

# Unterrichtsentwicklung an beruflichen Schulen

Konzept OES

<b>1 EINLEITUNG</b>	<b>4</b>
<b>2 PERSPEKTIVEN DER UNTERRICHTSENTWICKLUNG</b>	<b>5</b>
2.1 Das Lernen im Zentrum	5
2.2 Schulische Handlungsebenen	5
2.3 Perspektivische Betrachtung	6
<b>3 HANDLUNGSEBENEN DER UNTERRICHTSENTWICKLUNG</b>	<b>7</b>
3.1 Lernen	7
3.2. Unterricht	9
3.3 Unterrichtsentwicklung	11
3.4 Schulentwicklung	12
<b>4 HANDLUNGSFELDER DER UNTERRICHTSENTWICKLUNG</b>	<b>13</b>
4.1 Welche Arbeitsformen unterstützen die Kooperation und Reflexion?	14
4.2 Datengestützte Unterrichtsentwicklung	14
4.3 Beispiele	17
<b>5 SCHULLEITUNG UND UNTERRICHTSENTWICKLUNG</b>	<b>19</b>
<b>6 QUELLEN</b>	<b>24</b>

Auf die beruflichen Schulen in Baden-Württemberg kommen stetig Veränderungen zu, die eine Weiterentwicklung des Unterrichts erforderlich machen: in vielen Ausbildungsberufen wandelt sich das erforderliche Wissen und Können in kurzer Zeit. Die weiter zunehmende Heterogenität der Schülerschaft sowie die Umsetzung der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf an den beruflichen Schulen erfordert eine konsequente individuelle Förderung im Unterricht. Für die Schülerinnen und Schülern sollen bestmögliche Lernumgebungen und -angebote geschaffen werden.

Damit verbunden sind vielfältige und anspruchsvolle Aufgaben für die Lehrkräfte. Eine systematisch angelegte gemeinsame Unterrichtsentwicklung unterstützt und entlastet bei der Bewältigung dieser Aufgaben und dient der Gesunderhaltung der Lehrerinnen und Lehrer.

Mit dem Konzept „Operativ Eigenständige Schule“ OES steht den Schulleitungen und Lehrkräften ein Qualitätsentwicklungskonzept zur Verfügung, mit dem sie die Herausforderungen der Unterrichtsentwicklung zielgerichtet, gemeinsam und effektiv angehen können. Letztlich misst sich die Unterrichtsentwicklung an den beruflichen Schulen daran, wie gut es gelingt, das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.

Die vorliegende Darstellung des Themenfeldes Unterrichtsentwicklung greift die Überlegungen der OES-Handreichung „Unterrichtsentwicklung an beruflichen Schulen“ von 2015 auf und entwickelt sie anhand der seither gemachten Erfahrungen der beruflichen Schulen und aktuellen Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung weiter.

Mein herzlicher Dank gilt dem Autorenteam. Allen Leserinnen und Lesern wünsche ich eine informative und anregende Lektüre.

**Klaus Lorenz**

*Ministerialdirigent,*

*Leiter der Abteilung Berufliche Schulen, Frühkindliche Bildung, Weiterbildung  
des Kultusministeriums 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. Feedback, Evaluation oder Beteiligung und Kooperation (vgl. MKJS, 2023a) unterstützen hierbei die Unterrichtsentwicklung. Dies gilt gleichermaßen für die Ziel- und Leistungsvereinbarung zwischen der beruflichen Schule und der Schulaufsicht.

Sowohl die Erfahrungen der Lehrkräfte an beruflichen Schulen als auch die 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 zu 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 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, 2020). 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 aus verschiedenen Perspektiven.

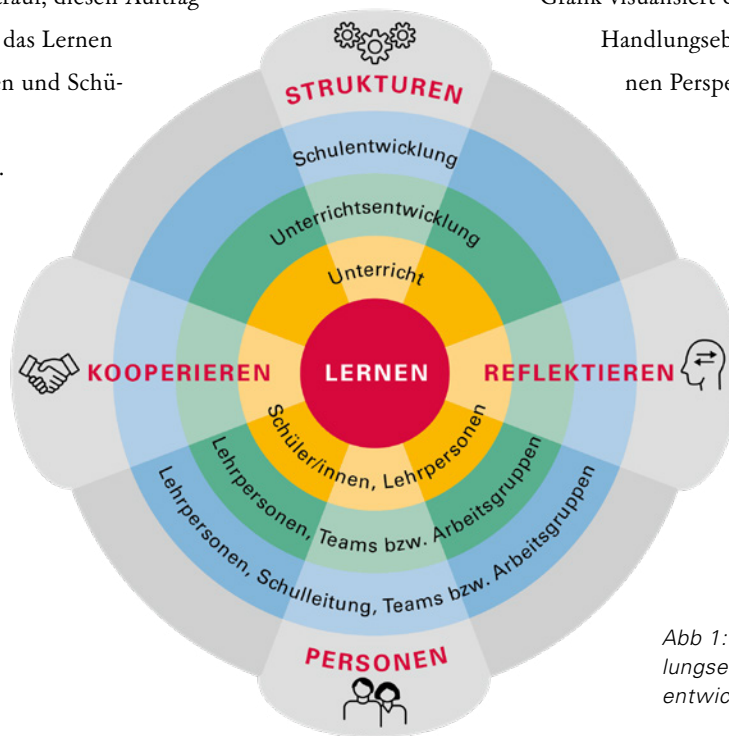


Abb 1: Perspektiven und Handlungsebenen der Unterrichtsentwicklung

## 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, 2020). 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 (siehe hierzu auch MJKS: Lernen und Lehren an beruflichen Schulen, 2023c).

## 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 sowie durch selbstverantwortete Lernsequenzen (siehe

hierzu auch MKJS: Individuelle Förderung an beruflichen Schulen, 2023b).

- **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 (siehe hierzu auch MKJS 2023k).

---

*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 stellen Reflektieren und Kooperieren grundlegende Handlungsformen für die Unterrichtsentwicklung dar. Im Rahmen formativer Assessments werden beispielsweise im Unterricht gezielt Daten zur Diagnose und kokonstruktiven Gestaltung von Lernprozessen gewonnen und genutzt.

Den Lehrkräften stehen darüber hinaus vorhandene Daten, z. B. aus Klassenarbeiten, zur Verfügung, die ohne großen Aufwand mit Verfahren datengestützter Schul- und Unterrichtsentwicklung systematisch ausgewertet, analysiert und für die Optimierung der Unterrichtsgestaltung herangezogen werden können. Die Grafik (Abb. 1) stellt 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 oder deren 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 bedeutet 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. MJKS 2023c). 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
Wissen (Fakten, Regeln, Begriffe, Definitionen ...) Verstehen (Phänomene, Argumente, Erklärungen ...) Erkennen (Zusammenhänge erkennen ...) Urteilen (Thesen, Themen, Maßnahmen beurteilen)	Exzerpieren Nachschlagen Strukturieren Organisieren Planen Entscheiden Gestalten Ordnung halten Visualisieren ...	Zuhören Begründen Argumentieren Fragen Diskutieren Kooperieren Integrieren Gespräche leiten Präsentieren ...	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 gegebenenfalls 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 u. a. 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 Lernangebote der Lehrkräfte effektiv nutzen. 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 weiterzuentwickeln und 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“ (Göhlich/Zirfas, 2007, S. 191) erweitert. Schule und Unterricht haben über die Wissensvermittlung hinaus die Aufgabe, zur Stärkung der Person und zur aktiven Teilhabe an der Gesellschaft beizutragen. Zentrales Ziel der beruflichen Schulen ist die Entwicklung von Handlungskompetenz (KMK, 2017, S5). Das Lernen, das selbst bereits handlungsorientiert ausgerichtet ist, bereitet auf die Anforderungen in der Berufs- und Arbeitswelt vor und trägt zur Lebensbewältigung bei (MKJS 2023c).

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.

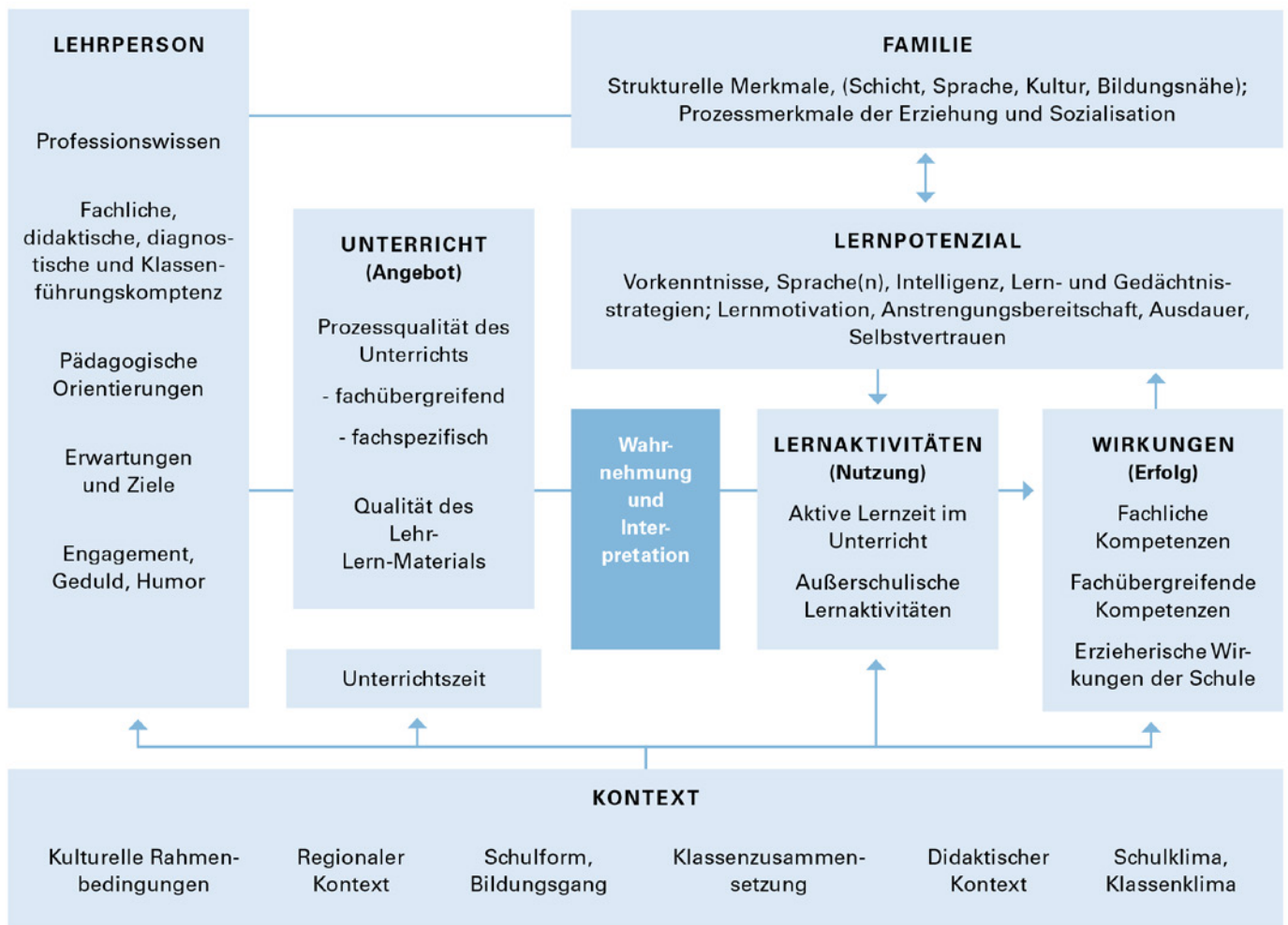


Abb. 2: Angebot-Nutzungsmodell (Helmke, 2014, S. 71)

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.

Unterricht lässt sich auf verschiedenen Ebenen mit Merkmalen beschreiben. In vielen Darstellungen wird zwischen unterrichtlichen Organisationsformen (zum Beispiel schülerorientiert, lehrerzentriert), Methoden (zum Beispiel kooperatives Lernen, Projektunterricht) und Sozialformen (zum Beispiel Einzelarbeit, Gruppenarbeit) unterschieden. Diese Unterscheidungsebenen bezeichnet man als Sichtstrukturen des Unterrichts. Sie sind relativ leicht beobachtbar. (Kunter/Ewald, 2016, S. 13)

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 (siehe hierzu auch MJKS 2023c). Trautwein (2022) fasst Qualitätskriterien guten Unter-

richts in den drei Tiefenstrukturen „Klassenführung“, „kognitive Aktivierung“ und „konstruktive Unterstützung“ – zusammen.

Für die Beschreibung und Analyse von Unterricht an beruflichen Schulen ermöglicht das Basismodell zur Unterrichtsbeobachtung und -bewertung (MKJS 2023) einen ganzheitlichen Zugang.



Abb. 3: Betrachtungsebenen des Unterrichts (vgl. Kunter/Trautwein 2013, S. 63)

*Auf der Ebene der Tiefenstrukturen stehen somit die Interaktionsprozesse (Kooperieren, Reflektieren) und damit die Handlungsformen von Lernenden und Lehrenden im Unterricht im Mittelpunkt. (Kunter/Ewald, 2016, S. 6)*

### 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).

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

tierte, 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 (vergleiche 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 ihre 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 über individuelle Lernvoraussetzungen und -ergebnisse 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 einer kooperativ angelegten Unterrichtsentwicklung findet sich im Konzept der unterrichtszentrierten Schulentwicklung von Bastian (vgl. Bastian, 2007).

---

*„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“ (Bastian 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. Beispielsweise stellen die Fragen der Digitalität und der gesellschaftlichen Transformation einen starken Impuls für die Unterrichtsentwicklung an beruflichen Schulen dar. Auch die Ziel- und Leistungsvereinbarung zwischen Schule und Schulaufsicht oder

die Teilnahme der Schule an Projekten und Schulversuchen 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.

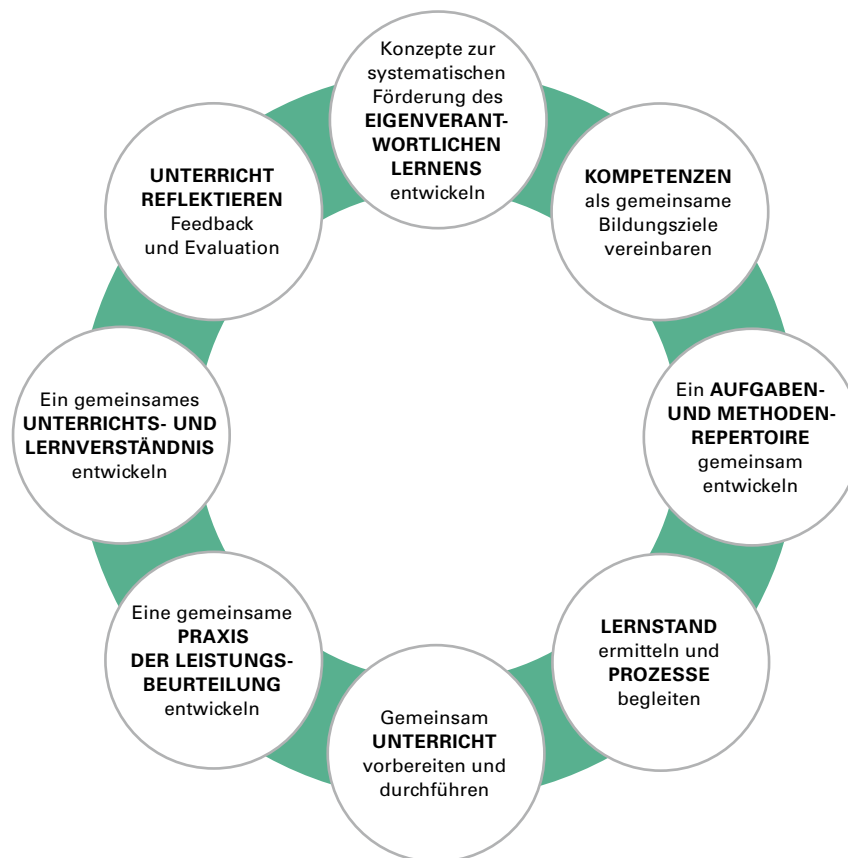


Abb. 4: Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung (in Anlehnung an Brägger, 2012 und Horster/Rolff, 2006)

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, Abteilungsteams u. a. sind in beruflichen Schulen Kooperationsstrukturen etabliert. Für die Unterrichtsentwicklungsarbeit an beruflichen Schulen haben sich z. B. bewährt:

- 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.
- Barcamps oder Innovationcamps: In einem offenen Workshop-Format mit variierenden Kooperationen entwickeln die Teilnehmenden Inhalte und Ablauf

z. B. für die Entwicklung von innovativen Unterrichtskonzepten.

- 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 (siehe hierzu auch MJKS 2023e).
- Kollegiale pädagogische Fallbesprechung: Hier werden Themen oder Erfahrungen aus der unterrichtlichen und pädagogischen Praxis aufgegriffen und reflektiert. Die Fallbesprechung kann in bestehenden Formen der Zusammenarbeit im Klassenteam erfolgen, z. B. die Analyse der Befragungsergebnisse zum wahrgenommenen Schulklima im Klassenteam. Für die Bearbeitung aktueller Einzelfälle eignet sich die unterrichtsbezogene Super- und Intervention mit angeleiteter Reflexion.

Weitere Anregungen zu kooperativen Arbeitsformen geben die Handreichungen „Lernen mit Feedback“, „Unterrichten auf Distanz“, „Individuelle Förderung an beruflichen Schulen“ sowie „Basismodell zur Unterrichtsbeobachtung und -bewertung an beruflichen Schulen“ im Handbuch OES (MKJS, 2023a).

#### **4.2 DATENGESTÜTZTE UNTERRICHTSENTWICKLUNG**

Daten mit Bezug zu Lehr-Lern-Prozessen in einer Klasse sind dazu geeignet, das Lernen der Schülerinnen und Schüler sichtbar zu machen und zu verstehen (vgl. Hattie, 2013). Aus der Analyse der Daten können die Lehrkräfte Erkenntnisse gewinnen, um ihre Lernangebote auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in der Klasse abzustimmen und so deren Lernerfolg zu sichern bzw. zu verbessern.

## Analyse von Klassenarbeiten

Durch die Zusammenarbeit von Lehrkräften bei der Erstellung von Klassenarbeiten und durch die Analyse der Ergebnisse von Klassenarbeiten kann Unterrichtsentwicklung sehr wirksam und nachhaltig angelegt werden. (vgl. Maag Merki u.a., 2013, S. 20). Nach digitaler Auswertung erfolgt die Analyse, z. B. anhand folgender Fragen:

- Wie verteilen sich die Leistungen der Schülerinnen einer Klasse bzw. in Parallelklassen?
- Lassen sich im Vergleich Auffälligkeiten beobachten?
- Sind Zusammenhänge feststellbar z. B. hinsichtlich
  - Lösungsgrad und Aufgabenformat
  - Lösungsgrad und Sprachniveau
  - Lösungsgrad und Taxonomiestufe der Aufgabe
  - Lösungsgrad und didaktisch-methodischem Setting
  - Übereinstimmung der Bewertungsregeln

Durch die Zusammenarbeit von Lehrkräften bei der Erstellung von Klassenarbeiten kann die Qualität der Unterrichtsentwicklung gesteigert (MKJS 2023I) und zugleich der Aufwand für die einzelne Lehrkraft verringert werden.

---

*Für die Auswertungen von Klassenarbeiten steht ein Tool auf der DGSE-Seite der OES-Homepage zur Verfügung.*

## Lernen sichtbar machen im eigenen Unterricht

Lehrkräfte an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg können Daten aus ihrem Unterricht für die Weiterentwicklung der Lernprozesse im eigenen Unterricht nutzen, z. B. bezogen auf Klassenführung, kognitive Aktivierung oder konstruktive Unterstützung. Dazu wird zunächst die unterrichtliche Situation analysiert, eine passende Änderung oder Intervention sowie eine darauf abgestimmte Datenerhebung geplant. Sinnvoll ist es, die Datenerhebungen in den

Unterricht zu integrieren und so das Thema und die Weiterentwicklung auch für die Schülerinnen und Schüler sichtbar zu machen – nach Hattie (Hattie/Yates, 2015, S. 8) eine der Voraussetzungen für nachhaltige Weiterentwicklung des Unterrichts.

Unterrichtsintegrierte Evaluationen können unterschiedlich komplex angelegt sein und sich auf viele verschiedene Aspekte des eigenen Unterrichts beziehen:

- kaum Vorbereitung der Lernenden (z. B. Texte nicht/kaum gelesen)
- Unruhe/hoher Lärmpegel während Einzel-/Gruppenarbeiten
- Lernende bearbeiten Aufgaben nicht/falsch/nachlässig
- passive Klasse/wenig Aktive
- Unsicherheit der Lehrperson, was Lernende nachhaltig gelernt haben

## Den eigenen Unterricht datengestützt und lernwirksam weiterentwickeln

Mit dem Verfahren *Luuise* bearbeiten Lehrkräfte an beruflichen Schulen in 5 Schritten Situationen oder Herausforderungen aus dem eigenen Unterricht im eigenen Unterricht. Das Zusammenwirken von Unterrichten und Untersuchen macht Lernen auch für die Schülerinnen und Schüler sichtbar.

Die Regionalstellen des ZSL bieten Unterstützung bei der Umsetzung an.

## Lernen sichtbar machen durch Zusammenarbeit im Lehrkräfte-Team

Lesson Study ermöglicht die kooperative Weiterentwicklung von Unterricht mit Blick auf sichtbare Lernprozesse im Klassenzimmer. Lehrkräfte untersuchen im Team systematisch konkrete unterrichtliche Lernprozesse – ob und wie Schülerinnen und Schüler die Unterrichtsinhalte verstehen.

Im Zentrum der Lesson Study steht eine konkrete Forschungsfrage der Lehrkräfte, häufig des Fachschaftsteams, die im Austausch über Unterricht gemeinsam entwickelt und festgelegt wird. Die Forschungsfrage bezieht sich auf eine didaktische Fragestellung und greift wesentliche Aspekte der Unterrichtsqualität auf, z.B.

- Wie kann man Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem Lerntempo fördern?
- Mit welchen einfachen Beispielen kann man Lernende aktivieren?
- Wie können digitale Elemente im Unterricht lernwirksam eingesetzt werden?

Das Team wählt dazu einen passenden Stundeninhalt und eine Klasse aus. Der Unterricht wird mit Blick auf das konkrete Anliegen der Forschungsfrage gemeinsam geplant und mit den passenden Materialien konkret ausgearbeitet.

Eine Lehrkraft hält die Stunde, während die übrigen Lehrkräfte je eine Lernende oder einen Lernenden im Unterricht beobachten und deren/dessen Aktivitäten dokumentieren.

Anschließend werden die Lernenden zur Unterrichtsstunde befragt.

Für die Auswertung werden einzelnen Lernaktivitäten zusammengeführt und dargestellt.

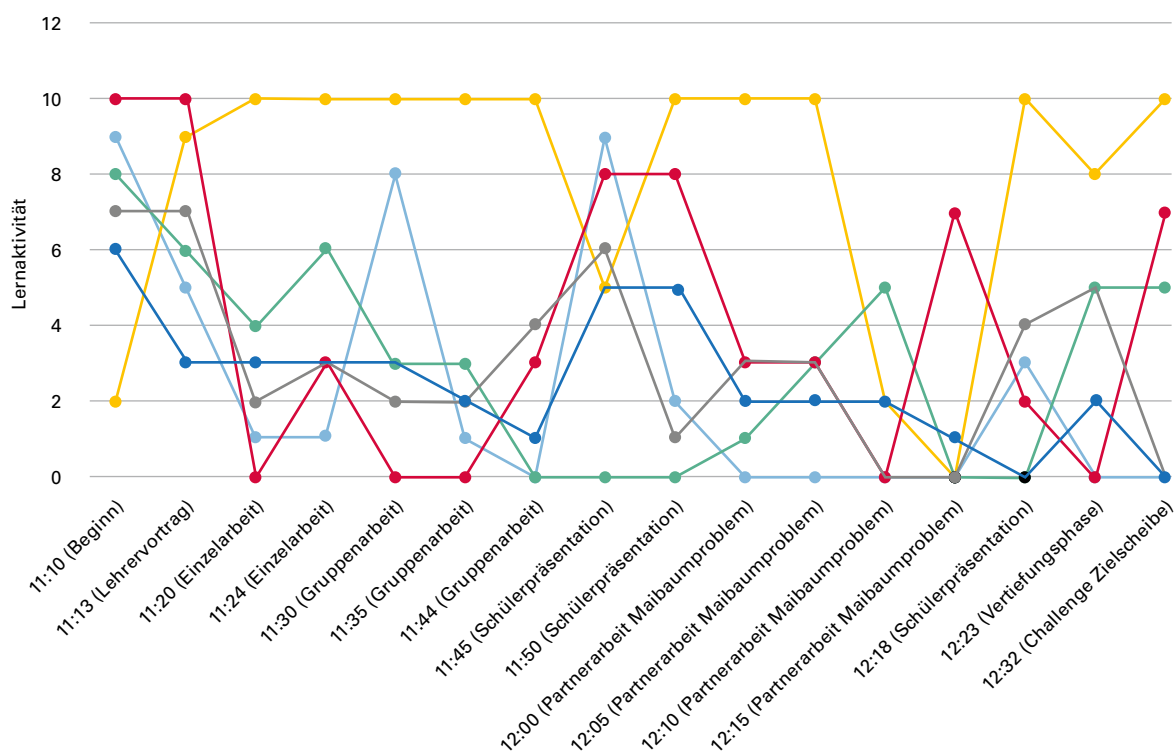


Abb. 5: Beispiel von Lernaktivitätskurven für sechs Schülerinnen und Schüler in einer Klasse

Auffälligkeiten werden in der Analyse festgestellt und interpretiert, so dass im Anschluss Erklärungsansätze für das Lernverhalten formuliert und daraus Handlungsoptionen im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage abgeleitet werden können.

Lesson Study schließt mit der persönlichen Reflexion. Die Erfahrungen aus der gemeinsamen Arbeit werden im Hinblick auf die eigene professionelle Weiterentwicklung geteilt.



### 4.3 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. Daher wird bereits bei der Unterrichtsplanung die formative Evaluation und Rück-

kopplung bezüglich des Lernstandes berücksichtigt (MKJS 2023c). Lehrkräfte ermitteln zunächst Lernstand und Lernsituation der Schülerinnen und Schüler. Dazu können Informationen aus der Leistungsbeurteilung ebenso herangezogen werden wie Erkenntnisse aus Befragungen zur elbstwirksamkeitserwartung der Schülerinnen und Schüler oder zu dem von ihnen wahrgenommenen Schulklima. 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:

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

Tab. 2: Fragen zur Entwicklung eines Konzepts zur Lernstandsermittlung und zur Begleitung von Lernprozessen

Weitergehende Informationen zu diesem Handlungsfeld bietet die Handreichung „Individuelle Förderung an beruflichen Schulen“ in (MKJS b 2023).

**Handlungsfeld „Ein Aufgaben- und Methodenrepertoire gemeinsam entwickeln“**

Gemeinsam gestaltete und reflektierte Materialien erleichtern den Schülerinnen und Schülern den Zugang zur jeweiligen Lernsituation. Zudem erweitert der sys-

tematische Austausch von Material das Aufgaben- und Methodenrepertoire der Lehrkräfte. Der einzelne wird entlastet, Vertretungen erleichtert. Gleichzeitig können die Lehrkräfte durch die gegenseitigen Rückmeldungen und Ergänzungen die eigenen Materialien effektiv weiterentwickeln. Im Zusammenhang mit diesem Handlungsfeld stellen sich Lehrkräfteteams aus den unterschiedlichen Perspektiven beispielsweise folgende Fragen:

<b>PERSONEN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Erwartungen bestehen an die Zusammenarbeit im Team, welche Ziele soll die Zusammenarbeit verfolgen?</li> <li>• Welche Erwartungen stelle ich an das Ergebnis, welche Ziele verbinde ich damit?</li> <li>• Welche Ressourcen (z. B. Kompetenzen, Ideen, Materialien, Zeit) kann ich zur Verfügung stellen?</li> <li>• Welche Ressourcen (z. B. Kompetenzen, Ideen, Materialien, Zeit) stehen im Team zur Verfügung?</li> <li>• Welchen Lernbedarf habe ich selbst?</li> <li>• ...</li> </ul>
<b>STRUKTUREN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Absprachen sind mit der Schulleitung zu treffen (z. B. Grad der Verbindlichkeit der Arbeit im Team und der Verwendung der gemeinsam erstellten Materialien, Ressourcen und Unterstützung, formaler Auftrag)?</li> <li>• Welche Infrastruktur soll genutzt werden um die Materialien zusammen zu stellen, zu erstellen und austauschen (z. B. Klärung der Plattform, der Kollaboration und der Formate, Zugangsrechte)?</li> <li>• Wie sollen Nutzbarkeit der Materialien organisiert werden (Ablagestruktur, Suchfunktion, gemeinsames Layout)?</li> <li>• Welche methodisch-didaktischen Hinweise und Bezüge zum Bildungsplan sollen aufgenommen werden (z. B. Stundenumfang, Lernziele, Schwierigkeitsgrad bzw. Anforderungsniveau, mögliche Musterlösungen)?</li> <li>• Wie soll die kontinuierliche Anpassung bzw. Weiterentwicklung organisiert werden?</li> <li>• Wie werden Urheberrechte und Datenschutz geprüft und deren Einhaltung sichergestellt?</li> <li>• ...</li> </ul>
<b>REFLEKTIEREN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie effektiv unterstützen die Methoden, Aufgaben oder Materialien den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler (z. B. Aufgaben hinsichtlich der kognitiven Aktivierung)?</li> <li>• Welche Denkstrategien und Arbeitstechniken sollen bei den Schülerinnen und Schülern (systematisch) aufgebaut bzw. eingeführt werden?</li> <li>• Wann und mit welcher Fragestellung holen wir ein Feedback von den Lehrkräften ein, die die erstellten Materialien verwenden?</li> <li>• Wann und mit welcher Fragestellung holen wir ein Feedback der Schülerinnen und Schüler ein?</li> <li>• Wie gehen wir mit den Rückmeldungen um?</li> <li>• ...</li> </ul>
<b>KOOPERIEREN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wer arbeitet im Team zusammen?</li> <li>• Wie können wir weitere Kompetenzen für das Team erschließen?</li> <li>• Wer ist wofür verantwortlich (z. B. organisatorische Leitung, Dokumentation von Besprechungs- und Arbeitsergebnissen, der digitalen Infrastruktur, Reservierung von (digitalen) Arbeitsräumen)?</li> <li>• ...</li> </ul>

Tab. 3: Fragen zur gemeinsamen Entwicklung eines Aufgaben- und Methodenrepertoire

# 5 Schulleitung und Unterrichtsentwicklung

Gesellschaftliche und technologische Veränderungen, 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. MKJS 2023f). Rolle und Bedeutung der Schulleitungen für die Gestaltung der Lernzeit und den Bildungserfolg der Schülerinnen 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 4 ist eine Auswahl dieser Steuerungsinstrumente dargestellt, wobei viele der Beispiele mehrere Perspektiven der Unterrichtsentwicklung einbeziehen. Sie sind jeweils dort aufgeführt, wo sie vorrangig wirken.

<b>PERSONEN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pädagogische Stundenplanung</li> <li>• Deputatsplanung</li> <li>• Aufgabenzuordnung z. B. zu Abteilungsleiterinnen und -leitern</li> <li>• Organisieren der digitalen Infrastruktur der Schule</li> <li>• Einrichtung von Teams bzw. Arbeitsgruppen</li> <li>• Zeitfenster für Besprechungen</li> <li>• ...</li> </ul>
<b>STRUKTUREN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorbildfunktion der Schulleiterin bzw. des Schulleiters</li> <li>• Personalgewinnung durch schulbezogene Stellenausschreibungen</li> <li>• Personalentwicklung</li> <li>• Personalberatungsgespräche</li> <li>• Schulbezogene Fortbildungsplanung</li> <li>• Dienstliche Beurteilungen</li> <li>• Aufgreifen von Veränderungsideen</li> <li>• ...</li> </ul>
<b>REFLEKTIEREN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse von schulischen Daten (z. B. schulbezogenes Datenblatt)</li> <li>• Evaluationen</li> <li>• Absolventenbefragungen</li> <li>• Auswertung von Erfahrungsberichten der Lehrkräfte</li> <li>• Fallbesprechungen</li> <li>• ...</li> </ul>
<b>KOOPERIEREN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiierung und Unterstützung von Teamarbeit im Kollegium</li> <li>• Zusammenarbeit in Abteilungen und Fachgruppen oder Fachschaften</li> <li>• Lernortkooperation</li> <li>• Kooperation mit den abgebenden allgemein bildenden Schulen</li> <li>• Kooperation mit Hochschulen und Universitäten</li> <li>• Kooperation mit Experten (Fachberater, Sonderpädagogen, usw.)</li> <li>• ...</li> </ul>

Tab. 4: Steuerungsinstrumente für die Schulentwicklung



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. Strategisch ausgerichtete, für die Unterrichtsqualität bedeutsame Zielsetzungen sollten von der Schulleitung in die Ziel- und Leistungsvereinbarung mit der Schulaufsicht eingebracht werden. Das erhöht Bedeutung der Ziele und deren 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 effektiv unterstützt wird und für alle Kolleginnen und Kollegen nachvollziehbar ist. Digitale Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten sorgen dafür, dass der Aufwand für die beteiligten Lehrkräfte überschaubar bleibt. Eine pädagogisch ausgerichtete Stundenplanung unterstützt die Unterrichtsentwicklung ebenso wie regelmäßige festgelegte kurze Zeitfenster für die kollegiale pädagogische Arbeit.

## Umgang mit Ressourcen

Der Schulleitung kommt im organisatorischen Bereich die Aufgabe zu, für die bestmögliche Bereitstellung und Nutzung der vorhandenen Ressourcen zu sorgen. Dies können beispielsweise Fachräume, digitale Lehr- und Lernmittel, Zugänge zu Fachzeitschriften, Geräte und Maschinen sein. Dabei ist es wichtig, die betroffenen Lehrkräfte einzubeziehen, Nutzung und Nutzbarkeit offen zu diskutieren und die vorhandenen Ressourcen nachvollziehbar zu zuordnen. Dies gilt sowohl für materielle als auch für personelle Ressourcen (vgl. auch Verwaltungsvorschrift „Eigenständigkeit der Schule und Unterrichtsorganisation“, 2022; Verwaltungsvorschrift „Arbeitszeit für Lehrkräfte an öffentlichen Schulen“, 2022; Verwaltungsvorschrift „Anrechnungstunden und Freistellungen für Lehrkräfte an öffentlichen Schulen“, 2022).

## Einrichtung von Projektteams

Innovative Unterrichtsentwicklung lebt von der wirksamen Kooperation der Lehrkräfte in agilen organisierten Projektteams oder -gruppen. Die Schulleitung unterstützt die Zusammenarbeit durch klar formulierte, konkrete Aufträge, die inhaltlich und zeitlich begrenzt sind und die notwendigen Kompetenzen. Erfahrungsgemäß ist es hilfreich, wenn Schlüsselpersonen (Funktionsstelleninhaber, Projekt-, Team-, Jahrgangsstufen- oder Fachgruppenleiter) bei der Entwicklung des Projekts und dem Aufbau der 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. Selbst-

organisation 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 immer Schlüsselpersonen zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts. Anregende und motivierende Impulse unterstützen die Lehrkräfte bei pädagogischer Entwicklungsarbeit (vgl. Tenberg, 2013), z. B.

- Offenheit, Begeisterungsfähigkeit und Wertschätzung für Neues
- Vorbilder
- Eigenverantwortung und Gestaltungsspielräume
- immanente und niederschwellige Reflexionsprozesse

## Aufgreifen von Veränderungsideen

Viele Initiativen zur Unterrichtsentwicklung entstehen aus dem Bedürfnis der Lehrkräfte heraus, auf veränderte Bedingungen pädagogisch zu reagieren. Die Schulleitung bündelt die Initiativen und integriert sie in die schulische Entwicklungsstrategie. Weitreichende Entwicklungsinitiativen werden in der Ziel- und Leistungsvereinbarung verankert. Anhand von Evaluationen wird der Erfolg festgestellt, die Wirksamkeit von Maßnahmen reflektiert und Ansätze zur Weiterentwicklung aufgedeckt.

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

## Personalberatungsgespräche

Eine wichtige Aufgabe der Schulleitung besteht darin, 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 ermitteln.

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, Verantwortliche und Ansprechpersonen 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

Das Reflektieren umfasst die bewusste Auseinandersetzung und das gemeinsame Nachdenken über die Wirksamkeit der unterrichtlichen Arbeit. Schulleitung und Lehrkräfte beruflicher Schulen verfügen hier über wertvolle Informationen für die Unterrichtsentwicklung aus unterschiedlichen Datenquellen:

- Das schulbezogene Datenblatt stellt Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse der schulischen Arbeit anhand von Kennzahlen zur Schul- und Unterrichtsqualität dar, die jährlich in einem iterativ angelegten Prozess im Statusgespräch zwischen Schule und Schulaufsicht herangezogen werden.
- Aus regelmäßigen themen- oder projektbezogenen Evaluationen gewinnt die Schule Daten, die die Bewertung im jeweiligen schulischen Kontext ermöglichen. Zertifizierungsverfahren (z. B. ISO, AZAV oder DGSE) ermöglichen die Bewertung der Leistungen für die ganze Schule oder für einzelne Bildungsgänge (vgl. MKJS 2023d).
- Weitere externe Datenquellen, wie z. B. der Bericht aus der Copsoq-Erhebung liefern möglicherweise zusätzliche Erkenntnisse für Entwicklungsimpulse.
- Besonders hervorzuheben ist die Bedeutung von regelmäßigen Kommunikation und Feedbackgesprächen mit Schülern, Eltern, Betrieben und anderen Beteiligten, die häufig die Einordnung der o. g. Daten erst sinnvoll ermöglichen.

## 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 gewünschten Erfolg haben.

## KOOPERIEREN

### Initiierung und Unterstützung von Zusammenarbeit

Die Schulleitung fördert und unterstützt Team- und Gruppenarbeit als einen wichtigen Gelingensfaktor von Unterrichtsentwicklung. Teamarbeit bietet sich z. B. bei gemeinsamen Klassenarbeiten an. Im Lernfeldunterricht erleichtert eine gut abgestimmte Teamarbeit die Verknüpfung von Theorieunterricht und Praxisunterricht. Im fachbezogenen Unterricht sind Kooperationsstrukturen 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. Wichtige Daten z. B. zum Übergang in das Beschäftigungsverhältnis können bei Ausbildertreffen oder aus Abschlussprüfungsergebnissen gewonnen und zur regelmäßigen Überprüfung der Wirksamkeit der Lernortkooperationen herangezogen werden. Aus der Auseinandersetzung der betreffenden Lehrkräfte mit den Ergebnissen gewinnt die Schulleitung nachvollziehbare Vorschläge und entsprechende Maßnahmen für eine weitere Verbesserung der Lernortkooperation.

## BEISPIEL

### Lernortkooperation an gewerblichen

#### Schulen

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 Quellen

- Altrichter, Herbert / Posch, Peter / Spann, Harald (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn.
- Antonovsky, Aaron (1979). *Health, stress, and coping*. Michigan.
- Bastian, Johannes (2007). *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim / Basel.
- Bohl, Thorsten / Helsper, Werner / Holtappels, Heinz-Günter/ Schelle, Carla (Hg.) (2010). *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn.
- Bohl, Thorsten (2003). *Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung. Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses*. In: Vorndran, O./Schnoor, D. (Hg.): *Schulen für die Wissensgesellschaft. Ergebnisse des Netzwerkes Medienschulen*. Gütersloh.
- Brägger, Gerold / Posse, Norbert (2007). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES)*. Bern.
- Buhren, Claus / Rolff, Hans-Günter (2018). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim.
- Capaul, Roman / Seitz, Hans / Keller, Martin (2020). *Schulführung und Schulentwicklung*, Bern.
- Ebner, Hermann (2023). *Datengestützte Schulentwicklung an beruflichen Schulen*. In MKJSI (Hg.): *Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung an beruflichen Schulen*. Stuttgart.
- Göhlich, Michael / Zirfas; Jörg (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart.
- Hattie, John (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“*. Übersetzt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Hohengehren.
- Hattie, John / Yates, Gregory (2021). *Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“*, übersetzt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Hohengehren.
- Helmke, Andreas (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze.
- Horster, Leonard / Rolff, Hans-Günter (2006). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen einer reflektorischen Praxis*. Weinheim/ Basel.
- Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (Hg.) (2022). *Grundlagen für einen wirksamen Unterricht*. Stuttgart.
- Kempfert, Guy / Rolff, Hans-Günter (2018). *Handbuch Qualität und Evaluation*. Weinheim.
- Klieme, Eckhard (2006). *Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, S. 765 – 773.
- Kunter, Mareike / Trautwein, Ulrich (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Braunschweig.



- Kunter, Mareike / Ewald, Sylvia (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In: Nele McElvany, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels, Miriam M. Gebauer, Franziska Schwabe (Hg.): Bedingungen und Effekte guten Unterrichts. Dortmund.
- Kyburz-Graber, Regula (2013). Praxis-Forschungs-k Kooperationen für erfolgreiche Unterrichtsentwicklung. In: Mittelschul- und Berufsbildungsamt, Mittelschulbericht 2013 S. 46–49. Bern.
- Maag Merki, Katharina / Werner, Silke / Ehlert, Antje (2013). Kooperation von Lehrpersonen als Entwicklungsmotor für Unterrichtsentwicklung? In M. Schüpbach, A. Slokar & W. Nieuwenboom (Hg.): Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule. Bern.
- Maag Merki, K. (2016). Unterrichtsentwicklung als zentrales Element von Schulentwicklung. In Pädagogik, 68(4), S. 44-47
- Meyer, Hilbert (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin.
- Meyer, Hilbert (2011). Rolle der Schulleitung. In: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) an der Universität Kiel (Hg.): Handreichungen des Programms SINUS an Grundschulen. Kiel.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (MKJS 2023a). Konzept OES. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (MKJS 2023b). Individuelle Förderung an beruflichen Schulen. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (MKJS 2023c). Lernen und Lehren an beruflichen Schulen. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (MKJS 2023d). Basismodell für die Unterrichtsbeobachtung und -bewertung an beruflichen Schulen. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (MKJS 2023e). Lernen mit Feedback an beruflichen Schulen. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (MKJS 2023f). Schulführung und Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (MKJS 2023g). Unterrichten auf Distanz an beruflichen Schulen. Stuttgart
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (MKJS 2023h). Prozessmanagement an beruflichen Schulen. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (MKJS 2023i). Projektmanagement an beruflichen Schulen. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (MKJS 2023j). Berufliche Schule entwickeln mit Leitbild & Co. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (MKJS 2023k). Ziel- und Leistungsvereinbarung / Statusgespräche an beruflichen Schulen. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (MKJS 2023l). Datengestützte Schul- und Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen. Stuttgart.
- Rolff, Hans-Günther (2013). Schulentwicklung kompakt – Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim / Basel.

Rolff, Hans-Günther (2015). Handbuch Unterrichtsentwicklung. Weinheim / Basel.

Schulgesetz Baden-Württemberg, § 1 (§1 SchG) vom 17. Dezember 2020.

Kultusministerkonferenz (KMK 2017). Berufliche Schulen 4.0 Weiterentwicklung von Innovationskraft und Integrationsleistung der beruflichen Schulen in Deutschland in der kommenden Dekade. Berlin.

Kultusministerkonferenz (KMK 2021). 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.

Kultusministerkonferenz (KMK 2022). Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. <https://www.kmk.org/themen/qualitaetsicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> (abgerufen am 15.11.2022)

Tenberg, Ralf (2013). Unterrichtswirksame Personalentwicklung. Vortragsskript zum OES-Workshop an der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Esslingen. unveröffentlicht.

Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (01.08.2010). Leitlinien zur Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg.

Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (25.02.2022). Eigenständigkeit der Schule und Unterrichtsorganisation.

Verordnung der Landesregierung über die Arbeitszeit der beamteten Lehrkräfte an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg (19.07.2022).

Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (01.01.2010). Beratungsgespräch und dienstliche Beurteilung der Lehrkräfte an öffentlichen Schulen.

Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (26.07.2022). Anrechnungstunden und Freistellungen für Lehrkräfte an öffentlichen Schulen.

Webseite zu „Instrumente für Qualitätsentwicklung und Evaluation an Schulen“. <https://www.iqesonline.net>. Letzter Aufruf am 11.04.2023

Webseite zu „EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung)“. <http://www.unterrichtsdiagnostik.de>. Letzter Aufruf am 11.04.2023

Willke, Helmut (2004). Einführung in das systemische Wissensmanagement. Heidelberg.

Willke, Helmut (2006): Systemtheorie. Stuttgart.

## **IMPRESSUM**

### **Herausgeber:**

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg  
Thouretstr. 6  
70173 Stuttgart  
www.km-bw.de

### **Verantwortlich:**

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

### **Autorenteam:**

Klaus Beringer, WG West Stuttgart  
Vanessa Haasis, ZSL-Regionalstelle Tübingen  
Roland Knoblauch, Kiflegg  
Ulrike Richter, ZSL-Regionalstelle Schwäbisch Gmünd  
Elke Stenger, Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Karlsruhe (BS)

### **Redaktion:**

Anna Katharina Stöber Auler, Balthasar-Neumann-Schule 2 Bruchsal

### **Fotos:**

stock.adobe.com: © Monkey Business Images (S: 4), JackF (S. 7),  
K. Abrahams/peopleimages.com (S. 9), WavebreakMediaMicro (S. 20)

### **Layout:**

Ilona Hirth Grafik Design GmbH, Karlsruhe

Stuttgart, 2023

