

# Herausforderung Unterrichtsentwicklung

## Was Bildung und Erziehung heute bedeutet

*„War der bisherige Bildungsbegriff im Wesentlichen an einer als geschert geltenden Vergangenheit und ihrer Tradierung orientiert, so muss er sich heute vor allem aus der Perspektive einer Zukunft legitimieren, die offen und unbestimmt ist.“ (Schnack/ Timmermann 2008)*

Wenn Bildung und Erziehung gelingen, unterstützen sie junge Menschen dabei, die Probleme und Herausforderungen des Heranwachsens zu meistern und sich zu allseitig gebildeten und verantwortlichen Persönlichkeiten zu entwickeln. Sie werden befähigt, gestaltend auf ihre soziale Umgebung einzuwirken und auf Veränderungen in ihrem Umfeld konstruktiv zu reagieren. Dafür scheint insbesondere das Erleben von Selbstwirksamkeit von großer Bedeutung zu sein: also der Glaube daran, die eigene Existenz aus eigener Kraft positiv beeinflussen zu können.

Dieser Anspruch muss sich in der Praxis der Lernangebote einer Schule konkretisieren und realisieren. Der so genannte „erweiterte Lern- und Leistungsbegriff“ trägt dem Rechnung, indem er von der Gleichwertigkeit von fachlichem, methodisch-strategischem, persönlichem und sozialem Lernen ausgeht. Diese Einstellung spiegelt sich auch in der Diskussion der letzten Jahre um Bildungsstandards und die mit ihnen in Verbindung stehenden Kompetenzmodelle wieder: dort wird das fachliche Lernen erweitert oder eingebettet in ein Bündel „*von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, das eine Person in die Lage versetzt, bestimmte Situationen erfolgreich zu bewältigen*“ (Heymann, 2008). Das heißt, das fachliche Wissen wird in den Dienst der Bewältigung aktueller oder künftiger Aufgaben oder Probleme gestellt und steht gleichberechtigt neben der Förderung von Selbstständigkeit und Handlungskompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Prof. Leisen definiert Kompetenz als Summe von Wissen, Können und Handeln, die in konkreten Lernprodukten ihren Ausdruck findet. Jede Lehrkraft muss sich demzufolge fragen: was tue ich in meinem Fach, um die methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen ebenso zu fördern wie die fachliche Kompetenz? Haben die Schülerinnen und Schüler in meinem Unterricht ausreichend Gelegenheit zu aktivem und produktivem Handeln in Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten?

## Guter Unterricht – woran erkennt man ihn?

Ein in diesem Sinne an umfassender Kompetenzförderung orientierter Unterricht lässt sich nach Schnack und Timmermann (2009) an den folgenden allgemeinen Merkmalen erkennen:

- Er bietet den Schülern und Schülerinnen Handlungsräume zum Erproben und Verwerfen, zum Ausprobieren und Anwenden auf unbekannte Problemstellungen.
- Er ist in hohem Maße individualisiert.
- Er fördert und fordert gezielt die wachsende Selbstständigkeit der Kinder und Jugendlichen durch geeignete, sich steigernde Anforderungen.

Aktuell wird Unterrichtsqualität aus drei verschiedenen Perspektiven betrachtet (vgl. Helmke 2006):

- Was kann, wie denkt und wie wirkt die Lehrerin oder der Lehrer? (Lehrerkompetenz)
- Was passiert im Prozess des Unterrichtens in der Klasse zwischen Kindern bzw. Jugendlichen, Lehrpersonen und „Stoff“? (Unterrichtsprozess)
- Welche Bildungsziele werden tatsächlich erreicht? (Wirkungen)

Dabei wird von einer Vorstellung von Unterricht als „Angebot“ an die Schülerinnen und Schüler ausgegangen, das nicht notwendigerweise im beabsichtigten Sinne genutzt werden muss. Nicht im Sinne von Wahlangebot, an dem teilgenommen wird oder nicht, sondern abhängig davon, ob die Zielperson es annimmt und umsetzt. Die tatsächliche Nutzung hängt von verschiedenen Variablen ab, die die Lehrperson nur zum Teil beeinflussen kann. So spielen z.B. schulische Rahmenbedingungen und soziale Hintergründe sowie die Peergroup eine erhebliche Rolle für den Lernerfolg. Allerdings zeigt die in letzter Zeit viel zitierte Hattie-Studie (2009), dass der Anteil des Lehrereinflusses auf den Lernerfolg größer als oftmals gedacht ist: er beträgt laut der umfangreichen Meta-Studie rund 30 %.

### **Qualitätsmerkmale guten Unterrichts**

Für den Bereich des Unterrichts gibt es empirisch gut gesicherte Erkenntnisse über ein Gesamtprofil von fachübergreifenden Merkmalen der Unterrichtsqualität. Dazu gehören (nach Helmke 2006, ähnlich Kriterienlisten z.B. von Meyer u.a.)

- effiziente Klassenführung und Zeitnutzung (Lernzeit)
- lernförderliches, wertschätzendes Unterrichtsklima
- vielfältige Motivierungsquellen
- Strukturiertheit und Klarheit
- Wirkungs- und Kompetenzorientierung
- Schülerorientierung und –einbeziehung
- Förderung aktiven und selbstständigen Lernens
- angemessene Variation von Methoden und Sozialformen
- Konsolidierung und intelligentes Üben
- Passung Angebot/ Schülervoraussetzungen

Das letztgenannte Merkmal bezeichnet Weinert als Schlüsselmerkmal, von dem es abhängt, ob das Potential der Heterogenität individueller Lernvoraussetzungen für den Lernerfolg vieler fruchtbar gemacht werden kann: es ist die zentrale Gelingensbedingung eines inklusiven Unterrichtens. Passung herzustellen setzt voraus, dass Lehrerinnen und Lehrer kompetent sind in Feedback- und Diagnoseverfahren, die ihnen Rückmeldungen liefern, ob und wie ihr Angebot von ihren Schülerinnen und Schüler angenommen wird. Es setzt voraus, dass Lehrkräfte in der Lage sind, Schülerinnen und Schüler immer wieder in eigenständige und selbstorganisierte Lernprozesse zu verwickeln, um Zeit für Diagnose und individuelle Lernberatung zu haben sowie für Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Unterstützungsbedarf.

Ohne jedoch Lehrkräften hierfür Zeit oder Unterstützung z.B. in Form von Tandembesetzungen oder Teamteaching zu ermöglichen, kommt dieser Anspruch unter den gegebenen Rahmenbedingungen einer Überforderung gleich. Dabei zeigen britische Meta-Studien, dass gerade diese konsequenten Rückmeldungen über ihren Kompetenzerwerb bei den Schüler/-innen am stärksten zum Lernerfolg beitragen: Regel-

mäßige formative Leistungsbewertung steigert den Lernerfolg selbst bei lernschwachen Schüler/-innen erheblich (vgl. Thomas Stern, Hattie)!

Untersuchungen zeigen, dass sehr unterschiedliche Wege zum Ziel führen, d.h. dass sich erfolgreiche Lehrkräfte in hohem Maße in ihrer konkreten Rollengestaltung unterscheiden können (Weinert, Helmke 1996). Einzig die beiden Merkmale „hoher Anteil an echter Lernzeit“ und „klare Strukturierung“ waren bei entsprechenden Untersuchungen bei allen erfolgreichen Lehrkräften in hohem Ausmaß realisiert. Es gibt also nicht den „Super-Lehrer“, der alle Merkmale in maximaler Ausprägung besitzt – sondern je nach Talent und Neigungen sehr unterschiedliche Möglichkeiten, sich in Auseinandersetzung mit den Qualitätsanforderungen an guten Unterricht zu professionalisieren. An einem guten „Classroom Management“ kommt jedoch keine Lehrperson vorbei.

### **Erfolgreiche Unterrichtsentwicklung**

Unterrichtsentwicklung bedeutet unserem Verständnis nach, dass ein Kollegium gemeinsam und systematisch den Unterricht und das Lernen konsequent an einem veränderten „Skript“ orientiert, das v.a. durch folgende Merkmale geprägt ist:

- Sinnvoller Wechsel von direkter Instruktion und Phasen der aktiven Verarbeitung durch die Schülerinnen und Schüler (z.B. Lernspiralen/Klippert oder Sandwich-Prinzip/ Wahl, Lerndorf-Modell/ Gardner)
- Hoher Anteil an variantenreichem kooperativem und wechselseitigem Lernen in Partnertandems und Kleingruppen
- Kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen, die Schüler/-innen in Aktionen bringen, in denen sie learning-by-doing unterschiedliche Kompetenzen entwickeln können
- Offene Lernangebote für zunehmend eigenverantwortliches individuelles und kooperatives Arbeiten, Üben und Vertiefen (z.B. Freiarbeit, Projektarbeit, Stationenarbeit, Lernbüro)
- Regelmäßige Phasen gemeinsamen Nachdenkens über den Lernprozess zur Entwicklung von metakognitiven Fähigkeiten wie planen, reflektieren, bewerten, überarbeiten z.B. mithilfe von Kompetenzrastern.

Die Rolle der Lehrperson verändert sich – neben der nach wie vor wichtigen Fachexpertise - in Richtung Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen. Der Unterricht wird stärker vom Lernen und von den Schüler/-innen her gedacht und geplant (Matetik) als vom Lehren her (Didaktik). Mehr Zeit wird gewonnen für Beobachtung und Reflexion mit dem Ziel der individuellen Betreuung und Förderung Einzelner (Lerncoaching). Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler kann in so einem Unterricht als wertvolle Ressource genutzt und die unterschiedlichen Lerntempi können besser berücksichtigt werden. Nebenbei trägt ein solchermaßen veränderter Unterricht zu einer in allen Fächern integrierten Sprachförderung bei und bildet eine gute Basis für Lernprozesse im Bereich der interkulturellen Bildung. Langfristig bietet er ein notwendiges Fundament für einen inklusiven Unterricht, der Kinder mit besonderem Förderbedarf, mit Lernschwierigkeiten sowie mit Hochbegabungen einschließt (vgl. Wocken).

Dank einiger groß angelegter Projekte der letzten Jahre mit dem erklärten Ziel der Unterrichtsentwicklung (z.B. Schule & Co in NRW) gibt es klare Hinweise auf Erfolgs-

faktoren für Schulentwicklungsprozesse. Gestützt werden diese auch durch Analysen der Gelingensbedingungen erfolgreicher Schulen, die sich z.B. bei der Verleihung des Deutschen Schulpreises durchsetzen (Seydel, 2009). Aktuelle amerikanische Studien von Fullan und Barber weisen in dieselbe Richtung.

### **Vom Einzelkämpfer zur professionellen Kooperation**

Die Anforderungen an einen Unterricht mit den o.g. Zielsetzungen lassen sich mit einer Einzelkämpferkultur nicht umsetzen. Alleine der kumulative Kompetenzaufbau ist ohne vertikale und horizontale Absprachen und Kooperationen innerhalb und über die Fächer hinweg nicht zu bewerkstelligen. Lernfeldunterricht in den beruflichen Schulen, der von konkreten komplexen Handlungssituationen ausgeht, kann nur im Team qualitativ umgesetzt werden. Das Ernstnehmen des Erziehungsauftrags, der mit der Ausweitung der Ganztagschule eine neue Dimension erhält, fordert ebenfalls gemeinsame Abstimmung von Regeln, Haltungen und Ritualen für ein gelingendes Miteinander. Deshalb ist *„die Basis nachhaltiger Schul- und Unterrichtsentwicklung (...) der Aufbau von stabilen Kooperationsstrukturen als Jahrgangsteam, Fachteam oder Klassenleitertandem.“*

Diese Teambildung *„...muss auf Dauer für jeden einzelnen Lehrer entlastend wirken und für die Schüler der Verbesserung des Unterrichtserfolgs dienen.“* (Seydel, 2009) Dazu muss regelmäßige fest institutionalisierte Teamarbeit, die auf das Schülerlernen fokussiert, durch die Schulleitung gefordert und gefördert werden: durch geeignete Rahmenbedingungen und Strukturen (Organisationsentwicklung) und durch adäquate Qualifizierungs- und Teamentwicklungsangebote (Personalentwicklung). Um diese Strukturen zu etablieren braucht es Schulleitungen, die über ein hohes Maß an Zielklarheit, Kommunikationskompetenz, Hartnäckigkeit und Entscheidungsfreude verfügen (Blossing/ Ekholm, 2005). Außerdem müssen Modelle einer mittleren Führungsebene ausprobiert werden, um die Schulleitungen in der Führungsarbeit zu entlasten (Fullan).

### **Von oberflächlicher Kosmetik zur Veränderung der Tiefenstruktur des Unterrichts**

*„Entscheidend für die Unterrichtsentwicklung ist die Qualität der Methoden-anwendung und nicht deren Quantität.“* (Meyer/Feindt/Fichtner, 2007)

Bisherige Erfahrungen weisen darauf hin, dass Konzepte zur Unterrichtsentwicklung (z.B. von Klippert, Wahl, Green, Landwehr/Herold) oft nur stark verkürzt oder verzerrt rezipiert werden. Einzelne Methoden werden isoliert herausgegriffen und in den herkömmlichen Ablauf des Unterrichts eingebaut. Dadurch kommt das Potential der Konzepte nicht zum Tragen und die Lehrkräfte sind frustriert. Der Einsatz einzelner neuer Elemente – ohne ein Bewusstsein der o.g. Zielsetzung und der veränderten Tiefenstruktur des Unterrichts (z.B. Lernspirale, Sandwich-Prinzip) führt zum Eindruck, dass keine Verbesserung erreicht wird und dann zum Abbruch der Bemühungen und häufig auch zur Abwertung der Konzepte: *„Das bringt ja eh nichts“*. Oftmals verbeißen sich Kollegien dabei in die Kontroverse *„Frontalunterricht gegen schüleraktivierenden Unterricht“* oder *„fachliches Lernen kontra Methoden-Lernen“*.

Dass es sich dabei um eine unproduktive Scheinkontroverse handelt, ist inzwischen empirisch aufgelöst worden: eine professionelle Mischung beider Konzepte führt durchschnittlich zu besseren Lernergebnissen als eine einseitige Fixierung (vgl. Lipowsky) und kommt der Forderung nach einer konstruktivistischen Lernumgebung am Besten entgegen. Bei erfolgreichen Schulen (z.B. Preisträger des deutschen Schulpreises) kann man beobachten, dass sie die soziale Organisation der Arbeitsformen systematisch variieren, „um ein individualisiertes Lernen zu ermöglichen und zugleich die sozialen Kompetenzen zu fördern“ (Seydel, 2009). Das heißt, sie wechseln ausgewogen ab zwischen frontalen Phasen, Arbeit in Kleingruppen, Kreisgesprächen und Räume für individuelle Einzelarbeit, z.B. in Form von Freiarbeit bzw. Wochenplanarbeit. Ähnliche Aufteilungen findet man z.B. auch beim Institut Beatenberg in der Schweiz oder bei der Max-Brauer-Schule in Hamburg und anderen Schulen, die neue Wege gehen und dabei äußerst erfolgreich bei Schulleistungstests abschneiden.

Der erfolgreiche Weg der Unterrichtsentwicklung führt von der Monokultur zum Mischwald, von der Dominanz eindimensionaler Unterrichtskonzepte hin zu einer systematischen und zielorientierten Erweiterung in Richtung eines durchdachten Variantenreichtums. Auch dabei gibt es wieder nicht den einen Königsweg, sondern es kommt auf die Passung an zwischen Menschen und Konzepten, zwischen Voraussetzungen und Geschwindigkeit bzw. Größe der Veränderungs-Schritte. Allerdings muss auch nicht jede Schule das Rad wieder neu erfinden. Für alle gilt jedoch: Nur wenn sich ein großer Teil eines Kollegiums an einem gemeinsam getragenen Konzept orientiert, entfaltet es seine Wirksamkeit. Und nur wenn die gemeinsame Fokussierung auf die Verbesserung der Lernbedingungen und der Schülerleistungen aufrechterhalten wird, kommt es zu spürbaren Effekten (Fullan).

## **Systematische Selbst- und Fremdevaluation**

*„Schul- und Unterrichtsentwicklung (kann) nur dann eine produktive und nachhaltige Wirkung erzeugen (...), wenn die Lehrer in eine kontinuierliche didaktische Reflexion ihrer Praxis und theoretischen Überzeugungen kommen.“  
(Schnebel, 2005)*

Die bereits genannten Voraussetzungen von Unterrichtsentwicklung stellen die Beteiligten vor große Herausforderungen. Die Erfahrung zeigt, dass sie alleine, ohne Unterstützung durch Fortbildung und externe Prozessbegleitung kaum zu bewältigen sind. Nötig ist, dass im Zeitraum der Entwicklung und Veränderung Zeit für regelmäßige Reflexionsgespräche eingeplant wird. Ziel ist dort das Lernen aus gemeinsamen Erfahrungen, das Herausfinden passender und wirksamer Verfahren, das gegenseitige Entlasten durch Austausch, Absprachen und Arbeitsteilung auf der jeweiligen Team-Ebene. Rolff spricht in diesem Zusammenhang von professionellen Lerngemeinschaften (PLGs), die entscheidend für den Erfolg von Unterrichtsentwicklung sind.

Die gemeinsame Reflexion unterstützt den Wandel der inneren mentalen Modelle, also der Bilder im Kopf der Lehrpersonen, wie Unterricht zu sein hat, was Lernen bedeutet und was eigentlich die Rolle des Lehrers ist. Ohne diesen Wandel in den Köpfen der Beteiligten hin zu einem neuen Bild von Lehren und Lernen wird es keine echten Veränderungen auf der Handlungsebene geben können. Fullan spricht hier von den didaktischen Grundauffassungen, die verändert werden müssen, damit neue

Methoden, Materialien, Lehrpläne wirklich in der Praxis ankommen. Auch für Lehrkräfte gilt dabei: nichts motiviert mehr als der Erfolg. Das systematische Auswerten und Einholen von Feedback macht Erfolgreiches sichtbar, zeigt Probleme rechtzeitig auf und gibt dadurch Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten.

In diesem Zusammenhang ist auch der Nutzen eines schulischen Qualitätsmanagements zu sehen, das darauf zielt, schulinterne Strukturen und Routinen für gemeinsame kontinuierliche Schwerpunktsetzung, Planungs- und Reflexionsprozesse zu etablieren. Die Nürnberger beruflichen Schulen orientieren sich hier mit ihrem Konzept NQS an dem pädagogischen System Q2E aus der Schweiz (Qualität durch Evaluation und Entwicklung, Landwehr und Steiner), das auch dem staatlichen bayerischen QmbS-Konzept zu Grunde liegt. Das beste QM-System nützt jedoch nichts, wenn ihm der Fokus auf das Schülerlernen fehlt oder verloren geht. Diese Entwicklung kann man an manchen Schulen beobachten, wo Evaluation und Feedback zu rein formalen Fassadenaktivitäten verkommen. Deshalb muss das QM von der Schulleitung immer wieder in Bezug zur Optimierung des Lernens gesetzt werden und mit der teambasierten Unterrichtsentwicklung intelligent verknüpft werden.

### **Langsamer ist schneller – und weniger ist mehr**

*„Nicht die Radikalität entscheidet über den Erfolg von Schulentwicklung sondern die Kontinuität.“ (Eikenbusch)*

Erfolgreich sind langfristig angelegte Initiativen mit einer klaren Zielorientierung, eindeutiger Prioritätensetzung, einem transparenten Projektmanagement und regelmäßigen Zwischenbilanzen zur Nachjustierung. Kleine Schritte sind kein Verrat am großen Ziel, sondern im Gegenteil notwendig, um viele Kolleg/-Innen auf dem gemeinsamen Weg mitzunehmen. Unterstützend ist es, wenn eine *„Neuerung als ein Sachverhalt mit hoher Priorität behandelt und auf eine offizielle Schiene gehoben wird. Letzteres bedeutet, dass sich sowohl die offiziellen Gremien der Schule (z.B. die Konferenzen) intensiv und kontinuierlich damit auseinandersetzen, als auch die offizielle Zeit in die Neuerung investiert wird (z.B. in Form von Hospitationen oder team-teaching)“* (Haenisch, 1994).

Neuerungen müssen an Bekanntes und Bewährtes anknüpfen und für die Lehrerinnen und Lehrer ein Versprechen auf Verbesserung enthalten. Dann entsteht Motivation für das Engagement für die Veränderung. In manchen Schulformen scheint es nötiger als in anderen, unterrichtliche Innovationen über die Fächer zu transportieren, abhängig davon, wie sehr sich Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Berufsverständnis in starkem Maße über „ihr Fach“ definieren. *„Innovative Konzepte (...) bleiben inhalts-leer, wenn sie nicht fachlich konkretisiert, veranschaulicht und kleingearbeitet werden.“* (Haenisch, 1994) Deshalb ist im Rahmen von Entwicklungsprozessen ein aufeinander bezogener Wechsel zwischen der Arbeit im Gesamtkollegium und in Fachteams wichtig.

Langfristige Entwicklungsprozesse benötigen einen langen Atem bei allen Beteiligten und ein gewisses Maß an Frustrationstoleranz. In vielen Fällen stockt ein Prozess nach anfänglichem Schwung, wenn es an die systematische Evaluation, die Verbreiterung und Weiterentwicklung geht. In diesem Zusammenhang sei an die Aussage von Fullan erinnert, der dafür plädiert, dass 90 % der Entwicklungskräfte auf Pflege (maintenance) der laufenden Projekte und nur 10% für das Anzetteln neuer Vorha-

ben verwendet werden sollte. In der Praxis erleben viele Lehrkräfte das Gegenteil: die unfertigen Baustellen werden immer mehr, das System immer unübersichtlicher und die subjektiv empfundene Belastung immer größer. Fullan spricht in diesem Zusammenhang von „big ideas“, denen man konsequent folgen muss, die eine klare Prioritätensetzung erfordern und von denen es keine Ablenkung (Distraktoren) geben darf.

## **Erfolg in interkulturell offenen Schulen**

Das bisher Gesagte gilt in besonderem Maß für Schulen, deren Schülerschaft eine große kulturelle Vielfalt mitbringt. Nachhaltige Schulerfolge für ihre Schüler/-innen stellen sich jedoch nur als Folge systematischer Schulentwicklungsprozesse ein, die auf mehreren Ebenen angelegt sind und neben dem Ausbau der individuellen Förderung und der Unterrichtsentwicklung das familiäre bzw. soziale Umfeld durch systematische Elternarbeit einbeziehen. In Bezug auf die Unterrichtsentwicklung erweist sich in multikulturellen Klassen als besonders erfolgreich eine Kombination aus direkter Instruktion, hoher Adaptivität sowie Formen des kooperativen Lernens. In besonderem Maße kommt es auch hier auf das Qualitätsmerkmal der Passung (Adaptivität) an, also die Abstimmung des individuell passenden Angebots für das jeweilige Kind, was eine regelmäßige Lern-Diagnose voraussetzt. Hohe Anforderungen an die Leistungen auch schwacher Schüler/-Innen (Pygmalion-Effekt!) sollten einhergehen mit zuverlässiger individueller Unterstützung.

Formen des kooperativen Lernens sollten konsequent umgesetzt werden, da sie viele Vorteile gerade in heterogenen Klassen bieten. Sie können durch wechselnde Rollen bei der Aufgabenbearbeitung gezielt dazu genutzt werden, Unterschiedlichkeiten als Ressource zu betrachten und bei allen Kindern Stärken gezielt einzusetzen und an Schwächen zu arbeiten. Der heimliche Lehrplan des kooperativen Lernens ist immer auch interkulturelles Lernen, da durch den geforderten systematischen Perspektivenwechsel bei den Schüler/-Innen eine entsprechende Haltung eingeübt wird. Die ermöglicht es, die „Interkulturelle Bildung“ als „*permanente Dimension*“ (Gogolin) zu gestalten, nicht als nebenher zu leistende zusätzliche Aufgabe.

Ein kooperativer handlungs- und produktorientierter Unterricht ist auch die Basis für eine integrierte Sprachförderung. In der Regel verfügen die meisten Schüler/-innen über gute Fähigkeiten der mündlichen Kommunikation (BICS= Basic interpersonal communication). Schwierig wird es mit dem Schreiben und dem Verstehen komplexer Texte (CALP= Cognitive-academic Language Proficiency). Erfolgreiche Fördermaßnahmen gehen über reine zusätzliche Förder-Stunden hinaus, deren Wirksamkeit wohl leider als relativ unwesentlich für die Verbesserung betrachtet werden muss (vgl. Schulerfolg: kein Zufall). Als wesentlich effektiver erweist es sich, vorhandene Förderstunden für die Gesamtklasse einzusetzen und in diesen Stunden Teamteaching zu praktizieren. Das hat folgende Vorteile: die Integration der Klasse bleibt erhalten - kein Kind wird stigmatisiert; die Lehrpersonen können gemeinsam planen, agieren, je nach Bedarf intern differenzieren und die Stunden reflektieren; durch dieses gegenseitige Hospitieren und die gemeinsamen Gespräche steigt die Unterrichtsqualität.

Ein weiterer Erfolg versprechender Ansatz ist der so genannte sprachensible Fachunterricht (Leisen): jeder Unterricht ist danach Sprachunterricht, d.h. sprachliche

Herausforderungen werden bereits bei der Unterrichtsplanung antizipiert und entsprechend berücksichtigt. Der Unterricht wird generell so angelegt, dass die Schüler/-innen zur Bewältigung kompetenzorientierter Aufgabenstellungen vielerlei Sprachhandlungen ausführen müssen. Daneben gibt es Hilfestellungen, Instrumente und Übungen, die ihnen bei der Entschlüsselung oftmals stark verdichteter und komplexer Fachtexte helfen. Auch hier haben wir als Basis also wieder einen Unterricht, der auf einem veränderten Skript basiert und unterschiedliche Herausforderungen sinnvoll einbettet.

## **IPSN im Mai 2012**

### Quellen:

- Blossing/ Ekholm: Wirkungsanalyse der Schulentwicklung – eine Langzeitstudie aus Schweden, 2005  
Barber: How the worlds most improves school systems keep getting better, 2010  
Fullan: All Systems Go. The Change Imperative für Whole System Reform, 2010  
Helmke/ Weinert: Scholastik-Studie, 1997  
Leisen: Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, 2010  
Meyer/ Feindt/ Fichten: Was wissen wir über erfolgreiche Unterrichtsentwicklung?, 2007  
Helmke: Was wissen wir über guten Unterricht?; 2006  
Schnack/ Timmermann: Kernkompetenz Selbstständigkeit: was junge Menschen heute lernen müssen, 2008  
Haenisch: Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung curricularer Innovationen in der Schule, 1994  
Hattie, Visible Learning, 2009  
Schnebel: Professionalisierung, Qualitätsentwicklung und neue Lernkultur, 2005  
Schulerfolg: kein Zufall  
Seydel: Sechs Gelingensbedingungen erfolgreicher Schulen, 2009  
Stern: Förderliche Leistungsbewertung, 2008  
Wocken: Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen-Baupläne-Bausteine, 2011