

Gute Schule

Schulinterner Lehrplan

Ein Leitfaden mit Grundsätzen, Instrumenten und Vorschlägen



MECKLENBURG-VORPOMMERN

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
Landesinstitut für Schule und Ausbildung (L.I.S.A.)



Inhalt

1	Zum Anliegen des Leitfadens	4
2	Warum schulinterne Planung notwendig ist	4
3	Inhalt und Anlage eines schulinternen Lehrplans	8
3.1.	Welche Pläne braucht die Schule?	8
3.2	Wie können die Pläne erarbeitet werden?	11
3.3	Ein qualitätsbezogenes Orientierungsraster für die schulinterne Planung auf allen Ebenen	13
4	Auf dem Wege zu einem guten Fachplan	15
4.1	Die Fachkonferenz – Gremium für Qualitätssicherung	15
4.2	Wie kann die Fachkonferenz-Arbeit schrittweise professionalisiert werden?	17
4.3	Mögliche Schritte zur Fortschreibung des Fachplans	19
4.4	Qualitätsstandards für den Fachplan (10 Prüfkriterien)	20
5	Angebote für die Lernenden zur Unterstützung des selbst organisierten Lernens und Arbeitens	21
5.1	Das Instrument Kompetenzraster	22
5.2	Individuelle Lernpläne	25
6	Unterrichtswerkstatt: Fachkonferenzarbeit, schulinterne Lehrpläne und Unterrichtsentwicklung	27
6.1	Zum Anliegen und zur Nutzung	27
6.2	Mögliche Raster für die Anlage von schulinternen Plänen	27
6.3	Zwei Vorschläge für SchiLF-Veranstaltungen (Arbeitsskizzen)	29
6.4	Sieben kommentierte Literaturtipps	32
7	Literatur	35

1. Zum Anliegen des Leitfadens

Das Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommern verpflichtet die Schulen zu einem Schulprogramm, in dem sie ihre pädagogischen Ziele festlegen und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung der schulischen Arbeit beschreiben. Weil der Unterricht das „Kerngeschäft“ von Schule ist, ist seine schulinterne Planung Bestandteil eines jeden Schulprogramms.

Das Produkt schulinterner Planung wird in der Bundesrepublik Deutschland nicht einheitlich bezeichnet. Es wird von *schuleigenen* oder *schulinternen Lehrplänen*, von *schulinternen Curricula*, *fachbezogenen Arbeitsplänen* usw. gesprochen. Hier und im Folgenden wird für das Produkt durchgängig die Bezeichnung **schulinterner Lehrplan** verwendet – im Sinne eines Oberbegriffs für diverse Planungsmaterialien der verschiedenen schulischen Gremien (s. Kapitel 3).

Der vorliegende Leitfaden ist in dem Kooperationsprojekt der Bundesländer Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern zur *Entwicklung von Kerncurricula für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe* entstanden. Doch nicht nur diese Kerncurricula erfordern eine schulinterne Planung, sondern auch die Rahmenpläne aller Schularten und -stufen.

Der Leitfaden beschreibt die schulinterne Planung auf der Ebene

- des Gesamt-Kollegiums einer Schule,
- der Fachkonferenz sowie
- des Lehrer-Teams einer Jahrgangsstufe.

Es werden Instrumente dargestellt und Vorschläge unterbreitet, die dann in eigenständiger Arbeit auf die konkrete Entwicklungssituation und auf ein bestimmtes Schulprofil hin präzisiert und „zugeschnitten“ werden können.

2. Warum schulinterne Planung notwendig ist

Häufig wird gefragt: *Können denn nicht mit neuen Rahmenplänen alle curricularen Voraussetzungen für einen effektiven und qualitätsgerechten Unterricht an der einzelnen Schule geschaffen werden?*

Im Grunde sind es folgende vier zusammenhängende Faktoren, die es nahe legen, schulintern zu planen:

Höhere Bildungsqualität

Eine höhere Bildungsqualität von Schule (Unterricht, Lernprozesse, Ergebnisse) wurde vor allem mit den Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien (wie TIMSS, PISA u. a.) begründet und hat zur Entwicklung z. B. der KMK-Bildungsstandards sowie neuer Einheitlicher Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) geführt. Damit sind sowohl grundlegende Qualitätsansprüche an den Unterricht als auch zentrale Kompetenzbereiche und Inhalte der Fächer genauer bestimmt. Dies entlastet die Lehrkräfte bei der Bestimmung von Anforderungen. Daraus erwächst aber auch eine größere Verantwortung dafür, wie die vorgegebenen Ziele erreicht und überprüft werden können.

Lehrerkooperation wird zum Schlüssel der inneren Schulentwicklung sowie zum Qualitätsfaktor für das Erreichen hoher Lernergebnisse an der Schule, [2], [8].

Ziel des Kompetenzerwerbs ist die erfolgreiche Bewältigung vielfältiger Herausforderungen im Alltags- und im Berufsleben. Das Konzept der Kompetenzentwicklung berücksichtigt den Zusammenhang von überfachlichen und fachbezogenen Kompetenzen, [16].

Konzept der Kompetenzentwicklung

Heutige Rahmenpläne/Kerncurricula zielen nicht auf die „Stoffvermittlung“ durch die Lehrkraft ab, sondern der Unterricht muss den Lernenden den Kompetenzzuwachs ermöglichen. *Kompetenz* wird dabei verstanden als ein Geflecht aus Wissen, Können, Erfahrung, Motivation, Handeln und Verstehen¹. Kompetenzentwicklung umfasst den Aufbau von Wissenssystemen, der von individuellen Erfahrungen und Motivationen mit bestimmt wird. Können erfordert das vielfältige differenzierte Üben und Anwenden in realen Lebenssituationen. Im Mittelpunkt der Planung und Durchführung des Unterrichts steht somit die aktive, zunehmend selbstständige Tätigkeit der Lernenden.



Die veränderte Steuerung der Schule mit output-orientierten Instrumenten wie zentralen Prüfungen, Vergleichsarbeiten, niveaubestimmenden Aufgaben u. ä. verlangt in besonderer Weise ein differenziertes und ergebnisorientiertes Arbeiten. Der Vergleich von Prozessen und Ergebnissen in Klassen, Schulen sowie Regionen wird auf einem neuen Niveau möglich, bringt mehr individuelle Sicherheit, erfordert jedoch auch, dass die Lehrkräfte ihren Unterricht an diesen Qualitätsmaßstäben ausrichten und kritisch überprüfen. Die individuelle Planung und Durchführung des Unterrichts wird von gemeinsamen Verabredungen und Entscheidungen in den Teams und Gremien unterstützt und geprägt. Die Verantwortung des Einzelnen für Qualität im Unterricht nimmt zu.

Veränderte Steuerung der Schule

Der Einzelschule zunehmend mehr Selbstständigkeit einzuräumen und abzuverlangen beruht auf der Erkenntnis, dass sich die Qualität des Lehrens und Lernens durch die Akteure „vor Ort“ (Lehrkräfte, Lernende, Eltern) herausbildet. Deshalb setzt der Staat auf eine stärkere Steuerung im Grundlegenden und Verbindlichen, zugleich ermöglicht bzw. fordert er die schulinterne Ausgestaltung der größer gewordenen Handlungsspielräume durch jede einzelne Schule. Bestimmte Planungsentscheidungen verlagern sich so auf die einzelne Schule. Die Verantwortung für Ergebnisse und Prozesse nimmt zu. Der Zwang zur Offenlegung der Konzepte und Ergebnisse wird größer.

Wachsende Selbstständigkeit der Einzelschule

¹ Diese Facetten sind allen Kompetenzarten zu eigen, auch der Sach-, Methoden- Selbst- und Sozialkompetenz.

Konsequenzen für die schulinterne Planung

Aus all diesen Faktoren wird ersichtlich: So wie sich die Qualität des Unterrichts entwickeln muss, verändert sich auch die Planung des Unterrichts an der Schule:

- Der Anteil von Team-Arbeit, d. h. der Umfang, die Intensität und die Qualität der Lehrerkooperation an der Schule, wird zu einer großen Herausforderung. Die Notwendigkeit zu Vereinbarungen, Verabredungen und gemeinsam getragenen Entscheidungen zu kommen, erreicht im Vergleich zur individuellen Planung einen neuen Stellenwert.
- Das Steuern, Einschätzen bzw. Evaluieren der Prozesse verlangen mehr Aufmerksamkeit.

Besonderheiten von Rahmenplänen/ Kerncurricula

Bereits die Rahmenpläne für die Grundschule, die Orientierungsstufe und den Sekundarbereich I, aber in ganz besonderem Maße die Kerncurricula für die Qualifikationsphase in der gymnasialen Oberstufe verlangen eine bestimmte Qualität der schulinternen Planung:

- Rahmenpläne und Kerncurricula sind nicht stoff- sondern kompetenzorientiert angelegt, stellen überfachliche und fachbezogene Kompetenzen in einen Zusammenhang.
- Die Kerncurricula der Qualifikationsphase repräsentieren verbindliche und auf die Anforderungen der EPA bezogene Inhalte des Faches. Durch diese Konzentration wird z. B. die Planung von Fakultativem bzw. Ergänzendem stärker zur Aufgabe der schulinternen Planung.
- Die Inhalte sind mit den Kompetenzbereichen durch die Standards verknüpft.

Die schulinterne Planung ist für die effektive Umsetzung der zentralen Vorgaben (Rahmenpläne/ Kerncurricula) und für die Sicherung der Qualität im Unterricht unabdingbar.

Schulinterne Planung

- ist nicht an eine bestimmte Schulstufe oder Schulform gebunden, trifft vielmehr für alle zu, von der Grundschule bis zum Gymnasium;
- versteht sich als „Markenzeichen“ einer qualitätsbewusst arbeitenden Schule und vor allem als Ausdruck professioneller, kooperativer Arbeit der Lehrkräfte;
- setzt einerseits funktionierende Gremienarbeit der Lehrkräfte und des Führungspersonals der Schule voraus, andererseits fördert die Arbeit daran die Kooperation aller Beteiligten, auch die Zusammenarbeit mit Lernenden, Eltern und externen Partnern.

Mängel bzw. Schwächen von schulinternen Plänen

Die Vielfalt an guten Lösungen darf nicht über das Problem hinwegtäuschen, dass es auch Praktiken gibt, die bei zumeist hohem materiellen Aufwand und hohem persönlichen Einsatz der beschriebenen Funktion nicht gerecht werden – und so eigentlich gar keine oder zu wenig Wirkung für die internen Arbeitsprozesse in der Schule haben.

Einige der möglichen Schwächen bei der Entwicklung lassen sich mit den folgenden Typisierungen (vereinfacht) so beschreiben:

- 1) Der Stoffverteilungsplan: Hier werden vorrangig stofflich-inhaltliche Abstimmungen vorgenommen; z. B. indem die Inhalte auf das Schuljahr „verteilt“ werden, entweder mit oder ohne Bezug zur vorhandenen Zeit.

Kommentar: Eine solche Planung ist traditionell weit verbreitet. Sie geht aber heute an der eigentlichen Aufgabe vorbei, die wesentlichen Faktoren bzw. Parameter für die Qualität des Unterrichts zu bestimmen – eben weil es nicht um ein stoff-orientiertes Unterrichtsverständnis geht, sondern um ein anforderungs-

bezogenes und vor allem auf die Kompetenzen der Lernenden gerichtetes Verständnis von Unterricht. Der Inhalt als einzige Kategorie ist eben nicht ausreichend steuernd bzw. qualitätssichernd, weil z. B. unklar bleibt, was die Schülerinnen und Schüler eigentlich wissen und können sollen (Anforderungsbezug), welche Maßnahmen zur Überprüfung des Gelernten alle nutzen wollen usw. Die eigenen Ressourcen auf dem Weg zum Ziel bleiben offen. Eine solche Planungsweise sollte möglichst schnell abgeschafft werden.

- 2) Der im Wesentlichen noch einmal „abgeschriebene“ Rahmenplan: Hier werden zumeist in aufwändiger Arbeit die vorhandenen Pläne durchgeforstet, dann aber im Ergebnis die Ziele/Anforderungen und die Themenfelder/Inhalte weitgehend identisch übernommen, statt wirklich schulbezogene Konkretisierungen des „Weges zum Ziel“ vorzunehmen.

Kommentar: *Natürlich ist das gründliche Durcharbeiten neuer Rahmenpläne/Kerncurricula, auch der gedankliche Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen, wichtig, wobei die eigenen Vorstellungen von Schule und Unterricht eingebracht werden. Nur so entwickelt sich inhaltliches Verständnis. Aber es fehlt der notwendige zweite Schritt, nämlich die konkrete schulspezifische Antwort darauf, was an der Schule mit ihren spezifischen Rahmenbedingungen und ihren Akteuren zu tun ist und was die Qualität des Unterrichts bei allen prägen soll. Es gibt dann zumeist keine Entscheidungen und Vereinbarungen, die für alle grundlegend und prozessbestimmend sein können. Der schulinterne Lehrplan kann in Folge nicht oder nicht ausreichend steuernd wirken. In der Praxis des Schulalltags wird dann wahrscheinlich die (gute oder weniger gute) individuelle Planung der Lehrkräfte allein die Weichenstellung für die Arbeit sein. Qualitätsentwicklung und -sicherung auf der Ebene der Schule, der Fachkonferenz und der Jahrgangsstufen-Konferenz findet so eher nicht statt.*

- 3) Die vorhandene individuelle Planung einer versierten Lehrkraft nimmt den Platz eines gemeinsam vereinbarten schulinternen Lehrplans ein.

Kommentar: *Die individuelle Planung einer Lehrkraft kann zwar (muss aber nicht!) jenen wichtigen Erfordernissen entsprechen, die hier diskutiert werden. Es bleiben dennoch viele Vorbehalte: Die individuelle Planung ist in der Regel auf konkretes und detailliertes Handeln in einer Klasse ausgerichtet, zumeist persönlicher zugeschnitten und somit sowohl von der didaktischen Arbeitsweise der Lehrkraft als auch von der konkreten Bedürfnislage der Lernenden her nicht ohne weiteres für alle übertragbar. Schwerer wiegt, dass individuelle Erfahrungen nicht für ein Qualitätskonzept der gesamten Schule geeignet sind. Auch einseitige Arbeitsbelastungen mit den bekannten Auswirkungen können die Folge sein. Die Lehrkräfte kommen möglicherweise in die Lage, sich an einen fremden „Fahrplan“ halten zu müssen, ohne ihn in ihrer Situation und mit ihren Mitteln und Möglichkeiten überhaupt professionell umsetzen zu können.*

Im Folgenden wird deshalb für eine schulinterne Planung plädiert, die aus mehreren Komponenten besteht, alle Lehrkräfte einbezieht und auf die Schule insgesamt, die Fächer sowie die einzelnen Jahrgangsstufen gerichtet ist.

3. Inhalt und Anlage eines schulinternen Lehrplans

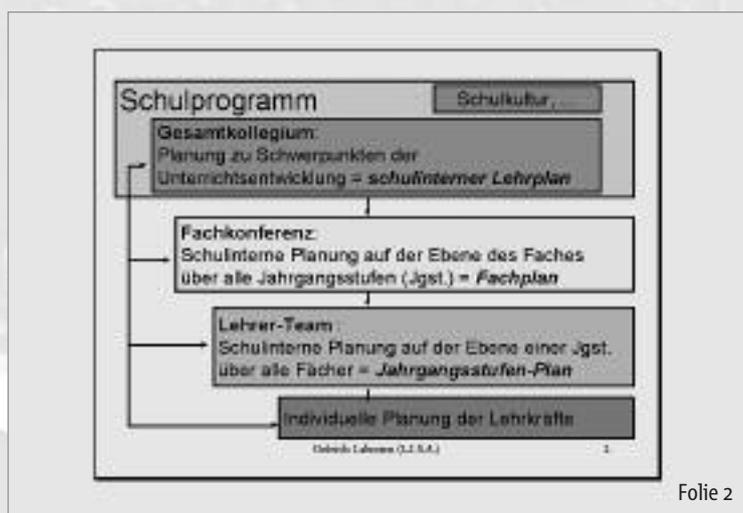
3.1 Welche Pläne braucht die Schule?

Jede Lehrkraft, jedes Team und jedes schulische Gremium muss rationell mit Ressourcen, wie verfügbare Zeit, Kooperationsmöglichkeiten, Arbeitskraft, Materialaufwand etc. umgehen. Nur wenn die schulinterne Planung alle insgesamt entlastet, wird sie Akzeptanz finden. In professionell arbeitenden Schulen sind die Produkte der schulinternen Planung in erster Linie Arbeitsinstrumente, die konkrete Situationen, Teams und Personen unterstützen.

Schulinterne Planung ist ein Ganzes und beinhaltet

- den schulinternen Lehrplan des Gesamtkollegiums;
- die Fachpläne, die die Fachkonferenzen für alle Jahrgangsstufen erarbeiten;
- die Jahrgangsstufen-Pläne, erarbeitet von den Teams der einzelnen Jahrgangsstufen über alle Fächer hinweg.

Mit anderen Worten: Auf der Basis des schulinternen Lehrplans erfolgt eine vertikale Planung in den einzelnen Fächern über alle Jahrgangsstufen und eine horizontale Planung in den einzelnen Jahrgangsstufen über alle Fächer hinweg:



Worin besteht die jeweils spezifische Funktion dieser Planungsmaterialien, ihr konkreter Beitrag zur Entwicklung einer professionell arbeitenden Schule?

Schulprogramm

Das Schulprogramm ist für alle Stufen bzw. Organisationsphasen einer Schule gewissermaßen das Sammelbecken aller einzelnen Maßnahmen und Aktivitäten zur Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts. Es ist auch ein Instrument für die Kommunikation nach innen und außen und hat eine zentrale Steuerungsfunktion für die gesamte erfolgreiche Entwicklung einer Schule. Es formuliert mit allen Beteiligten pädagogische Grundsätze und Entwicklungsziele, zielt auf einen gemeinsamen Prozess der Meinungsbildung aller Beteiligten, bezieht sich auf ausgewählte wesentliche Aufgaben in den wichtigsten Qualitätsbereichen der Schule.

Das sind:

- die Ergebnisse (Kompetenzen, Bildungsweg und Schulabschlüsse der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Einstellungen);
- der Unterricht – fachbezogen und fächerverbindend;
- die Entwicklung von Professionalität des Handelns (allgemeine und fachbezogene Fortbildung, Erweiterung des Methodenspektrums usw.);
- das Schulmanagement (Organisation des Arbeitens, Lebens, Leistens und Mitbestimmens an der Schule);
- Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung (Evaluation der Ergebnisse und Prozesse, Programme und Maßnahmen);
- die Schulkultur und Schulklima (Lebensraum Klasse, Schule, außerschulische Lernorte, Kooperationen, Praktika, Schulpartnerschaften), [6], vgl. auch [12].

Im schulinternen Lehrplan des Gesamtkollegiums werden Qualitätsziele definiert und Qualitätsmaßstäbe gesetzt, an denen sich die Gestaltung und Organisation des Unterrichts orientieren muss. Um dies an zwei Beispielen zu konkretisieren:

- (1) Die KMK-Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss sind abschluss- und fachbezogen. Für den Bereich *Lesekompetenz* ist jedoch offenkundig, dass hier nicht nur der Deutsch-Unterricht, sondern alle Fächer in allen Jahrgangsstufen in der Pflicht stehen, ihren spezifischen Beitrag zu leisten. Es könnte also Gegenstand der schulinternen Planung auf der Ebene des Gesamtkollegiums sein, für bestimmte Jahrgangsstufen ausgewählte Textsorten und Lesestrategien festzulegen, zu denen dann jedes Fach beizutragen hat.
- (2) Das zweite Beispiel ist auf die Ausbildung der Selbst- und Sozialkompetenz der Lernenden gerichtet. Der Unterricht soll es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, die eigenen Lernergebnisse sowie die der Mitschülerinnen und Mitschüler zu bewerten. Auch hier gilt es, sich im Gesamtkollegium zu verständigen, wie dieser Prozess *Befähigung zur Selbst- und Fremdeinschätzung* in den einzelnen Jahrgangsstufen gestaltet werden kann, welche Bewertungskriterien genutzt werden können (für eine Präsentation gewiss andere als für Hausaufgaben), wie diese Bewertungskriterien für alle Beteiligten transparent gemacht werden können etc.

Die schulinterne Planung auf der Ebene des Faches stellt die Verbindung zwischen der Schulentwicklung als Ganzem und dem Unterricht im Fach her. Sie folgt den Orientierungen der zentralen Vorgaben (Rahmenpläne/Kerncurricula). Zugleich werden die Absprachen auf der Ebene des Gesamtkollegiums aufgegriffen und für das Fach spezifiziert. Für die beiden Beispiele heißt das:

- (1) Wenn die Schwerpunkte im Bereich *Lesekompetenz* so festgelegt sind, dass beispielsweise in der Jahrgangsstufe 7 das Lesen von nicht-kontinuierlichen Texten³ und in der Jahrgangsstufen 8 das Lesen von nicht-linearen Texten⁴ im Zentrum stehen, dann hat jede Fachkonferenz hierfür fachspezifische Beispiele zu bestimmen, die sich organisch mit den jeweiligen fachlichen Inhalten verbinden. Für die Lernenden ist es außerdem hilfreich, wenn in jedem Fach die Erschließung einer Textsorte in gleicher Weise erfolgt.
- (2) Die für die gesamte Schule vereinbarten und allen bekannten Bewertungskriterien bilden die Basis für den Beitrag des jeweiligen Faches zur *Befähigung zur Selbst- und Fremdeinschätzung*. Dafür sind über die Jahrgangsstufen hinweg jene Beispiele zu bestimmen, die eine fachspezifische Ausprägung haben.

² Es wird stets der Singular verwendet, obwohl es Fachpläne für alle Fächer geben muss.

³ Nicht-kontinuierliche Texte sind z. B. Tabellen, Diagramme und Graphiken.

⁴ Nicht-lineare Texte sind solche, die Verweise (Links) enthalten.

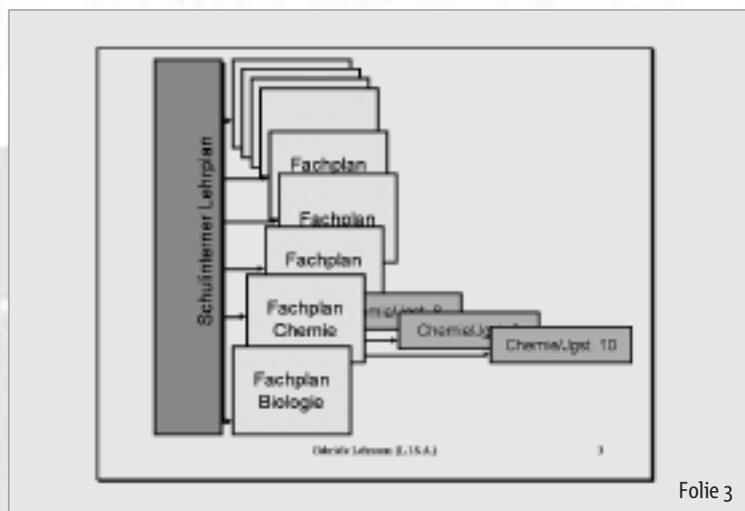
Der schulinterne Lehrplan

Der Fachplan²

Der Jahrgangsstufen-Plan⁵

Die schulinterne Planung auf der Ebene der Jahrgangsstufe führt die Ergebnisse der Arbeit des Gesamtkollegiums und der Fachkonferenzen wieder zusammen, indem für die einzelne Jahrgangsstufe – jetzt über alle Fächer hinweg – geklärt wird:

- (1) Decken die gewählten Fachbeispiele für das Lesen nicht-kontinuierlicher Texte in Jahrgangsstufe 7 wirklich die gesamte Breite dieser Textsorte ab? Oder haben sich alle auf das Lesen von Graphiken konzentriert und das Lesen der unterschiedlichen Arten von Diagrammen bleibt unberücksichtigt?
- (2) Welche Formen der *Selbsteinschätzung* werden in der Jahrgangsstufe praktiziert? Gibt es eine Form, die in besonderem Maße altersangemessen scheint und deshalb erprobt werden könnte, z. B. Kompetenzraster (s. Abschnitt 5.1)? Soll diese Erprobung alle Fächer erfassen oder nur ausgewählte?



Wichtig ist, dass Unterricht von allen Ebenen her geplant, abgestimmt und reflektiert wird – sowohl vom Fachplan als auch vom Jahrgangsstufen-Plan her und beides mit Blick auf den schulinternen Lehrplan des Gesamtkollegiums.

Individuelle Planung der Lehrkräfte

Lehrkräfte fragen spätestens an dieser Stelle: So viele gemeinsame und zeitintensive Aktivitäten? Wie soll das gehen, denn schließlich muss ich ja auch noch den Unterricht in meinen Klassen vorbereiten! Durch gemeinsam getroffene und getragene Entscheidungen erleichtert und verkürzt sich die individuelle Planung des Einzelnen – insbesondere dann, wenn nicht nur gemeinsam geplant, sondern auch gemeinsam an einem Materialbestand für das Fach bzw. für die Jahrgangsstufe gearbeitet wird. Außerdem muss nicht alles auf einmal entwickelt werden. Es ist besser, sich auf einige wenige Schwerpunkte zu konzentrieren – hierbei aber alle einzubeziehen.

Die Lehrkräfte tragen für die Planung und Gestaltung des Unterrichts eine hohe Verantwortung. Sie orientieren sich dazu an den gesetzlichen Grundlagen, den Rahmenplänen/Kerncurricula sowie den Vereinbarungen der schulinternen Planung auf den beschriebenen Ebenen. Eine rationelle, gut organisierte eigene Planung gibt nicht nur Sicherheit für die Durchführung des Unterrichts, sondern dient auch der Sammlung von praktischen Erfahrungen und unterstützt so die Entwicklung der eigenen Professionalität.

⁵ Auch hier wird der Singular verwendet, obwohl es Jahrgangsstufen-Pläne für alle Jahrgangsstufen geben muss.

3.2 Wie können die Pläne erarbeitet werden?

Grundlage für alle Produkte der schulinternen Planung ist das Schulprogramm. Für seinen auf den Unterricht bezogenen Teil sind Qualitätskriterien zu bestimmen, die sich auf die Organisation der Lernprozesse und auf die erwarteten Ergebnisse im Unterricht insgesamt beziehen.

Der Prozess der Erarbeitung wird im Folgenden am Beispiel des Fachplans beschrieben; in analoger Weise gelten die Aussagen auch für den schulinternen Lehrplan und den Jahrgangsstufen-Plan – nur die Gremien sind jeweils andere.

Der Fachplan beantwortet die Frage nach den vergleichbaren Qualitätsmerkmalen des Unterrichts: Gewichtungen, Entscheidungen, konsensfähige Vereinbarungen – und gilt dann für alle Lehrkräfte dieses Faches. Hier sind die Qualitätsmerkmale für das Fach – über alle Jahrgangsstufen hinweg – zu spezifizieren. In Fächern, für die KMK-Bildungsstandards existieren, sind diese in besonderem Maße zu berücksichtigen; in der gymnasialen Oberstufe sind die EPA zu beachten.

Damit der einzelne Fachplan seiner Funktion als Instrument zur Qualitätsentwicklung und -sicherung gerecht wird, muss er sich an solchen *Kriterien* für den Unterricht orientieren, von denen die Qualität der Lernprozesse und -ergebnisse besonders abhängig ist. Folgt man den theoretischen Erkenntnissen der Unterrichtsforschung und den Ergebnissen psychologischer Leistungsstudien (vgl. [5]), so gehören dazu:

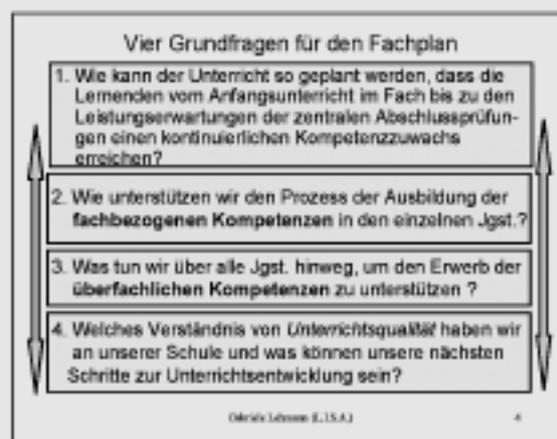
- klare Ziele und gut strukturierte, gewichtete Inhalte;
- Regeln und Übereinstimmungen im Unterrichtskonzept (insbesondere Zeitökonomie, Handlungsmuster, eine anwendungsorientierte Aufgaben- und Tätigkeitskultur, der Umgang mit Leistungen, die Organisation von Lernfortschritten, die Ermittlung und Nutzung des Vorwissens);
- möglichst viel aktive Lernzeit zur Sicherung hoher Lernaktivität;
- ein funktionierendes Evaluationssystem.

Zugleich wird ersichtlich: Es ist nicht ausreichend, wenn sich der Fachplan lediglich auf die Stoffverteilung beschränkt. Damit wird in der Regel nur ein zentraler Bereich erfasst, eben die Inhalte.

Es empfiehlt sich vielmehr, die Erarbeitung eines Fachplans vom Zusammenhang der nachfolgenden vier Grundfragen her anzugehen und die Fragen praktisch „aneinander abzarbeiten“:

Kriterien für den Unterricht

Vier Grundfragen



Folie 4

Mögliche Leitfragen für den Fachplan

Aus dieser Gesamtsicht wird es besser gelingen, zu wirklich begründeten konkreten Festlegungen und Orientierungen für den Unterricht im Fach zu kommen, auf die sich alle Lehrkräfte beziehen können. Dazu gehören insbesondere diese Leitfragen:

An welchen wesentlichen Anforderungen ist der Unterricht auszurichten? (Bezug zu Standards/EPA, Bezug zu verbindlichen Inhalten)
Wie ist auf der Grundlage der Standards und verbindlichen Inhalte innerhalb des Faches zu gewichten? (gemeinsame Schwerpunkte entsprechend der verbindlichen Inhalte, Zeitdimensionen, Methoden, Übungen, Medien usw.)
Welchen Stellenwert haben die einzelnen fakultativen Themen/Inhalte?
Welche Anknüpfungsmöglichkeiten bestehen zwischen bereits Gelerntem und dem Neuen? (Stichwort: kumulatives Lernen)
Was zeichnet die Aufgabenkultur im Fach aus? (Unterscheidung zwischen Aufgaben zum Lernen und Aufgaben zum Leisten)
Wie sind Beziehungen zwischen den Themenbereichen/-feldern im Fach nutzbar zu machen?
Mit welchen Schulbüchern, Lektüren, Medien wird im Fach bei allen Lehrkräften gearbeitet?
Wie sollen die Leistungen der Lernenden bewertet werden? Wie wird der Kompetenzzuwachs (Art, Form, Zeitpunkt) zwischenzeitlich überprüft?
Wie werden Tests (Vergleichsarbeiten/Lernstandserhebungen) vor-, vor allem aber in der Fachkonferenz so nachbereitet, dass aus den Ergebnissen Rückschlüsse auf die Arbeit in den anderen Jahrgangsstufen gezogen werden können?
Welche Maßnahmen werden organisiert, um die Prüfungsinhalte zu sichern?
Wie viel Unterrichtszeit steht zur Verfügung und wie soll sie verteilt/genutzt werden, damit möglichst viel aktive Lernzeit für die Schülerinnen und Schüler entsteht?

s. auch Folie 5

Es wird im Fachplan immer „feste“, für alle Lehrkräfte im Fach verbindliche Vereinbarungen geben, und eher „lockere“ Orientierungen im Sinne von Empfehlungen, insbesondere für die detaillierte didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts. Aber ohne konkrete Entscheidungen bzw. Festlegungen kann der Fachplan nicht als Steuerungsinstrument für den Unterricht im Schuljahr wirken.

Am Ende muss der Fachplan über **alle** Jahrgangsstufen hinweg so präzise sein, dass die einzelnen Lehrkräfte mit klaren Vorstellungen in die Beratungen des Lehrer-Teams **einer** Jahrgangsstufe gehen können, um dort gemeinsam mit den Lehrern der anderen Fächer den Jahrgangsstufen-Plan zu erarbeiten.

Der Jahrgangsstufen-Plan greift die Ergebnisse der Arbeit der Fachkonferenzen auf und führt sie auf der Basis der im Gesamtkollegium für alle Fächer vereinbarten Schwerpunkte der Unterrichtsentwicklung zusammen. Für seine Erarbeitung könnten die Leitfragen lauten:

Mögliche Leitfragen für den Jgst-Plan

Welches sind die Schwerpunkte in der Kompetenzentwicklung in dieser Jahrgangsstufe? (s. Beispiele (1) und (2))

Welche Maßnahmen werden organisiert, um sich zwischenzeitlich über das Erreichte auszutauschen?

Gibt es Besonderheiten in dieser Jahrgangsstufe, die stundenplan-technische Maßnahmen erfordern (Epochal- oder Blockunterricht)?

Welche Möglichkeiten bestehen für fächerverbindende Unterrichtsvorhaben? Welcher Zeitfonds steht dafür zur Verfügung? Wie werden diese Vorhaben organisiert (räumlich/stundenplan-technisch/...)?

Welche Anknüpfungsmöglichkeiten bestehen zwischen den Fächern, die im fachübergreifenden Unterricht⁶ genutzt werden können?

Bei welchen Medien können bzw. müssen die Strategien über die Fächer hinweg abgestimmt werden?

Gibt es Formen der Leistungsbewertung, die in mehreren Fächern praktiziert werden? Hierfür sind die Kriterien abzustimmen, die – wo immer das möglich ist – eine gemeinsame Basis haben sollten (z. B. für Formen des Protokollierens von Experimenten in den Naturwissenschaften oder für Präsentationen).

ggf.: Welche Informationen aus landesweiten Vergleichsarbeiten/Lernstandserhebungen sind für das Lehrer-Team hilfreich, weil sie für den Unterricht in dieser Jahrgangsstufe insgesamt relevant sind?

s. auch Folie 6

3.3 Ein qualitätsbezogenes Orientierungsraster für die schulinterne Planung auf allen Ebenen

Wenn man wie beschrieben herangeht, wird rasch klar, dass es für die einzelnen Fächer und Entwicklungssituationen in den Gremien einer Schule Gemeinsames und Unterschiedliches geben wird, was den Inhalt und die Gestaltung betrifft. Sowohl fachdidaktische Unterschiede (Ziel-Inhalts-Strukturen, Stundentafel-Proportionen) als auch konkrete Situationen und Bedingungen an der Schule sind zu beachten.

Dennoch ist es möglich und notwendig, von Ansprüchen auszugehen, die für alle gelten und Gemeinsames zu bestimmen, das die Unterrichtsqualität beeinflusst. Das betrifft die Anforderungsebene, die Inhalte sowie den Umgang mit dem Vereinbarten im Unterrichtsalltag.

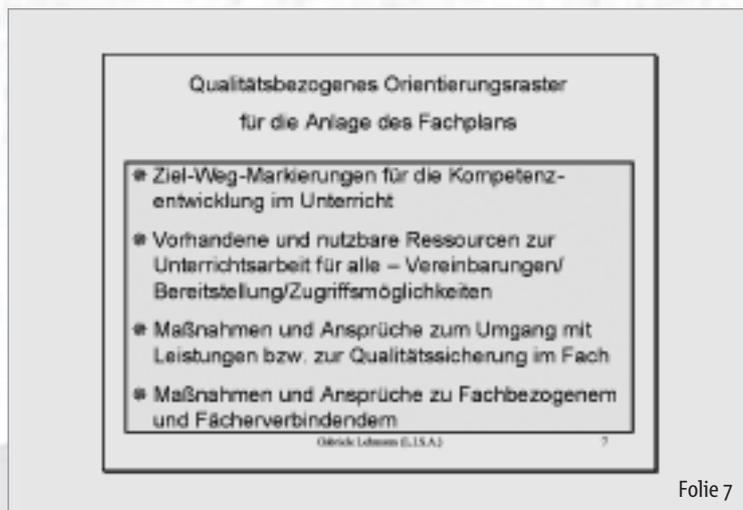
Dafür kann ein Orientierungsraster hilfreich sein, das einerseits alle wesentlichen Parameter berücksichtigt, es andererseits aber auch erlaubt, entsprechend den Erfordernissen und Situationen weiter ausgestaltet zu werden.

⁶ zum Unterschied zwischen *fachübergreifendem* und *fächerverbindendem Unterricht*

s. Glossar (www.bildung-mv.de/rahmenplanarbeit)

Orientierungsraster für den Fachplan

Auch hier sollen exemplarisch für den Fachplan Merkmale aufgezeigt werden, die dieses Orientierungsraster bestimmen:



Ziel-Weg-Markierungen für die Kompetenzentwicklung im Unterricht

Das sind z. B. Zielmarkierungen in Beziehung zu verbindlichen und fakultativen Inhalten in den Themenfeldern/Unterrichtseinheiten in Verbindung mit grundlegenden Unterrichtswegen (z. B. für Reihenfolge, erfolgssichere Methoden usw.).

Vorhandene und nutzbare Ressourcen zur Unterrichtsarbeit für alle – Vereinbarungen/Bereitstellung/ Zugriffsmöglichkeiten

Das sind z. B. Schulbücher, eigene und fremde Aufgabenpools und Beispielsammlungen, Tests, Arbeitsmaterialien zur Differenzierung, Beiträge aus der Fachliteratur, Medien, Kompetenzraster.

Maßnahmen zum Umgang mit Leistungen bzw. zur Qualitätssicherung im Fach und an der Schule

Das sind z. B. vereinbarte Regeln, zu beachtende Vorschriften für die Leistungserhebung im Unterricht, Regelungen für Klassenarbeiten/Klausuren, Vorbereitung und Auswertung von Tests sowie der zentralen Abschlussprüfung, vereinbarte Maßnahmen zur Entwicklung von Aufgaben, Maßnahmen zur kollegialen Evaluation von Unterricht.

Maßnahmen zum fächerverbindenden Unterricht, zum fachspezifischen Beitrag für die Unterrichtsentwicklung an der Schule

enthalten z. B. vereinbarte Projekte und Unterrichtsangebote, Entwicklungsschwerpunkte, Kooperation mit anderen Gremien, mit externen Partnern.

4. Auf dem Wege zu einem guten Fachplan

4.1 Die Fachkonferenz – Gremium für Qualitätssicherung

Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte in der Lehrerkonferenz (SchG MV § 77), in den Fachkonferenzen sowie in den Jahrgangsstufen-Konferenzen hat eine Schlüsselfunktion sowohl für die Optimierung des eigenen Unterrichtshandelns als auch für die gesamte Unterrichtsentwicklung. Die auf gemeinsam verabredete Qualitätsmaßstäbe gerichtete Kooperation ist eine ebenso wichtige Voraussetzung für die Gestaltung der Lern- und Unterrichtskultur wie ein das Lernen förderndes Schulklima.

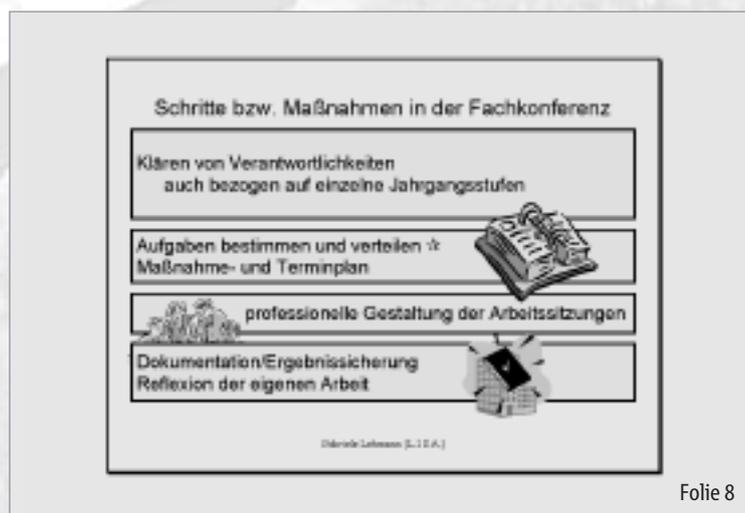
Die Arbeit der Fachkonferenz ist nicht allein und vorrangig auf die individuelle Perspektive der Lehrkraft auf ihren Unterricht gerichtet, z. B. auf den Mathematikunterricht in der eigenen Klasse, sondern vielmehr auf die Qualität des Mathematikunterrichts an der gesamten Schule, bei allen Lehrkräften und in allen Jahrgangsstufen. Ein solches Denken fordert viel, geht es doch darum, sich auf Eckpunkte eines gemeinsamen Verständnisses vom Fach zu einigen und auf gemeinsame Vorstellungen von einem „guten“ Mathematikunterricht. Das können z. B. Qualitätsindikatoren sein, die man im Unterricht wahrnehmen, beobachten und überprüfen kann.

Fachkonferenzen haben in der Regel eine überschaubare Zahl von Mitgliedern (Lehrkräften) mit einer vergleichbaren Qualifikation. Alle Mitglieder sind im Wesentlichen mit gleichen Rechten und Pflichten ausgestattet⁷, alle sehen sich vergleichbaren Situationen und Problemen gegenüber.

Merkmale von Fachkonferenzen

Zudem sind Fachkonferenzen in der internen Arbeitsstruktur der Schule mit anderen Gremien wie Jahrgangskonferenz, Lehrer- bzw. Schulkonferenz verbunden.

Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit in der Fachkonferenz sind die folgenden Schritte bzw. Maßnahmen von grundsätzlicher Bedeutung:



⁷ Gem. SchG MV, § 79, sind je zwei Mitglieder des Schülerrates und des Schul-Elternrates zu den Beratungen der Fachkonferenz einzuladen, diese nehmen ohne Stimmrecht teil.

Entwicklung der Unterrichtsqualität im Fach

Selbst wenn dies alles noch so perfekt geschieht – man bewegt sich dennoch auf der konzeptionellen Ebene des Unterrichts. Auch hier werden zwar schon Weichen für die Unterrichtsqualität gestellt – bestimmend für diese ist jedoch letztlich das reale Unterrichtsgeschehen. Deshalb kommt es darauf an, nicht nur gemeinsam zu planen, sondern die Verabredungen/Entscheidungen auch einzuhalten, Sequenzen des realen Unterrichts gemeinsam zu beobachten, zu reflektieren – und daraus gemeinsam für das eigene Unterrichten zu lernen, [11].

Teams, die so arbeiten, werden in der internationalen Bildungsforschung als *peer coaching study teams* bezeichnet. Und diese gelten nach Untersuchungsergebnissen und Erfahrungsberichten als die intensivste und effektivste Form der Lehrerfortbildung und Unterrichtsentwicklung an der Schule, [7].

Möglicherweise ist ein solcher Qualitätsschritt aktuell eine der größten Herausforderungen für die deutsche Schule, da manche Bedingungen, z. B. die hohen Unterrichtsverpflichtungen einschließlich Vertretungen, die organisatorischen Schwierigkeiten, aber auch die häufig sehr unterschiedlichen Beschäftigungsmerkmale (Vollzeit, Teilzeit, Wander-Lehrkräfte) nicht fördernd wirken.

Andererseits: Erst das Einbeziehen der realen Handlungsebene des Unterrichts sowie das Reflektieren und Vergleichen von Tätigkeiten im komplexen Unterrichtsgeschehen schaffen die notwendigen Voraussetzungen dafür, das didaktische Instrumentarium sowie Prozesse und Ergebnisse zu vergleichen, zu prüfen und zu verändern.

Die besondere Chance der Fachkonferenz für die Qualitätsentwicklung des Unterrichts liegt darin, dass sie wohl am professionellsten die inhaltlichen Schwerpunkte – konzeptionell wie praktisch – zusammenführen kann. Sie kann auch am effektivsten sowohl die Lern- und Unterrichtsprozesse als auch die Ergebnisse (Lernergebnisse, Ergebnisse von Vergleichsarbeiten, Prüfungen usw.) reflektieren. Letztlich kommt es auf diese Verbindung an: Eine Prozess-Evaluation, die auf Dauer ohne Bezug zur Ebene der Lernergebnisse bleibt, verkennt den eigentlichen Auftrag ebenso wie eine bloße Reflexion von Lernergebnissen, die nicht die Gestaltung von Lern- und Unterrichtsprozessen einbezieht. Erst aus der Verbindung beider können wichtige Schlüsse für die Veränderung des Unterrichts gezogen werden. Zugleich unterstützt ein solches Vorgehen die Sicherung eines „guten“ Unterrichts im Schulalltag und fördert die Professionalisierung des Handelns.

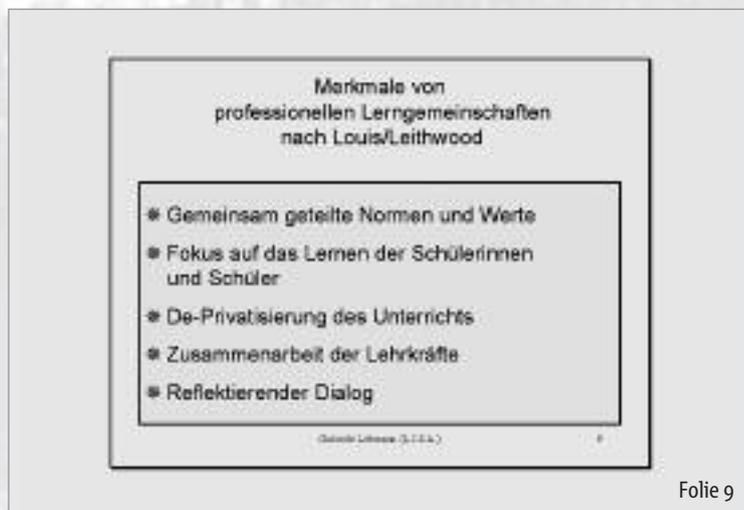
4.2 Wie kann die Fachkonferenz-Arbeit schrittweise professionalisiert werden?

Innovative Fachkonferenzen sind wie Qualitätszirkel oder Selbsthilfe-Gruppen zu verstehen, bei denen Berufskolleginnen und Berufskollegen sich gegenseitig anregen und voneinander lernen.

ROLFF hat in seinen Arbeiten zur Unterrichts- und Schulentwicklung die Fachkonferenz-Arbeit häufig als „Qualitätszirkel“ bezeichnet, und sie in ihrer Funktion mit dem Ansatz der „professional learning communities“, i. A. übersetzt mit professionelle Lerngemeinschaften, verglichen: „Sie vereinigen wie kein anderer Ansatz das Lehrerlernen mit dem Schülerlernen bzw. Personalentwicklung mit Unterrichtsentwicklung“, [18]

Professionelle Lerngemeinschaften

LOUIS/LEITHWOOD [13] haben folgende Merkmale für professionelle Lerngemeinschaften beschrieben, die zugleich die wesentlichen inhaltlichen Orientierungen für die Professionalisierung der Fachkonferenz-Arbeit an der Schule bzw. auch in anders zusammengesetzten Lehrer-Teams markieren:



Erfahrungen zeigen, dass diejenigen Fachkonferenzen gut vorankommen, die ihre Arbeit bewusst planen, und die bei der Professionalisierung schrittweise vorgehen. Dafür ist ein Arbeitsklima erforderlich, in dem es möglich ist, angstfrei, offen und sachbezogen miteinander über Erfolge und über Probleme zu reden, konstruktiv eigene Erfahrungen und Lösungsvorschläge einzubringen.

Um einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess zu beginnen und dann vor allem die Effekte der Fachkonferenz-Arbeit feststellen zu können, sollte zunächst der Entwicklungsstand reflektiert und analysiert werden (vgl. dazu im Abschnitt 6.3 den SchiLF-Vorschlag 1). Das ist auch wichtig, um die nächsten Arbeitsschritte zielsicherer festlegen zu können.

Für die kontinuierliche Entwicklung der Fachkonferenz-Arbeit bieten sich folgende Methoden an:

Zielvereinbarungen

Was soll im nächsten Schuljahr erreicht werden?

↳ Beschränkung auf wenige Entwicklungsziele!
An ihnen orientiert sich die Fachkonferenz-Arbeit.



Was wurde erreicht?
Was nicht (und warum)?

↳ wichtig für die "nächste" Etappe!

Gleich/Labourer (L, D, A, A) 10

Folie 10

Bestimmung von Qualitätskriterien und -indikatoren

Ableitung von wesentlichen Qualitätsindikatoren = "Anzeiger"

- dienen der Überprüfung, ob die Ziele erreicht sind oder nicht
- Mittel der Überprüfung: z. B. ein Fragebogen

→ Daten als Grundlage für neue Entscheidungen

Gleich/Labourer (L, D, A, A) 11

Folie 11

Arbeit an Fallbeispielen

- Häufig wiederkehrendetypische inhaltliche Probleme werden gemeinsam analysiert, z. B.:
 - die "Übersetzung" von Standards in Aufgabenformate,
 - der Umgang mit Leistungen (ggf. gemeinsame Erstellung und Korrektur von Klassen-/Parallelarbeiten),
 - Konstruktion und Einsatz von Aufgaben zum Lernen und zum Lehren,
 - wichtige Unterrichtsformen im Fach,
 - die Auswertung von Prüfungen
- Möglichkeiten für das Handeln werden gemeinsam diskutiert und abgewogen.

Gleich/Labourer (L, D, A, A) 12

Folie 12

Aufgaben für/an alle verteilen

Fachkonferenz-Arbeit ist nicht das "Privileg" einiger oder des Leiters bzw. der Leiterin!

Die Fülle der zu lösenden Aufgaben gebietet es, alle einzubeziehen und die Kompetenzen aller Beteiligten zu nutzen.

Gleich/Labourer (L, D, A, A) 13

Folie 13

Zur Professionalisierung der Fachkonferenzarbeit bedarf es gezielter Fortbildung. Sie ist am besten aus der Gesamtsicht der Schule zu organisieren. Geeignete Themenbereiche können neben fachlichen, fachdidaktischen und schulpädagogischen Fragen auch Themen zur Konstruktion von Qualitätsindikatoren, zur Evaluation bzw. zur Videodokumentation sein.

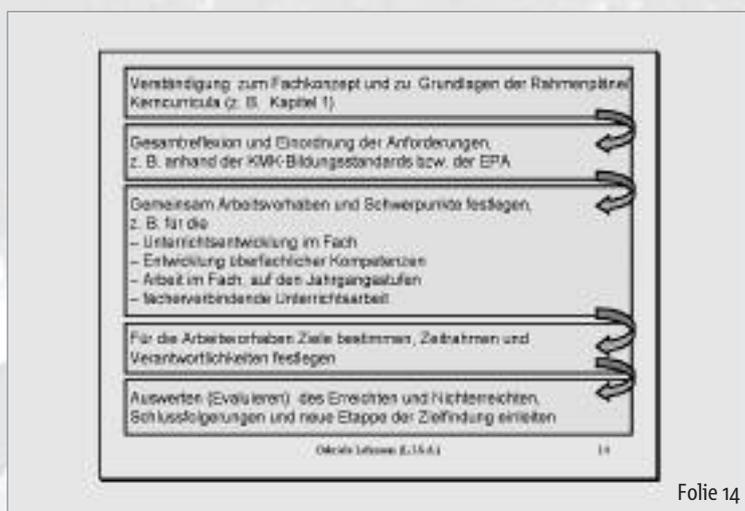
Wenn Fachkonferenzen so zu arbeiten lernen, werden sie zu einer treibenden Kraft bei der kontinuierlichen Erneuerung und Weiterentwicklung des Unterrichts. Wichtig bleibt: Sie dürfen in der Hektik des Schulalltages nicht zu Routine-Veranstaltungen werden, die sich auf aktuell zu Organisierendes beschränken.

4.3 Mögliche Schritte zur Fortschreibung des Fachplans

Sicher wird kaum eine Fachkonferenz bei Null anfangen, was interne Abstimmungen, Pläne, Festlegungen bzw. Diskussionsrunden zum Unterricht betrifft.

Die Frage ist jedoch, ob es für die professionelle Entwicklung und Fortschreibung des Fachplans Erfahrungen, nützliche Strategien gibt, die man beachten sollte, um gut voranzukommen.

Die im Folgenden empfohlene Schrittfolge sollte auf der Basis einer eigenständigen und sorgfältigen Analyse des konkreten Entwicklungsstandes umgesetzt werden (vgl. Kap. 6).



Folie 14

4.4 Qualitätsstandards für den Fachplan (10 Prüfkriterien)

Am Beispiel des Fachplans bieten die nachstehenden Kriterien eine Möglichkeit, das Produkt der Fachkonferenz-Arbeit kritisch zu prüfen – auch dies kann zu einer Verständigung führen. Analoge Kriterien gelten auch für die Jahrgangsstufen-Pläne.

10 Prüfkriterien Der Fachplan...	Erfüllung sehr gut ↗ gut → weniger gut ↘
<ul style="list-style-type: none"> • ist inhaltlich und organisatorisch eingebettet in Ziele, Inhalte und Maßnahmen des schulinternen Lehrplans; 	
<ul style="list-style-type: none"> • enthält grundlegende und für alle verbindliche Festlegungen und Vereinbarungen zur Qualitätssicherung des Unterrichts im Fach; 	
<ul style="list-style-type: none"> • ermöglicht der Lehrkraft darüber hinaus angemessen freie didaktische Entscheidungen; 	
<ul style="list-style-type: none"> • bezieht Fächerverbindendes ein; 	
<ul style="list-style-type: none"> • enthält Festlegungen zum Umgang mit Leistungen; 	
<ul style="list-style-type: none"> • berücksichtigt die Ausgangslage der Lernenden angemessen; 	
<ul style="list-style-type: none"> • schließt Maßnahmen der Evaluation und Fortschreibung ein; 	
<ul style="list-style-type: none"> • geht inhaltlich über eine Aufteilung der Stoffe im Schuljahr deutlich hinaus; 	
<ul style="list-style-type: none"> • beachtet Bedingungen des Kompetenzerwerbs im Unterricht (vor allem kumulatives Lernen, Anforderungssituationen, Lebensbezug, Tätigkeits- und Aufgabenorientierung); 	
<ul style="list-style-type: none"> • ist handhabbar und erleichtert die individuelle Planung. 	

s. auch Folie 15

All dies gilt analog auch für die Jahrgangsstufen-Konferenz und ihre Planung. Auch in Analogie zur Fachkonferenz-Leitung kann es für die verantwortungsvolle Arbeit der Jahrgangsstufen-Konferenz hilfreich sein, eine Team-Leitung zu etablieren.

5. Angebote für die Lernenden zur Unterstützung des selbst organisierten Lernens und Arbeitens

Bei der schulinternen Planung bleiben Initiative und Wirksamkeit zunächst noch auf der Seite der Lehrkräfte. Dies ist normal und gut, denn das Planen, Durchführen und Auswerten von Unterricht ist schließlich ihr ureigenster Auftrag.

Wenn der Schülerin bzw. dem Schüler der Erwerb von Kompetenzen ermöglicht werden soll – dann gehört dazu auch, dass sie ihr Lernen und Arbeiten zu organisieren lernen.

Es ist selbstverständlich, dass die Schülerinnen und Schüler angemessen in die gesamte Planungsarbeit der Schule einbezogen werden, z. B. im Rahmen der vorhandenen Gremien wie Schülerkonferenz bzw. Schulkonferenz. In ganz besonderem Maße gilt das für die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe.

Im Folgenden geht es um einen qualitativ weiteren Schritt: Es wird nach Ansatzpunkten, Instrumenten und Verbindungsmöglichkeiten gesucht, um Schülerinnen und Schülern zu helfen, ihr Lernen und Arbeiten (im Unterricht und darüber hinaus) so zu organisieren, dass sie möglichst gute Lernergebnisse erreichen. Das Methodenkonzept der Lernenden entwickelt sich nur selten im Selbstlauf, sondern erfordert professionelle Beratung und Begleitung durch die Lehrkräfte.

Die Frage lautet deshalb: *Welche Möglichkeiten und Instrumente gibt es, die schulinterne Planung mit Angeboten für die Selbstorganisation des Lernens der Schülerinnen und Schüler zu verbinden?*

Die individuelle Lernplanung der Schülerin bzw. des Schülers ist nicht nur für „Sonderfälle“ wie das Beheben von Rückständen/Defiziten wichtig, sondern ein Gebot selbstorganisierten Lernens für alle. Der gesamte Unterricht ist auf den einzelnen Lernenden und seine Kompetenzentwicklung zu richten, was auch Eigenverantwortung und entsprechende Aktivitäten des **Lernenden** erfordert. Die Schülerinnen und Schüler lernen so, sich realistische Ziele zu setzen, selbstständig zu arbeiten und sich an den selbst gesetzten Zielen zu überprüfen.

In der Literatur werden zahlreiche Instrumente für die begleitende Lernberatung beschrieben; hier werden zwei herausgegriffen: Kompetenzraster und individuelle Lernpläne. Wohlgemerkt: Beide Instrumente werden nicht von der Lehrkraft geführt, sondern von der Schülerin bzw. dem Schüler! Die Aufgabe der Lehrkraft ist es jedoch, ihnen diese Instrumente vorzustellen, sie bei der Arbeit damit zu unterstützen und ihnen auch Rückmeldung zu geben.

**Individuelle
Lernplanung der
Schülerin bzw. des
Schülers**

5.1 Das Instrument Kompetenzraster

Ein Kompetenzraster ist ein auf die Bedürfnisse der Lernenden zugeschnittenes Orientierungsmaterial, das an fachlichen Inhalten Leistungserwartungen (Kompetenzen) für eine bestimmte Jahrgangsstufe beschreibt, und zwar in Form von so genannten I-can-do-Statements (ich weiß, ich kann, ich beherrsche).

Selbsteinschätzung⁸

„Beim Lernen und Anwenden einer Sprache merkt man manchmal nicht, ob und worin man Fortschritte macht. Um das genauer zu wissen und später vergleichen zu können, markiere ich in den Listen auf den folgenden Seiten die Dinge, die ich schon gut kann, mit einem Pfeil nach oben (↑). Wenn ich es mit besonderer Konzentration und vielleicht noch nicht jedes Mal schaffe, trage ich einen Pfeil nach rechts (→) ein: Liegt meine Selbsteinschätzung dazwischen, kann ich das auch mit einem (stärker oder weniger stark geneigten) Pfeil deutlich machen. Wenn das, was da steht, für mich noch zu schwierig ist, trage ich keinen Pfeil ein.

Auf diese Bögen schreibe ich auch jedes Mal das Datum, an dem ich sie gelesen und markiert habe. Ich kann so ablesen, auf welcher Stufe (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ich beim Verstehen, Sprechen und Schreiben die Sprache anwende.

Eine Stufe habe ich mit Erfolg erreicht, wenn ich in allen Kästchen dieser Kategorie (A1, A2, B1, ...) Pfeile eintragen kann. Wenn ich nach einem halben Jahr diese Listen das nächste Mal durchgehe und wieder Pfeile eintrage, kann ich so sehen, ob ich mich verbessert habe.“

⁸ in Anlehnung an ein Kompetenzraster, das im Rahmen eines BLK-Programms an einigen Schulen im Fach Deutsch als Zweitsprache für die Selbstevaluation erprobt wird.

VERSTEHEN (Hören)

Sprache:

Datum				
A 1 Ich kann Begrüßen, Vorstellen, Verabschieden und andere alltägliche Wendungen erkennen und weiß, was sie bedeuten, vorausgesetzt, es wird deutlich gesprochen.	z.B. →			
Ich kann einfache Arbeitsanweisungen verstehen und darauf reagieren.				
Ich kann Angaben und Fragen, z. B. nach Uhrzeit, Namen oder Orten, Mengen und Farben verstehen.	z.B. ↗			
A 2 Ich kann klare und häufig gebrauchte Hinweise im alltäglichen Leben verstehen und darauf reagieren.				
Ich kann häufig gebrauchte Ausdrücke und einfache Sätze verstehen, wenn es sich um bekannte Themen handelt – z. B. zur Person, Familie oder zur näheren Umgebung – sofern deutlich gesprochen wird.				
Ich kann kurzen, klaren Mitteilungen und Durchsagen das Wichtige entnehmen.				
Ich kann kurzen und einfachen Tonaufnahmen oder Radiosendungen wichtige Informationen entnehmen.	z.B. ↑			
B 1 Ich kann längere Texte und Gespräche so weit verstehen, dass ich weiß, worum es geht, wenn klare Standardsprache verwendet wird und es sich um Themen aus meinem Umfeld handelt.				
Ich kann Gehörtes über Alltagsthemen sowie kurze Erzählungen verstehen.				
Ich kann in längeren gehörten Texten die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern kein starker Akzent gesprochen wird.				
Ich kann längeren Gesprächen in den Hauptpunkten folgen, wenn deutlich gesprochen wird.				
Ich kann aus vielen Radio- und Fernsehsendungen die wichtigsten Informationen entnehmen, wenn deutlich gesprochen wird.				
B 2 Ich kann längeren Redebeiträgen und Gedankengängen folgen, wenn mir die Thematik einigermaßen vertraut ist und normal gesprochen wird.				
Ich kann sprachlich komplexen Redebeiträgen, Gesprächen und Fachdiskussionen zum eigenen Spezialgebiet folgen und Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden.				
Ich kann Nachrichtensendungen und Reportagen im Fernsehen sowie die meisten Spielfilme verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird.				
Ich kann in einem lebhaften Gespräch mit Muttersprachlern vieles verstehen und mithalten, wenn sich die Gesprächspartner auf mich einstellen.				
C 1 Ich kann gesprochene Sprache auch dann verstehen, wenn nicht deutlich gesprochen wird, wenn es Störungen gibt und ich nicht sofort das Thema erkenne.				
Ich kann Vorträgen und Diskussionen folgen, auch wenn mir das Thema nicht vertraut ist.				
C 2 Ich verstehe gesprochene Sprache, unabhängig von Sprechtempo, Dialektfärbung und Störungen.				

In analoger Weise kann die Schülerin bzw. der Schüler ein Kompetenzraster auch für die Selbsteinschätzung der Lesekompetenz im Fach Deutsch führen.

Worin bestehen die pädagogischen Chancen?

- Kompetenzraster enthalten für alle Beteiligten (Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler) die gleichen Informationen/Orientierungen über Leistungserwartungen.
- Sie ermöglichen jedem Lernenden, seine individuellen Leistungen selbst in Beziehung zu Anforderungen zu stellen, zu vergleichen und zu prüfen – und zwar nicht über den „Umweg“ der Zensur und auch nicht erst dann, wenn das Schuljahr vorbei ist, sondern „im Prozess“.
- Kompetenzzuwachs wird direkt nachweisbar. MÜLLER schreibt treffend dazu: „Nicht die großen Seifenblasen (Ich möchte Englisch können), sondern die kleinen Arbeitsschritte (ich kann drei neue Wörter verstehen) stehen im Zentrum. Jeder kleine KannSchritt ist ein Erfolg“, [15].
- Ausgehend vom Erreichten und orientiert an den Gesamtzielen können individuelle Ziele abgesteckt und mit Maßnahmen zur Realisierung verbunden werden.

Im beschriebenen Beispiel zum Fremdsprachen-Lernen ist die Selbsteinschätzung der Lernenden nicht nur mit kooperierenden Formen der Lernenden untereinander und mit Aufgaben in Projekten verbunden, sondern mit einer objektivierenden Einschätzung durch die Lehrkräfte und auch mit Vorschlägen zu einem möglichen Maßnahmenprogramm zur Organisation des eigenen Lernerfolges:

**Maßnahmen zur Organisation des eigenen
Lernerfolges (Beispiel FS)**

Wie ich meine Arbeit organisiere:

Wie ich Wörter lerne:

Wie ich meine Aussprache verbessere:

Wie ich meine Texte überprüfe und weiterentwickle:

©Wolke Lehrmittel (E-LSA) 36

Folie 16

Wichtige Aspekte für die Entwicklung und Nutzung von Kompetenzrastern:

Inhaltliche Grundlage ist der Jahrgangsstufen-Plan, der wiederum auf die Anforderungen aller anderen Planungen abgestimmt sein muss: von den zentralen Vorgaben über die schulinterne Planung und den Fachplan. Es empfiehlt sich, die Entwürfe in den Fachkonferenzen zu beraten und zu diskutieren sowie die Lernenden und Eltern von Anfang an einzubeziehen.

Kompetenzraster können variantenreich ausgestaltet und genutzt werden, beispielsweise werden schriftliche Arbeiten als Belege bzw. direkte Leistungsvorlagen (Portfolio) gesammelt und mit einem entsprechenden „Klebpunkt“ im Raster wird der erreichte Stand angezeigt. Durch ein Angebot niveau-bestimmender Aufgaben können die Schülerinnen und Schüler unterstützt werden zu überprüfen, ob sie über das geforderte Wissen und Können bereits verfügen.

Die Arbeit mit Kompetenzrastern ist vielen Schülerinnen und Schülern bereits aus der Grundschule bekannt.

5.2 Individuelle Lernpläne

Lernpläne der Schülerinnen und Schüler sind ein Gebot für erfolgreiches kumulatives Lernen und zunehmend selbstorganisiertes Lernen und Arbeiten, auch wenn sie zunächst ziemlich aufwändig erscheinen. Sie müssen jedoch nicht zwangsläufig alle Fächer abdecken. Sie können vielmehr – auf persönliche Ziele und Interessen gerichtet – dort eingesetzt werden, wo für einen erfolgreichen Abschluss besonders viel persönlicher Aufwand nötig ist, wo vielleicht der größtmögliche „Schub“ erwartet wird oder wo seit langem schon größere Probleme bestehen.

Lehrkräfte können ihren Schülerinnen und Schülern entsprechende Vorschläge und Beispiele unterbreiten, sie beraten und auf dem Weg zu mehr Selbstständigkeit begleiten. Sie sollten die Schülerinnen und Schüler dabei nicht „gängeln“ oder gar Lernpläne anweisen, sondern eher versuchen, deren Nützlichkeit aufzuzeigen und so zu überzeugen – in der gymnasialen Oberstufe vielleicht auch mit dem Aufzeigen von Anforderungen eines anschließenden Hochschulstudiums.

Ein individueller Lernplan ist ein persönlicher Plan mit dem Ziel, das individuelle Lernen zu organisieren und zu optimieren. Auch Lernpläne sollten einen normativen Bezug zu den Zielen/Anforderungen haben, wie sie beispielsweise im Jahrgangsstufen-Plan oder in Kompetenzrastern festgeschrieben sind, denn: Sie wirken nur dann qualitätssichernd, wenn sie nicht an den gesetzten Qualitätsanforderungen „vorbeigehen“.

Worin bestehen die pädagogischen Chancen?

Schülerinnen und Schüler können sich individuelle Ziele setzen und überprüfen, wichtige Tätigkeiten bzw. Aufgaben, Schritte und Methoden für sich bestimmen und so für ihre selbstständige Arbeit einen wahrscheinlich erfolgversprechenden Weg einschlagen. Dazu sind möglichst aussagefähige Informationen über den aktuellen Entwicklungsstand wichtig, also z. B. über die reale Ausgangslage zu Beginn eines Schuljahres.

Die Form wird weitgehend von den Gewohnheiten und Bedürfnissen der Nutzer abhängen, also von den Schülerinnen und Schülern. Lehrkräfte sollten ihnen in begleitender Beratung empfehlen, vor allem diese Positionen individuell zu planen:

Mein individueller Lernplan

Fachliche Inhalte (woran):
Meine Leistungserwartungen (was ich in welcher Qualität erreichen möchte):
Meine Ressourcen/Aktivitäten/Maßnahmen im Zeitraster (was will ich bis wann wie dazu tun):
Meine Prüf-Checks (woran ich mich überprüfen will, z. B. Aufgaben):
Meine Ratgeber (mit wem ich diskutieren will):

© Heidi K. Gassner (2018)

Folie 17

Auf jeden Fall sind Tipps für die Lernenden hilfreich, wie sie mit solchen Instrumenten erfolgreich arbeiten können, z. B. auch in Vorbereitung auf zentrale Abschlussprüfungen. Denkbare Inhalte sind z. B.:

- wie man wenige, aber realistische Ziele für sich bestimmt;
- wie man die wesentlichen Inhalts- und Tätigkeitsbereiche des Faches im Blick halten kann;
- wie man dazu im Internet recherchieren kann;
- wie man mit alten Prüfungsaufgaben umgeht usw.

Sinnvoll ist es, wenn Lehrkräfte entsprechende Angebote zur Beratung unterbreiten, vielleicht auch in bestimmten Zeitabständen einen Erfahrungsaustausch unter den Lernenden dazu anregen.

Für das Unterrichtskonzept der Lehrkräfte gilt: Die Schülerinnen und Schüler müssen in der Unterrichtsgestaltung auch wirklich erleben können, dass sie in angemessenem Rahmen über Ziele, Lernzeiten, Lernorte und Methoden selbst entscheiden können, dass selbstorganisiertes Lernen für wichtig gehalten wird und ihr persönlicher Lernplan folglich dafür nützlich ist.

6. Unterrichtswerkstatt: Fachkonferenzarbeit, schulinterne Lehrpläne und Unterrichtsentwicklung

6.1 Zum Anliegen und zur Nutzung

In diesem Kapitel „Unterrichtswerkstatt“ steht die Reflexion und die Weiterentwicklung bzw. Veränderung des Unterrichts im Blick.

Hierzu werden Materialien vor- und bereitgestellt, die für die Unterrichts- und Schulentwicklung in den beschriebenen Gremien (Schulkonferenz, Fachkonferenz, Jahrgangsstufen-Konferenz) nützlich sein können. Sie sollen den Zugriff erleichtern, das Austauschen von Erfahrungen und Meinungen fördern, vor allem aber Aktivitäten zur Unterrichtsentwicklung anregen und unterstützen.

Werkstatt heißt: Alles aus diesem Materialfundus muss in jedem Falle auf die konkrete Arbeitssituation der Schule und die handelnden Akteure (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern) schulintern zugeschnitten und folglich weiterbearbeitet werden. Das gilt in ganz besonderem Maße für die im Abschnitt 6.2 vorgestellten Raster, die das PRI Greifswald für diesen Leitfaden dankenswerterweise zur Verfügung gestellt hat.

Es folgen zwei Arbeitsskizzen für mögliche SchiLF-Veranstaltungen an der Schule (Abschnitt 6.3), die Grundlage für eine kontinuierliche Unterrichtsentwicklung sein können. Anschließend werden Schritte für die Erarbeitung schulinterner Pläne noch in einer anderen Form vorgestellt.

Sieben kommentierte Lesetipps (Abschnitt 6.4), die sich auf theoretisch fundierte und praktisch nützliche Arbeiten zur Thematik konzentrieren, bilden den Abschluss.

Die in die vorangegangenen Kapitel integrierten Folien sind unter www.bildung-mv.de zum Download bereitgestellt und können – als Kopiervorlage – für ein Handout für die Teilnehmer einer Fortbildung verwendet werden.

6.2 Mögliche Raster für die Anlage von schulinternen Plänen

6.2.1 Beispiel für Schwerpunkte im schulinternen Lehrplan

Jgst. 5	Jgst. 6	Jgst. 7	Jgst. 8	Jgst. 9	In Jgst. 10 sollte erreicht sein
Beispiel: Heftführung und -gestaltung	Beispiel: Plakat gestalten	Beispiel: Ordner anlegen	Beispiel: Mindmap	Beispiel: Dokumen- tation (Jahresarbeit)	Beispiel: Ergebnisse präsentieren
...					

6.2.2 Beispiel für Schwerpunkte im Jahrgangsstufen-Plan

(hier: Entwicklung der Methodenkompetenz)⁹

	bis Herbstferien	bis Weihnachtsferien	bis Winterferien	bis Osterferien	bis Sommerferien
Kommunikation					
Team-Entwicklung					
Kontrollformen	Leitfach: Stützfach:	Leitfach: Stützfach:	Leitfach: Stützfach:	Leitfach: Stützfach:	Leitfach: Stützfach:
...					

6.2.3 Beispiel für Schwerpunkte im Fachplan für die Jahrgangsstufe ...

	August	September/ Oktober	Oktober/ November/ Dezember	Januar/ Februar	Februar/ März/ April	Mai/ Juni/ Juli
Sachkompetenz Themen/Lebens- und Lernbereiche Standards und Ziele						
Methodenkompetenz						
Selbstkompetenz						
Sozialkompetenz						
Fachübergreifende/ Fächerverbindende Aspekte						
Projekte						
Medien						
Evaluation Klassenarbeiten Vergleichsarbeiten						
Bemerkungen						

Dieses Beispiel kann die Basis für das in 6.2.2 vorgestellte Raster sein.

⁹ In Anlehnung an das Pfullinger Curriculum, ein Nachteil könnte darin bestehen, dass in dieser Form nur wenige Details zu Inhalten und Verbindlichkeiten getroffen werden.

6.3 Zwei Vorschläge für SchiLF-Veranstaltungen (Arbeitsskizzen)

6.3.1 Vorschlag 1: Die eigene Fachkonferenz-Arbeit (oder ein vergleichbares Gremium) evaluieren und professionalisieren

Teilnehmer/Adressaten: Vertreterinnen und Vertreter der einzelnen Fachkonferenzen
(oder anderer Gremien der Schule)

Mögliche Ziele / inhaltliche Schwerpunktsetzung

- Der Entwicklungsstand der inhaltlichen und organisatorischen Kooperation in den einzelnen Fachbereichen und insgesamt soll evaluiert und diskutiert werden.
- Es sollen für die Gremien der Schule auch inhaltliche Schwerpunkte und Schritte für die weitere Arbeit vorgeschlagen werden.

Organisatorische Vorbereitung /Methodische Durchführung

- Eine kleine Arbeitsgruppe übernimmt langfristig die Organisation und die inhaltliche Vorbereitung der SchiLF-Veranstaltung.
- Es wird im Rahmen einer (mindestens halbtägigen) gemeinsamen SchiLF-Veranstaltung an der Schule begonnen, Vor- und Weiterarbeit in den Fachkonferenzen bzw. anderen Gremien werden eingeplant.
- Die Veranstaltung wird z. B. durch einen Aushang mit Fragen/Kriterien der Vorbereitungsgruppe zur Evaluation vorbereitet, z. B.: Worin bestanden im letzten Schuljahr in den Fachkonferenzen unsere Stärken, worin unsere Schwächen?
- Es wird im Plenum begonnen. Möglichkeiten der gemeinsamen Einführung in die Thematik könnten sein:
 - die Diskussion des Kapitel 1 der Rahmenpläne/Kerncurricula,
 - ein Erfahrungsbericht einer Fachkonferenz oder
 - ein Kurzreferat einer Lehrkraft (eines Externen) mit wichtigen Ansprüchen zur Fachkonferenz-Arbeit.
- Im Folgenden wird im Wesentlichen der „Inszenierung“ einer Stärken-Schwächen-Bilanz gefolgt. Dies heißt:
 - Es wird in Gruppen gearbeitet, und zwar möglichst so, wie die Fachkonferenzen in der Schule arbeiten.
- Für alle Gruppen gibt es den gleichen Auftrag: Worin bestanden im letzten Schuljahr in den Fachkonferenzen unsere Stärken, worin unsere Schwächen?
- In den Gruppen wird so gearbeitet, dass jede Teilnehmerin bzw. jeder Teilnehmer die gleichen Chancen hat, seine Sicht auf die Stärken und Schwächen einzubringen. Als Methode empfiehlt sich die Kartenabfrage.
- Das entstandene Bild wird in jeder Gruppe zu einem Poster verarbeitet, z. B. mit dieser Struktur:
 - Stärken und Schwächen
 - erste Ursachenanalyse
 - Vorschläge für die weitere Arbeit
- Die Ergebnisse aus den Gruppen werden anschließend im Plenum vorgestellt und diskutiert, um Erfahrungen auszutauschen und Vorschläge für die weitere Arbeit zu diskutieren, Entscheidungen lassen sich so anbahnen.
- Die Arbeit wird in den Fachkonferenzen bzw. in den Gremien der Schule fortgeführt. Wichtig ist es, möglichst mit Etappenzielen zu arbeiten

Lektüre-Empfehlung: Die Vorbereitungsgruppe verweist rechtzeitig vor dem Start der Veranstaltung (Aushang) auf entsprechende Lektüre zur individuellen Vorbereitung, z. B.: Kerncurricula, insbes. Kapitel 1, Leitfaden (Kap. 1 bis 4) usw.

6.3.2 Vorschlag 2: Über Inhalte, Ansprüche und die Anlage des schulinternen Lehrplans diskutieren

Teilnehmer/Adressaten: Lehrkräfte, Vertreterinnen und Vertreter von Gremien

Mögliche Ziele/inhaltliche Schwerpunktsetzung

- Die Entwicklung eines schulinternen Lehrplans soll theoretisch wie praktisch unterstützt werden. Die SchiLF-Veranstaltung kann z. B. zum Ziel haben, über die Fächer hinweg die erforderliche neue Qualität zu reflektieren, den realen Entwicklungsstand in den einzelnen Fachbereichen festzustellen, Erfahrungen, Probleme aufzuzeigen und mögliche gute Lösungsansätze zu verbreiten.
- Dabei sind die gesetzten Veränderungen für die Unterrichtsarbeit im Ganzen, wie z. B. die Ausrichtung auf Kompetenzen, die Arbeit mit Standards angemessen zu beachten.
- Zielstellung und methodische Durchführung sind abhängig von dem Entwicklungsstand in der Schule. Schulleitung und Vorbereitungsgruppe sollten jeweils die inhaltlichen Schwerpunkte prüfen.
- Es ist eine Verbindung zur konkreten Arbeit in den einzelnen Gremien herzustellen und nicht „anonym“ oder nur mit schulfremden Beispielen zu agieren. Das eigene Handeln muss einbezogen werden.

Organisatorische Vorbereitung/konzeptionelle Überlegungen

- Eine kleine Vorbereitungsgruppe beginnt rechtzeitig, ein für den jeweiligen Entwicklungsstand realistisches Prüfraster auszuwählen.
- Wichtig ist es, von bestimmten verfestigten Mängeln bzw. Fehlern wegzukommen; so könnten die drei typischen Fehler (s. Kapitel 2) in den ersten Teil des Plenums einbezogen werden.

Denkbar wäre für ein bereits erfahrenes Kollegium ein solches Herangehen:

- Die Fachkonferenzen werden rechtzeitig vor der SchiLF-Veranstaltung gebeten, je ein Beispiel für einen Fachplan und/oder einen Jahrgangsstufen-Plan an die Vorbereitungsgruppe zu geben.
- Die Vorbereitungsgruppe setzt konsensfähige Schwerpunkte – gerichtet auf das Machbare in der jeweiligen Situation der Schule; entsprechend werden die Instrumente (s. Kapitel 5) ausgewählt.
- Die Vorbereitungsgruppe prüft intern und vergleicht die einzelnen Beispiele, z. B. anhand der 10 Prüfkriterien. In der SchiLF-Veranstaltung wird der Vergleich veröffentlicht und in die Diskussion einbezogen.

Methodische Durchführung

- Die SchiLF-Veranstaltung beginnt im Plenum mit gemeinsamer Arbeit, z. B. indem die Ansprüche an die schulinterne Planung vorgestellt, kommentiert und diskutiert werden (Verständnisgrundlage sichern) – eventuell durch kurzes Impulsreferat.
- Fachvertreter stellen ihre Beispiele vor und in Beziehung zu den 10 Prüfkriterien; die Fachkonferenz/das Lehrer-Team schätzt den Entwicklungsstand ein. Die Vorbereitungsgruppe stellt ihre Sicht (Prüfergebnis) zur Diskussion.
- Im Plenum werden anhand der Materialien der erreichte Entwicklungsstand und Vorschläge für die weitere Arbeit diskutiert.
- Für die Weiterarbeit werden konkrete Ziele benannt und als Grundlage für mögliche Festlegungen (Schulleitung) vorbereitet.

Lektüre-Empfehlung: Theoretisches Verständnis ist Grundlage für professionelles Handeln. Die Vorbereitungsgruppe sollte z. B. zur verbindlichen Lektüre erklären: Kapitel 1 plus Fachteile, Leitfaden sowie Literatur aus Abschnitt 6.4

6.3.3 Schritte der Erarbeitung¹⁰

Kollegen der Jahrgangsstufe

- diskutieren bezogen auf die Jahrgangsstufe die übergreifenden Kompetenzen; *Empfehlung*: mit der Methodenkompetenz zu beginnen, weil Defizite in diesem Bereich gut nachvollziehbar sind;
- Orientierung an den KMK-Bildungsstandards sowie am jeweiligen Kapitel 1 der Rahmenpläne;
- Kollegen finden Konsens zu einem Grundgerüst für die Schule im Bereich *Entwicklung von Methodenkompetenz*, später dann auch Selbst- und Sozialkompetenz;
- diese Pläne sollten die Kollegen erstellen, die als Team in der Klasse bzw. Jahrgangsstufe arbeiten.

Kollegen der Jahrgangsstufe

- legen in Relation zu einer sinnvollen Zeitplanung detaillierter die Ziele in den Bereichen Methodenkompetenz, Selbst- und Sozialkompetenz fest;
- legen das hauptverantwortliche Unterrichtsfach bzw. Kollegen sowie Formen der (eigenen) Kontrolle fest.

Vertreter der Jahrgangs-Teams der gesamten Schule (je 1 oder 2) gleichen die Pläne ab; das Ergebnis ist ein Plan für die Herausbildung dieser Kompetenzen für die gesamte Schulzeit der Schülerinnen und Schüler dieser Schule. Er sollte möglichst überschaubar in Tabellenform gefasst sein.

Auch hier muss festgelegt werden, wie die Arbeit an den Kompetenzen belegt wird, z. B. im Klassenbuch durch Einträge in bestimmter Farbe (z. B. hat ein Kollege an einem Methoden-Baustein gearbeitet, trägt er das mit grün ins Klassenbuch, die anderen erfahren so vom ersten Schritt und können nun die Anwendung dieses Methoden-Bausteins durch ihren Unterricht gezielt unterstützen – Praxisbeispiel: der dafür verantwortliche Kollege hat eine genau abgesprochene Lesestrategie (die die Kollegen dann aber auch alle kennen sollten) in Klasse 5 eingeführt, den grünen Vermerk ins Klassenbuch gemacht und kann nun erwarten, dass andere Kollegen (Stützfunktion) in der Klasse diese Lesestrategie bewusst abfordern.

Fachkollegen

- erarbeiten nun auf Grundlage des Jahrgangsstufen-Plans den Bereich der Sachkompetenz
- erarbeiten einen Fachplan, dessen Grundgerüst der Klassenplan ist, d.h. nun wird dem schulinternen Lehrplan die Sachkompetenz eingegliedert, ohne die verbindlichen Festlegungen des Teams zu unterlaufen
- orientieren sich an den KMK-Bildungsstandards, einschließlich aller Kompetenzen sowie am Rahmenplan
- orientieren sich an Prüfungsanforderungen, die sich aus den KMK-Bildungsstandards sowie dem Rahmenplan ergeben
- legen Inhalte und dafür nötige Zeitabschnitte fest
- besprechen und planen vielfältige Formen der Leistungsermittlung und -bewertung
- planen Fachprojekte bzw. die fachliche Einbindung in Schulprojekte
- sprechen die eigene Fachfortbildung ab
- finden effektive Organisationsformen für besondere Situationen, z. B. bei Ausfall
- einigen sich darüber, welches Lehrmaterial die Basis für das Fach darstellt.

¹⁰ vom PRI Greifswald, Bereich Grund-, Haupt- und Realschule, dankenswerterweise zur Verfügung gestellt

6.4 Sieben kommentierte Literaturtipps

Insbesondere die folgenden Publikationen werden sowohl für die individuelle als auch für die organisierte schulinterne Fortbildung empfohlen: Sie unterstützen das inhaltlich-konzeptionelle Denken, sind konsequent eingebettet in Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung – und vor allem zielen sie auf professionelles Handeln im Schulalltag. In die Auswahl sind auch Online-Ressourcen einbezogen, die darüber hinaus einen selbstständigen Zugang zu weiteren Materialien eröffnen.

HORSTER/ROLFF: Unterrichts- entwicklung – Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse

Das Buch ist ein Arbeitsmaterial für alle, die sich auf den Weg der Unterrichtsentwicklung begeben haben oder dies tun wollen. Es erläutert die Basisprozesse der Unterrichtsentwicklung und arbeitet sie konsequent für praktisches Handeln auf. Es hält – wie wohl derzeit keine andere Publikation – verständlich dargestellte theoretische Positionen zum Lernen und zum Unterricht (Teil I) in Verbindung mit praktischen Empfehlungen bereit. Im Teil II (Praxis) gibt es eine Fülle von praktischen Vorschlägen, wie man ein gemeinsames Bild vom Unterricht entwickeln, wie man gemeinsam Unterrichtsvorhaben planen, das Methodenrepertoire erweitern, das Lernen verändern kann. Großen Raum nehmen Vorschläge zur Evaluation des Unterrichtsprozesses und seiner Ergebnisse ein. Anschauliche Abbildungen sowie grundlegende methodische Vorschläge unterstützen ebenfalls die Praktikabilität des Buches.

LEONHARD HORSTER, HANS-GÜNTER ROLFF:

Unterrichtsentwicklung – Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse.

Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001

ISBN 3-407-25241-2

MEYER: Schulpädagogik

Auch diese Publikation führt Unterrichts- und Schulentwicklung theoretisch wie praktisch zusammen. Die Rolle der Akteure (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Schulaufsicht, Schulleitung) wird ebenso untersucht wie die Rolle des sog. Organisationslernens in der Schule. Es werden Leitbilder der Schulentwicklung erörtert sowie mehrere Projekte der Schulentwicklung vorgestellt. Besonders interessant und praktikabel: die Vorschläge, wie man professionelles Handeln in der Schule entwickeln kann, das vorgestellte Leitbild „Lernende Schule“ mit vielen praktikablen Hinweisen und Vorschlägen sowie die Einbettung neuerer Erkenntnisse zur Unterrichts- und Methodenkultur. Auch diese Publikation enthält eine Fülle nutzbarer und anschaulicher Abbildungen bzw. Folien.

HILBERT MEYER:

Schulpädagogik. Band 2. Für Fortgeschrittene.

Berlin : Cornelsen Scriptor, 1997

ISBN 3-589-21146-6

Themenheft Unterricht und Schulentwicklung

Das Themenheft enthält eine gute Zusammenstellung von ca. 10seitigen relevanten Aufsätzen, und zwar von der *Bedeutung von Lehrplänen im Schul- und Unterrichtsalltag* (TILLMANN, VOLLSTÄDT), dem *schuleigenen Lehrplan* (BASU), Fachkonferenzen und Schulentwicklung (RISSE), *Wie Unterrichtsentwicklung in Gang kommen kann* (HAENISCH), *Unterrichtsentwicklung durch Qualitätszirkel* (ROLFF), der *Planung von fachübergreifendem Unterricht* (HORSTER) bis zur *Lernorganisation und Unterrichtsgestaltung* (KLIPPERT, BÖNSCH, LEUTERT).

Themenheft *Unterricht und Schulentwicklung*

hrsg. von HERBERT BUCHEN, LEONHARD HORSTER und HANS-GÜNTER ROLFF.

Stuttgart : Raabe Fachverlag für Bildungsmanagement, 1998

Die Initiative *Qualität in Schulen* ist ein sehr zu empfehlender Servicebereich für den praktischen Umgang mit Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Schule. Auf hohem theoretischem Entwicklungsstand werden hier Informationen für die praktische Anwendung dargelegt, und zwar eingeteilt in *Leitfaden, Verfahrensvorschläge, Methodenpool*. Egal, ob man wissen will, wo man gute Literatur findet, wie man an der Schule in die Qualitätsdiskussion einsteigen kann oder ob man wissen will, was im Schulprogramm stehen sollte oder mit welchen Fragebogen das Schüler-Feedback gelingen kann – hier gibt es professionelle Grundlegung und Hilfe, vor allem mit vielen guten Anleitungen und Instrumenten. Die Qualitätsstandards zur Einschätzung des Schulprogramms (Folie 24) entstammen diesem Fundus.

Internetportal Q.I.S.

Internet-Portal www.qis.at/

Das Projekt *Schulinterne Curriculumentwicklung und Professionalisierung der Lehrkräfte als Beitrag zur Schulentwicklung und zur Qualitätssicherung in Schulen* (CuP) ist Bestandteil des bundesweiten Programms zur *Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen* (QuiSS). Es zielt auf die Entwicklung von schulinternen Lehrplänen in Verbindung mit dem Schulprogramm und stellt das darauf bezogene Handeln der Lehrkräfte in den Gremien der Schule ins Zentrum. In dem Projekt arbeiten Schulen direkt mit, so dass es möglich ist, auch die schulspezifischen Projekte (schulinternen Lehrpläne in den Fächern) einzusehen und zu vergleichen.

Internet-Portal CuP

Internet-Portal www.blk-quiss.de/

Die Publikation fasst im Band 1 die Ergebnisse zusammen, die eine von der Bertelsmann Stiftung 2002 eingesetzte Expertenrunde mit Vertretern aus Schulpraxis, Wissenschaft und Lehrerfortbildung zum Thema *Förderung von Lernkompetenz für lebenslanges Lernen* im Rahmen des *Netzwerks innovativer Schulen in Deutschland* erarbeitet hat: *Wie gelingt es Schulen, die Lernkompetenz systematisch zu fördern? Wie können andere Schulen davon lernen? Ausgehend von einem gemeinsamen Begriffsverständnis und einer Arbeitsdefinition Lernkompetenz werden Erfahrungen der Schulpraxis analysiert und systematisiert.*

CZERWANSKI u. a: Förderung von Lernkompetenz in der Schule

Band 2 bietet eine breite Palette von Anregungen dafür, wie Kompetenzentwicklung im Schulprogramm und im Fachunterricht verankert werden kann, wie Schülerinnen und Schüler Gelerntes reflektieren können und wie die notwendige schulinterne Lehrerfortbildung gestaltet werden kann.

ANNETTE CZERWANSKI, CLAUDIA SOLZBACHER, WITLOF VOLLSTÄDT (Hrsg.):

Förderung von Lernkompetenz in der Schule.

Band 1: Recherche und Empfehlungen. Gütersloh 2002;

Band 2: Praxisbeispiele und Materialien. Gütersloh 2004, mit CD-ROM und DVD.

GRUNDER u. a.:
Neue Formen
der Leistungs-
beurteilung ...

In dem hier veröffentlichten Abschlussbericht des Forschungsprojekts *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*, das gemeinsam mit mehreren Schulen und zahlreichen Lehrkräften an der Universität Tübingen durchgeführt wurde, werden neue Formen der Leistungsbeurteilung theoretisch fundiert und in zahlreichen Beispielen praxisnah beschrieben.

Im ersten Teil wird der erweiterte Lernbegriff erörtert und begründet. Anschließend wird ein pädagogischer Leistungsbegriff entwickelt, und es werden Gütekriterien für neue Beurteilungsformen, kontrollierte Subjektivität und kommunikative Validierung benannt. Ein Exkurs über historische Aspekte der Leistungsthematik rundet diesen Teil ab. Im Zentrum der Studie steht die detaillierte Beschreibung von zehn Fallstudien. In jeder Fallstudie wird eine Beurteilungsform beschrieben, analysiert und reflektiert. Eine Zusammenfassung sowie Empfehlungen für Lehrkräfte, Schulverwaltung und für die Arbeit in allen Phasen der Lehrerbildung beschließen die Studie.

HANS-ULRICH GRUNDER, THORSTEN BOHL (Hrsg.): *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*. Baltmannsweiler:
Schneider-Verlag, 2004

ISBN 3-89676-355-5

7. Literatur

- [1] Buchen, H./Horster, L./Rolf, H.-G. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin 1998
- [2] Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Opladen : Leske + Budrich, 2001
- [3] Europäisches Portfolio der Sprachen. Hrsg. vom Landesinstitut NRW, 2004.
- [4] Fullan, M.: Schulentwicklung im Jahr 2000.
In: Journal Schulentwicklung (4) 2000.
- [5] Helmke, A.: (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungsbereich.
41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1999
- [6] Horster, L./ Rolf, H.-G.: Unterrichtsentwicklung – Grundlagen, Praxis, Steuerung.
Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2001
- [7] Joyce, B./Showers, B.: Student Achievement trough Staff Development. White Plains, N.Y. 1995.
- [8] KMK (Hrsg.): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde, Opladen : Leske + Budrich, 2003
- [9] Klieme, E. u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Bonn 2003
- [10] Klieme, E.: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?
In: Pädagogik Heft 06/2004
- [11] Leutert, H.: Die Fachkonferenzarbeit professionalisieren.
In: Neue Praxis Schulleitung. Stuttgart, 2004. E 8.4.
- [12] L.I.S.A. Mecklenburg-Vorpommern: Externe Qualitätsanalyse von Schulen in Mecklenburg-Vorpommern.
Schwerin, 2006
- [13] Louis, K. S./Leithwood, K.: From Organizational Learning to Professional Learning Communities. In: Leithwood/Louis:
Organizational Learning in Schools.
- [14] Materialien von Q. I. S. (Qualität in Schulen) über www.quis.at
- [15] Müller, A.: Referenzieren – Denn Noten verhindern Lernen. Vortragsmanuskript 2002
- [16] OECD-Empfehlungen von 2002
In: Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum – Lernkonzepte für eine zukünftige Schule.
5. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung, 2003
- [17] OECD Program DeSeCo: Strategy Paper, 2002
(http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf)
- [18] Rolf, H.-G.: Professionelle Lerngemeinschaften.
In: Neue Praxis der Schulleitung, Stuttgart Juni 2002 G 10.17
- [19] Schratz, M./ Steiner-Löffler, U.: Die lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung.
Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1999
- [20] Weinert, F. E.: Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel 2002
- [21] Winter, F.: Mit Leistung anders umgehen lernen – das Beispiel Lerntagebuch. In: Winter (Hrsg.): Lernen über das Abitur
hinaus, Oberstufenkolleg Bielefeld 2001

Notizen



Notizen



Impressum

Herausgeber: Landesinstitut für Schule und Ausbildung (L.I.S.A.)
Mecklenburg-Vorpommern
Elleried 5, 19061 Schwerin

Autoren: Hans Leutert
Gabriele Lehmann

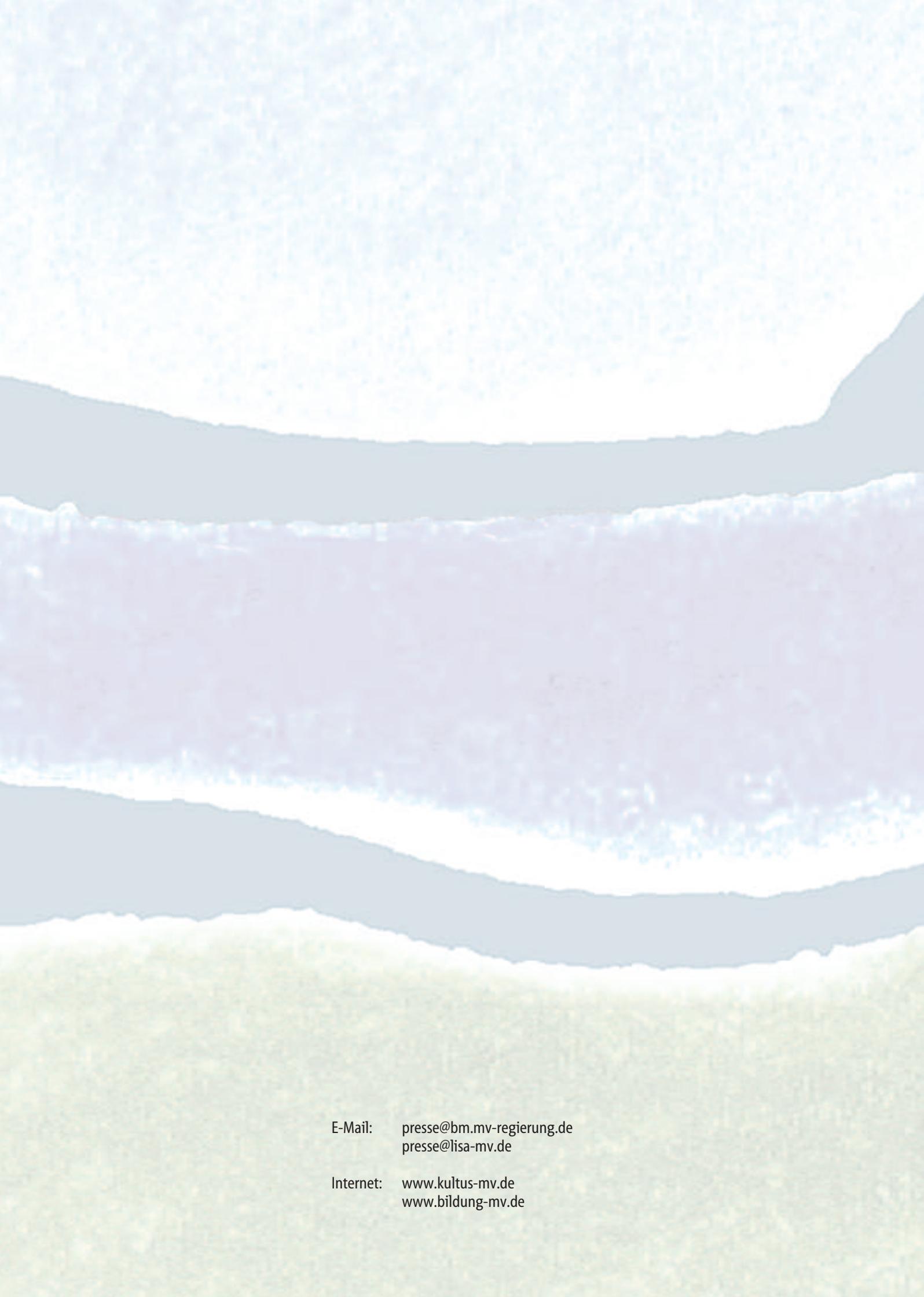
Foto: fotobüro, Veit Mette, Turnerstr. 27, 33602 Bielefeld

Gestaltung: Marcel Krüger

Druck: cw Obotritendruck

Schwerin 2006





E-Mail: presse@bm.mv-regierung.de
presse@lisa-mv.de

Internet: www.kultus-mv.de
www.bildung-mv.de