Arbeit an der Schule nutzen können. Im Folgenden werden mögliche Herangehensweisen für zwei ausgewählte Handlungsfelder mit Blick auf die vier Perspektiven der Unterrichtsentwicklung vorgestellt, die sich in der Beratungspraxis an beruflichen Schulen bewährt haben.

HANDLUNGSFELD „LERNSTAND ERMITTELN UND LERNPROZESSE BEGLEITEN“

Das Handlungsfeld verbindet zwei zentrale Elemente individueller Förderung: die pädagogische Diagnose und die darauf aufbauende Begleitung von Lernprozessen.

Die Arbeit in diesem Handlungsfeld hat eine überragende Bedeutung für die Tiefenstrukturen guten Unterrichts. Lehrkräfte ermitteln zunächst den Lernstand der Schülerinnen und Schüler. Die Ergebnisse der pädagogischen Diagnose werden dann bei der Gestaltung von kognitiv aktivierenden Aufgaben bzw. von zum Wissensstand passenden Lerngelegenheiten genutzt. In der Klasse unterstützen regelmäßige gegenseitige Rückmeldungen zum Lernprozess die Schülerinnen und Schüler dabei, ihre Handlungsfähigkeit zu stärken und damit Lernen selbstwirksam zu erleben.

Wenn sich Lehrkräfte das Ziel setzen, ein Konzept zur Lernstandsermittlung und zur Begleitung von Lernprozessen zu entwickeln, dann stellen sich ihnen aus den vier Perspektiven beispielsweise folgende Fragen:

| | |
|--|---|
| PERSONEN  | <ul style="list-style-type: none"> ■ Über welche diagnostische Kompetenz verfüge ich selbst? ■ Welchen Lernbedarf habe ich selbst? ■ Welche Ansätze zur Begleitung von Lernprozessen kenne ich? ■ Über welche diagnostische Kompetenz verfügt das Team? ■ Welchen Lernbedarf hat das Team? |
| STRUKTUREN  | <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie können wir einen gemeinsamen Austausch zur Lernstandsermittlung zeitlich und räumlich gestalten? ■ Welche Rahmenbedingungen müssen wir für die Schülerinnen und Schüler gestalten, um ihnen individuelles Lernen zu ermöglichen? ■ Welche Rahmenbedingungen brauchen wir als Lehrkräfte, um eine abgestimmte Lernbegleitung zu ermöglichen? ■ Wie können wir Förderkonferenzen etablieren? ■ Welche Fortbildungsangebote brauchen wir, um unsere diagnostische Kompetenz weiterzuentwickeln? |
| REFLEKTIEREN  | <ul style="list-style-type: none"> ■ Welche Kompetenzen will ich auf Seiten der Schülerinnen und Schüler diagnostizieren? ■ Welche Formen der Kompetenzmessung sind für welche Zielsetzungen geeignet? ■ Wie kann ich Ergebnisse der Kompetenzmessungen mit den Schülerinnen und Schülern besprechen und gemeinsam Entwicklungsschritte vereinbaren? ■ Wie kann ich die Reflexion der Schülerinnen und Schüler über ihren Lernfortschritt anregen und gestalten? ■ Welche Formen der Lernprozessbegleitung sind für welche Inhalte geeignet? |
| KOOPERIEREN  | <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie können wir zu einem Pool unterschiedlicher Materialien kommen? ■ Wie können wir zu einer abgestimmten Förderplanung gelangen? ■ Wie können wir zu einer abgestimmten Begleitung von Lernprozessen gelangen? ■ Wollen wir fachorientiert und/oder klassenorientiert kooperieren? |

Weitergehende Informationen zu diesem Handlungsfeld bieten das „Basismodell zur individuellen Förderung an beruflichen Schulen“ (KM, 2013) und weiterführende Materialien auf der Webseite www.individuelle-foerderung-bw.de.

**HANDLUNGSFELD „EIN AUFGABEN- UND METHODEN-
REPERTOIRE GEMEINSAM ENTWICKELN“**

Ein systematischer Austausch von gemeinsam gestalteten und reflektierten Materialien erweitert das eigene und das gemeinsame Aufgaben- und Methodenrepertoire der Lehrkräfte und entlastet so den einzelnen. Dadurch werden z.B. Vertretungen erleichtert. Gleichzeitig können die Lehrkräfte durch die gegenseitigen

Rückmeldungen und Ergänzungen ihre eigenen Materialien weiterentwickeln.

Im Zusammenhang mit diesem Handlungsfeld stellen sich dem Lehrerteam aus den unterschiedlichen Perspektiven beispielsweise folgende Fragen:

| | |
|--|---|
| PERSONEN  | <ul style="list-style-type: none"> ■ Welche Erwartungen stelle ich an die Zusammenarbeit, welche Ziele verbinde ich damit? ■ Welche Erwartungen stelle ich an das Ergebnis, welche Ziele verbinde ich damit? ■ Welche Ressourcen (z.B. Fähigkeiten, Ideen, Materialien, Zeit) kann ich zur Verfügung stellen? ■ Welche Ressourcen (z.B. Fähigkeiten, Ideen, Materialien, Zeit) stehen im Team zur Verfügung? ■ Welchen Lernbedarf habe ich? |
| STRUKTUREN  | <ul style="list-style-type: none"> ■ Welche Absprachen müssen wir mit der Schulleitung treffen (z.B. Grad der Verbindlichkeit der Arbeit im Team und der Verwendung der gemeinsam erstellten Materialien, Ressourcen und Unterstützung, formaler Auftrag)? ■ Wie wollen wir die Materialien erstellen und austauschen (z.B. Klärung der Arbeitsform und des Arbeitsprozesses)? ■ Wie möchten wir die Materialien gestalten (gemeinsames Layout und Deckblatt mit methodisch-didaktischen Hinweisen und Bezug zum Bildungsplan, dem Stundenumfang, den Lernzielen, dem Schwierigkeitsgrad bzw. Anforderungsniveau, mögliche Musterlösungen)? ■ Nach welchen Gesichtspunkten wollen wir das Repertoire strukturieren (Methoden, Fachstrukturen, Stoffplan, Materialien, Links bzw. weiterführende Quellen)? ■ Wie wollen wir die Zwischenergebnisse und die fertigen Materialien allen Gruppenmitgliedern zur Verfügung stellen (z.B. digital in Lernplattformen, im Intranet, auf dem Schulserver, analog in Ordnern)? ■ Wie können wir eine kontinuierliche Anpassung gewährleisten, damit die Nachhaltigkeit sichergestellt ist (z.B. fortlaufende Pflege durch Paten ggf. fach- oder abteilungsbezogen)? ■ Wie gewährleisten wir die Beachtung von Urheberrechten und Datenschutz? ■ Wem machen wir die Ergebnisse wann zugänglich? |
| REFLEKTIEREN  | <ul style="list-style-type: none"> ■ Welche Unterrichtsinhalte und Methoden wollen wir aufbereiten? ■ Welchen Qualitätskriterien bzw. Tiefenstrukturen (s. S. 10) ordnen wir die Methoden, Aufgaben oder Materialien zu (z.B. Aufgaben zur kognitiven Aktivierung)? ■ Welche Denkstrukturen und Arbeitstechniken wollen wir bei den Schülerinnen und Schülern (systematisch) aufbauen bzw. einführen? ■ Wann holen wir ein Feedback von den Lehrkräften ein, die die erstellten Materialien verwenden, und welche Fragen sind für uns dabei von Bedeutung? ■ Wann holen wir ein Feedback der Schülerinnen und Schüler zu den Aufgaben und Methoden ein und welche Fragen sind für uns dabei von Bedeutung? ■ Wie gehen wir mit den Rückmeldungen um? ■ Wie und wann reflektieren wir gemeinsam die im Unterricht erprobten Materialien und entwickeln sie weiter? |
| KOOPERIEREN  | <ul style="list-style-type: none"> ■ Wer arbeitet mit wem und wie lange zusammen? ■ Wie können wir weitere Lehrkräfte zur Mitarbeit gewinnen? ■ Wer ist wofür verantwortlich (z.B. organisatorische Leitung, Erstellung der Protokolle, Bereitstellung und Bearbeitung des Arbeitsmaterials, Reservierung von Arbeitsräumen)? |

5 Schulleitung und Unterrichtsentwicklung

Gesellschaftlicher und technologischer Fortschritt, Globalisierung, aber auch regionale Entwicklungen sorgen an beruflichen Schulen für ein sich ständig veränderndes Umfeld. In operativ eigenständigen Schulen schafft die Schulleitung im Rahmen der rechtlichen Vorgaben bestmögliche Bedingungen für erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse. Dazu nimmt sie Veränderungsimpulse auf und nutzt diese für die schulische Entwicklung (vgl. Handreichung „Schulführung und Qualitätsentwicklung“, Handbuch OES, Döbber, 2010). Rolle und Bedeutung der Schulleitungen für die Gestaltung der Lernzeit und den Bildungserfolg der Schü-

lerinnen und Schüler können nicht hoch genug bewertet werden: Schulleiterinnen und Schulleiter initiieren, unterstützen, koordinieren und strukturieren die zielgerichtete pädagogische Unterrichtsentwicklung der Lehrkräfte und überprüfen deren Wirkung. Dafür stehen ihnen verschiedene Steuerungsinstrumente zur Verfügung. In Tabelle 3 ist eine Auswahl dieser Steuerungsinstrumente dargestellt, wobei viele der Beispiele mehrere Perspektiven der Unterrichtsentwicklung einbeziehen. Sie sind jeweils dort aufgeführt, wo sie vorrangig wirken.

| | |
|--|---|
| STRUKTUREN  | <ul style="list-style-type: none"> ■ Pädagogische Stundenplanung ■ Deputatsplanung ■ Einrichtung von Teams bzw. Arbeitsgruppen ■ Aufgabenzuordnung z. B. zu Abteilungsleiterinnen und -leitern ■ Zeitfenster für Besprechungen ■ ... |
| PERSONEN  | <ul style="list-style-type: none"> ■ Vorbildfunktion der Schulleiterin bzw. des Schulleiters ■ Personalgewinnung durch schulbezogene Stellenausschreibungen ■ Personalentwicklung ■ Personalberatungsgespräche ■ Schulbezogene Fortbildungsplanung ■ Dienstliche Beurteilungen ■ Aufgreifen von Veränderungsideen |
| REFLEKTIEREN  | <ul style="list-style-type: none"> ■ Selbstevaluationen ■ Absolventenbefragungen ■ Auswertung von Erfahrungsberichten der Lehrkräfte ■ Auswertung von Daten zum Lernerfolg (z. B. Abbrecher- und Wiederholerquoten, Abschlussprüfungsnoten) ■ Lesson Study ■ Fallbesprechungen ■ ... |
| KOOPERIEREN  | <ul style="list-style-type: none"> ■ Initiierung und Unterstützung von Teamarbeit im Kollegium ■ Arbeit in Abteilungen und Fachgruppen oder Fachschaften ■ Lernortkooperation ■ Kooperation mit den abgebenden allgemein bildenden Schulen ■ Kooperation mit Hochschulen und Universitäten ■ Kooperation mit Experten (Fachberater, Sonderpädagogen, usw.) ■ ... |

Tab. 3: Steuerungsinstrumente zur Unterrichtsentwicklung

Im Folgenden werden einige Beispiele zur Steuerung von Unterrichtsentwicklung – wieder ausgerichtet an den vier Perspektiven – näher dargestellt:

STRUKTUREN

Initiierung der Erarbeitung pädagogischer Konzepte

Im Leitbild sind schulische Ziele z. T. recht allgemein formuliert. Für die vielfältigen und differenzierten Aktivitäten der Unterrichtsentwicklung an beruflichen Schulen ist es hilfreich, wenn

die Schulleitung Konkretisierungen des Leitbildes initiiert, z. B. in Form von Schulprogrammen bzw. pädagogischen Konzepten. Abteilungen, Fachgruppen, Fachschaften und Klassenteams können daraus realistische und anspruchsvolle Zielsetzungen für die pädagogische Arbeit ableiten, die in einem überschaubaren Zeitraum erreichbar sind. Weitreichende, für die Unterrichtsqualität bedeutsame Zielsetzungen sollten von der Schulleitung in die Zielvereinbarung mit der Schulaufsicht eingebracht werden. Das erhöht deren Bedeutung und Verbindlichkeit für alle Beteiligten.

BEISPIEL

Auf Initiative der Schulleitung wird ein pädagogisches Konzept zur individuellen Förderung entwickelt

Das erweiterte Schulleitungsteam macht eine Klausurtagung zur strategischen Planung. Ziel ist es, in einem Pilotprojekt für einen Bildungsgang ein pädagogisch abgestimmtes Konzept zur individuellen Förderung zu entwickeln:

- Der zuständige Abteilungsleiter stellt als Mitglied der erweiterten Schulleitung die Ergebnisse der Strategieplanung in der Gesamtlehrerkonferenz vor.
- Er plant einen pädagogischen Nachmittag für die Lehrkräfte seiner Abteilung zum Thema und führt diesen durch.
- Zwei interessierte Lehrkräfte werden von der Schulleiterin mit der Betreuung des Projektes beauftragt.
- Die Schulleitung ermöglicht den beiden Projektverantwortlichen die Teilnahme an Fortbildungen und Veranstaltungen zur individuellen Förderung, um z. B. erforderliche Kompetenzen zu erwerben, ein Netzwerk außerhalb der Schule aufzubauen und den fachlichen Austausch zu fördern.
- In einer weiteren Gesamtlehrerkonferenz stellen die beiden Projektverantwortlichen ihre Konzeption vor.

Schaffung zeitlicher Strukturen

Kommunikations- und Kooperationsprozesse werden von der Schulleitung möglichst so organisiert, dass die Arbeit der Teams bzw. Gruppen unterstützt wird und für alle Kolleginnen und Kollegen nachvollziehbar ist (s. auch Handreichung „Information und Kommunikation“ im Handbuch OES, Döbber, 2010). Der Aufwand für die beteiligten Lehrkräfte sollte dabei überschaubar bleiben. Eine pädagogisch ausgerichtete Stundenplanung unterstützt die Unterrichtsentwicklung ebenso wie festgelegte Zeitfenster für die kollegiale Zusammenarbeit. Dadurch wird für die Lehrkräfte die Bedeutung klar, die die Schulleitung ihrer pädagogischen Arbeit zumisst.

Umgang mit Ressourcen

Der Schulleitung kommt im organisatorischen Bereich die Aufgabe zu, für die bestmögliche Nutzung der vorhandenen Ressourcen für die Unterrichtsentwicklung zu sorgen. Dies können beispielsweise Fachräume, Lehr- und Lernmittel, Fachzeitschriften, Geräte und Maschinen sein. Dabei ist es sinnvoll, die Bedarfe der einzelnen Abteilungen zu ermitteln, diese offen zu diskutieren und die vorhandenen Ressourcen nachvollziehbar zu verteilen. Dies gilt sowohl für materielle als auch für personelle Ressourcen (vgl. auch Verwaltungsvorschrift „Eigenständigkeit der Schule und Unterrichtsorganisation“, 2007; Verwaltungsvorschrift „Arbeitszeit für Lehrkräfte an öffentlichen Schulen“, 2014; Verwaltungsvorschrift „Anrechnungsstunden und Freistellungen für Lehrkräfte an öffentlichen Schulen“, 2014).

Einrichtung von Teams

Unterrichtsentwicklung lebt von der Kooperation der Lehrkräfte und wird durch eine systematische Teambildung gefördert. Die Schulleitung sorgt für die notwendige Unterstützung, indem sie mit den einzelnen Teams klare und konkrete Aufträge vereinbart und ihnen die notwendigen Kompetenzen überträgt. (s. auch Handreichung „Arbeit im Team“ im Handbuch OES, Döbber, 2010). Sie kann die Bedeutung von Unterrichtsentwicklung als zentraler Aufgabe stärken, wenn Schlüsselpersonen (Funktionsträger, Projektleiter, Team-, Jahrgangsstufen- oder Fachgruppenleiter) beim Aufbau von Teamstrukturen aktiv mitwirken.

BEISPIEL

Bildung und Entwicklung von Unterrichtsteams

Eine erfolgreiche Teamstruktur kann etabliert werden, wenn es aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte einen nachvollziehbaren Anlass gibt. Die beteiligten Lehrkräfte können beispielsweise bei der Einführung neuer Lernformen in einem Schulversuch gute Erfahrungen sammeln. Die Schulleitung überträgt dem Lehrerteam die mit dem Schulversuch verbundene konkrete Aufgabe und räumt den Teammitgliedern die erforderlichen Gestaltungsspielräume ein, so z. B. Selbstorganisation mit verbindlicher Arbeitsstruktur, Mitgestaltung bei der Stundenplanung, Verwaltung des zur Verfügung gestellten Budgets. Damit verbunden ist ein hohes Maß an Eigenverantwortung des Teams. Den Erfolg der Arbeit reflektieren Teamleitung und Schulleitung in regelmäßigen Gesprächen und zusätzlich nach Bedarf.

PERSONEN

Lehrkräfte stehen im Schulalltag immer wieder vor der Aufgabe, Lösungsideen und Konzepte für unterrichtliche Fragestellungen zu entwickeln und zu erproben. Sie sind damit die Schlüsselpersonen zur Weiterentwicklung des Unterrichts. Eine erfolgreiche Unterrichtsentwicklung erfordert deshalb eine Schulleitung, der es gelingt, die Lehrkräfte zu motivieren, zu unterstützen und in ihrer beruflichen Professionalisierung zu fördern.

Eine in dieser Hinsicht wirksame Schulleitung zeichnet sich beispielsweise durch folgende Eigenschaften aus: Sie ist begeisterungsfähig, offen und wertschätzend für Neues, fördert Reflexionsprozesse, unterstützt die Zusammenarbeit und wirkt bei Unterrichtsentwicklungsprozessen als Vorbild (vgl. Tenberg, 2013). Sie fördert die Selbstverantwortung des Kollegiums durch erhöhte Gestaltungsfreiheiten und Eigenverantwortung, z. B. bei der Einführung neuer Lehr-Lern-Arrangements.

Aufgreifen von Veränderungsideen

Viele Initiativen zur Unterrichtsentwicklung entstehen aus dem Bedürfnis der Lehrkräfte heraus, auf veränderte Bedingungen pädagogisch zu reagieren. Um den gemeinsam vereinbarten Entwicklungszielen der Schule näher zu kommen, fördert die Schulleitung vorrangig all jene Initiativen, die einen Bezug zum Leitbild bzw. zur Zielvereinbarung der Schule haben und integriert sie in die schulische Entwicklungsstrategie. Selbstevaluationen sorgen dafür, den Erfolg festzustellen, über die Wirksamkeit von Maßnahmen zu reflektieren und Ansätze zur Weiterentwicklung aufzudecken (s. auch „Verordnung über die Evaluation von Schulen in Baden-Württemberg“, 2008, und OES-Handreichung „Selbstevaluation“, Döbber, 2010).

Um innerschulische Gestaltungsräume und die verfügbaren Ressourcen verantwortlich und fürsorglich zu nutzen, müssen Unterrichtsentwicklungsinitiativen für die Lehrkräfte verstehbar, sinnhaft und handhabbar sein (vgl. Antonovsky, 1979, S. 182 ff.). Deshalb sollten gesamtschulische Entwicklungsstrategien von der Schulleitung oder einer beauftragten Schlüsselperson in Konferenzen kommuniziert werden.

Personalberatungsgespräche

Eine wichtige Aufgabe der Schulleitung ist es, die Lehrkräfte gemäß ihrer Qualifikation, Begabung, Belastbarkeit, Fähigkeit und ihrem Interesse einzusetzen. Regelmäßige Personalberatungsgespräche dienen der Motivation. Sie bieten sowohl der Lehrkraft als auch der Schulleitung die Möglichkeit, die geleistete Arbeit und deren Erfolg zu würdigen, Neigungen zu identifizieren und individuellen Unterstützungs- und Fortbildungsbedarf zu ermit-

teln. Diese Gespräche sind somit eine gute Grundlage für eine systematische unterrichtsbezogene Fortbildungsplanung und eine längerfristige Schulentwicklungsplanung (vgl. Verwaltungsvorschrift „Dienstliche Beurteilung und Beratungsgespräch“, 2009; Verwaltungsvorschrift „Leitlinien zur Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg“, 2009).

BEISPIEL

Personalentwicklung durch Übertragung schulischer Aufgaben

Für viele schulische Aufgaben ist es sinnvoll, einen Verantwortlichen und „Kümmerer“ einzusetzen, beispielsweise eine neue Ausbildungslehrkraft, eine verantwortliche Person für den Schüleraustausch, eine Projektleitung „Individuelle Förderung“, eine Teamleitung für die Lernfeldkooperation, eine verantwortliche Person für die „Ausstattung von Klassenzimmern mit Beamern und Dokumentenkameras“.

Die Schulleitung spricht die zu ihren Vorstellungen und Ideen passenden Lehrkräfte an. Genaue Aufgabenbeschreibungen, die notwendigen Ressourcen, z. B. in Form von noch zu erwerbenden Kompetenzen, zeitlicher Entlastung oder persönlicher Unterstützung klärt die Schulleitung im Gespräch mit der in Frage kommenden Lehrkraft und vereinbart sie verbindlich. Der oder die zukünftige Verantwortliche stellt mit Unterstützung der Schulleitung in der GLK die neue Aufgabe vor. Rückkopplungsgespräche zwischen dem oder der Verantwortlichen und der Schulleitung dienen der gemeinsamen Reflexion und sollten deshalb in festgelegten regelmäßigen Abständen und zusätzlich bei Bedarf stattfinden.

REFLEKTIEREN

Aus den Ergebnissen der Selbstevaluation, aber auch aus der regelmäßigen Kommunikation und aus Feedbackgesprächen mit Schülern, Eltern, Betrieben und anderen Beteiligten erhalten die Schulleitung und die Lehrkräfte wertvolle Informationen für die Unterrichtsentwicklung.

Selbstevaluation

Eine zielgerichtete Unterrichtsentwicklung folgt dem PDSA-Zyklus: Hierbei nutzt die Schulleitung vorliegende Daten wie Abschlussnoten oder Abbrecherquoten und greift Impulse aus unterrichtsbezogenen Evaluationen bzw. Absolventen- oder Teilnehmerbefragungen auf. Diese Daten können Anlass dafür sein, den bereits begonnenen Weg der Unterrichtsentwicklung sicher weiterzugehen, Korrekturen vorzunehmen, weitere Maßnahmen anzustoßen oder – im Extremfall – aussichtslose oder zu aufwän-

dige Projekte gesichtswahrend zu beenden (vgl. Meyer, 2010, S. 17; OES-Handreichung „Selbstevaluation“, Döbber 2010).

BEISPIEL

Abbrecherquote

Abbrecherquoten sind wichtige Kennzahlen zur Beurteilung der Passung des schulischen Angebotes. Eine systematische Analyse der möglichen Ursachen, z.B. mit Hilfe eines strukturierten Interviews mit den Schülerinnen und Schülern, kann zu interessanten Erkenntnissen führen. Die so zusammengetragenen Erfahrungen und Anregungen der Schülerinnen und Schüler werden dann von den Lehrkräften der beteiligten Klassen analysiert. Diese Lehrkräfte leiten anschließend gezielt erfolgversprechende Maßnahmen ab. So kann zum Beispiel eine Kennenlernwoche zum Schuljahresbeginn eingeführt werden. In dieser Woche kann die Basis für gute Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schülern in der Klasse geschaffen werden, die Lehrkräfte können bewährte Lernmethoden und Lerntechniken vorstellen und die Schülerinnen und Schüler können ihre unterschiedlichen Wissensstände durch intelligentes Üben angleichen. Eine andere Maßnahme ist z.B. die intensive Abstimmung der Lerninhalte im Kollegium, insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fächern. Auch dies kann zu einer Reduzierung der Abbrecherquote beitragen.

Wenn die Abbrecherquoten auch in den Folgejahren systematisch erhoben werden können die Beteiligten feststellen, ob die ergriffenen Maßnahmen den erwünschten Erfolg haben.

Regelungen zum Individualfeedback

Wesentliche Beiträge zur Unterrichtsentwicklung leisten das Schüler-Lehrer-Feedback (Horster/Rolff, 2006, S. 202ff.) und die kollegiale Hospitation (zu beidem s. auch Handreichung „Individualfeedback“ im Handbuch OES, Döbber 2010).

Durch variantenreiche, aber verbindliche Regelungen des Individualfeedbacks werden die Unterrichtsentwicklungsaktivitäten der Lehrkräfte unterstützt und gefördert. Dies gibt dem gemeinsamen erfahrungsbezogenen Reflektieren Raum und schafft Strukturen, die diesen professionellen Dialog ermöglichen und fördern.

KOOPERIEREN

Initiierung und Unterstützung von Teamarbeit

Die Schulleitung fördert und unterstützt Team- und Gruppenarbeit als einen wichtigen Gelingensfaktor von Unterrichtsentwicklung. Teamarbeit bietet sich z.B. bei Lernfeldunterricht an, um das Lernen der Schülerinnen und Schüler durch die Verknüpfung von Theorieunterricht und Praxisunterricht zu erleichtern. Im fachbezogenen Unterricht sind Teamstrukturen vor allem auf der Ebene von Fachschaften, Jahrgangs- bzw. Klassenstufen hilfreich.

Lernortkooperation

Lernortkooperationen und der intensive Austausch mit den dualen Partnern bilden einen wesentlichen Beitrag zur gemeinsamen Unterrichtsentwicklung vor allem in der Berufsschule. Die Schulleitung kann aktuelle Daten z.B. bei einem Ausbilder-treffen oder aus den Abschlussprüfungsergebnissen gewinnen und so die Lernortkooperationen regelmäßig auf ihre Wirksamkeit überprüfen. Gemeinsam mit dem Kollegium leitet die Schulleitung daraus nachvollziehbare Vorschläge und entsprechende Maßnahmen für eine weitere Verbesserung der Lernortkooperation ab.

BEISPIEL

Lernortkooperation an gewerblichen Berufsschulen

Schulleitungen erfüllen bei der Lernortkooperation vor allem koordinierende und moderierende Aufgaben. Um die Weiterentwicklung der betrieblichen Praxis gut im Berufsschulunterricht abzubilden, sollen bedeutsame neue Entwicklungen und Technologien aufgegriffen und an der Schule eingeführt werden. So kann die Schule beispielsweise die Anschaffung einer hochwertigen Fräsmaschine in enger Abstimmung mit dem Schulträger, den Ausbildungsbetrieben und den Lehrkräften realisieren. Die Leitbeispiele für den Einsatz im Lernfeldunterricht werden gemeinsam von betrieblichen Ausbildern und Lehrkräften erarbeitet. Diese Zusammenarbeit fördert sowohl den konkreten fachlichen Austausch als auch das Verständnis für die gegenseitigen Anliegen.

Kooperation mit weiteren Partnern

Auch die Teilnahme der Schule an Förderprogrammen und Wettbewerben oder thematisch eingebundene Schulveranstaltungen wie z.B. Autorenlesungen können von den Lehrkräften immer wieder als Impulsgeber zur gezielten Unterrichtsentwicklung genutzt werden.

6 Ausblick

Auch in den kommenden Jahren werden auf die beruflichen Schulen Veränderungen zukommen, die eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Unterrichts erforderlich machen. Mit dem selbstverständlichen Einsatz digitaler Medien im Unterricht werden moderne Arbeitsweisen der Berufswelt in die Klassenzimmer einziehen und die Möglichkeiten des individualisierten Lernens erweitern. Die berufsvorbereitenden Bildungsgänge werden weiterentwickelt, um mit einer individualisierten Pädagogik und hohen Praktikumsanteilen junge Menschen noch besser auf eine Berufsausbildung vorzubereiten. Und auch die regionale Schulentwicklung beruflicher Schulen wird Einfluss auf den Unterricht haben: Das Ziel, bei verändertem Schulwahlverhalten und demografischem Wandel ein leistungsstarkes und differenziertes berufliches Bildungssystem aufrecht zu erhalten, kann nur erreicht werden, wenn weniger nachgefragte Bildungsangebote an bestimmten Berufsschulstandorten gebündelt werden. Die daraus resultierenden Veränderungen bei den Bildungsgängen und bei der Unterrichtsorganisation werden auch Entwicklungen in der pädagogischen Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer an jeweiligen Standort erfordern.

7 Weiterführende Literatur

- Edelmann, Walter: Lernpsychologie. Weinheim/Basel 2000.
- Grunder, Hans-Ulrich/Bohl, Thorsten/Broszat, Katrin (Hrsg.): Kurzversion des Forschungsberichts „Neue Formen der Leistungsbeurteilung an Sekundarstufen I und II“. Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hrsg.); Stuttgart 2001.
- Hattie, John: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“, übersetzt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Hohengehren 2014.
- Imhäuser, Karl-Heinz: Heterogenes Lernen braucht Raum. Schulbau und Raumgestaltung für Lernen in heterogenen Lerngruppen (2014). In: Schulverwaltung BW, Heft 1/2014, S. 30–31.
- Marte, Angelica: Das Promotorenmodell. Promotoren in Innovationsprozessen. OES-Workshop (30.09.2013), Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen Akademie Esslingen, Vortragsskript 2013.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Das Lernen im Zentrum – Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen. Stuttgart 2010.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Basismodell für die Unterrichtsbeobachtung an beruflichen Schulen. 2. Aufl., Stuttgart 2010.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Anforderungsprofil Schulleiterinnen und Schulleiter. Stuttgart 2012.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Arbeitsfassungen zur Erprobung des Bildungsplans 2016. Stuttgart 2014.
- Webseite zu „EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung)“. <http://www.unterrichtsdiagnostik.de>, 2014.
- Willke, Helmut: Systemtheorie. 7. Aufl., Stuttgart 2006.

8 Quellen

- Altrichter, Herbert: Unterrichtsentwicklung durch forschende Lehrerinnen und Lehrer. In: Rolf Gschwend / Armand Claude: Unterrichtsentwicklung – zum Stand der Diskussion. Bern 2004.
- Antonovsky, Aaron: Health, stress, and coping. Michigan 1979.
- Bastian, Johannes: Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Weinheim/Basel 2007.
- Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz-Günter/Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2010.
- Bohl, Thorsten: Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung. Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses (2005). In: http://methodenpool.uni-koeln.de/benotung/3976-4000-1-bohl_leistungsbewertung_2te_version020505zo.pdf (19.11.2014).
- Brägger, Gerold/Posse, Norbert: Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). Bern 2007.
- Brägger, Gerold: Unterrichtsentwicklung, Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Akademie Esslingen, Vortragsskript vom 25.05.2012.
- Döbber, Karl-Otto (Hrsg.): Handbuch OES. Kronach 2010.
- Eikenbusch, Gerhard/Heymann, Hans-Werner (Hrsg.): Was wissen wir über guten Unterricht? Hamburg 2010.
- Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart 2007.
- Hattie, John: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, übersetzt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Hohengehren 2013.
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze 2005.
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze 2009.
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze 2014.
- Helmke, Andreas: Von der Hattie-Studie zur evidenzbasierten Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung mit EMU. Schulleitertagung (21.11.2013), Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen Esslingen, Vortragsskript 2013.
- Horster, Leonard/Rolff, Hans-Günter: Unterrichtsentwicklung. Grundlagen einer reflektorischen Praxis. 2. Aufl., Weinheim/Basel 2006.
- Klieme, Eckhard: Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 6, S. 765 – 773.
- Klippert, Heinz: Methoden-Training. Weinheim und Basel 1994.
- Kunter, Mareike/Trautwein, Ulrich: Psychologie des Unterrichts. Braunschweig 2013.
- Kyburz-Graber, Regula: Unterrichtsentwicklung – vom Defizitdenken zu einer gemeinsamen Lernkultur. In: Rolf Gschwend/Armand Claude: Unterrichtsentwicklung – zum Stand der Diskussion. Bern 2004, S. 12 – 27.
- Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004.
- Meyer, Hilbert: Rolle der Schulleitung, 2010. In: http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/zentrale_Fortbildungen/Schulleitertagung_Halle_2010/HMeyer_Rolle_der_Schulleitung_Halle_okt.2010.pdf (30.01.2014).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM), (Hrsg.): Basismodell zur individuellen Förderung an beruflichen Schulen. 1. Aufl., Stuttgart 2013.
- Rolff, Hans-Günther: Schulentwicklung kompakt – Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim/Basel 2013.
- Schulgesetz Baden-Württemberg, § 1 (§1 SchG) vom 1. August 1983.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin 2011.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Berlin 2004.
- Tenberg, Ralf: Unterrichtswirksame Personalentwicklung. Vortragsskript zum OES-Workshop an der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Esslingen vom 30.09.2013.

Verordnung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg über die Evaluation von Schulen in Baden-Württemberg (Evaluationsverordnung) vom 10.06.2008.

Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Eigenständigkeit der Schule und Unterrichtsorganisation vom 12.03.2014.

Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Arbeitszeit für Lehrkräfte an öffentlichen Schulen vom 01.08.2014.

Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Anrechnungstunden und Freistellungen für Lehrkräfte an öffentlichen Schulen vom 01.08.2014.

Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Dienstliche Beurteilung und Beratungsgespräch vom 21.07.2000, letztmals geändert am 10.08.2009.

Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Leitlinien zur Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg vom 24.05.2006, letztmals geändert am 11.11.2009.

Webseite zu „Instrumente für Qualitätsentwicklung und Evaluation an Schulen“, <https://www.iqesonline.net>, 2014.

Webseite zu „EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung)“, <http://www.unterrichtsdiagnostik.de>, 2014.

Willke, Helmut: Einführung in das systemische Wissensmanagement. Heidelberg 2004.

Willke, Helmut: Systemtheorie. 7. Aufl., Stuttgart 2006.

HERAUSGEBER

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

VERANTWORTLICH

Susanne Thimet, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg

KOORDINATION

Hannelore Hammer, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg

AUTORENTEAM

Klaus Beringer, Regierungspräsidium Stuttgart
Dr. Walter Blaudischek, Erwin Teufel-Schule Spaichingen
Roland Knoblauch, Regierungspräsidium Tübingen
Edeltraud Smolka, Gewerbliche Schule Bad Mergentheim
Elke Stenger, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrer-
bildung (Berufliche Schulen) Karlsruhe

GRAFIKEN (S. 6/S. 12)

wagner + coerds, kommunikation und design, Karlsruhe

FOTOS

Robert Thiele, Stuttgart

LAYOUT

Ilona Hirth Grafik Design GmbH, Karlsruhe

DRUCK

Offizin Scheufele Druck und Medien GmbH & Co. KG

1. Auflage 2015

