



Unterrichtsteams

Zusammenarbeit im Unterrichtsteam – kooperative
Unterrichtsentwicklung



Herausgeber

Direktion für Bildung und Kultur
Amt für gemeindliche Schulen
Baarerstrasse 37, 6300 Zug

Kantonale Projektgruppe

**«Gute Schulen – Qualitätsmanagement an den
gemeindlichen Schulen des Kantons Zug»**

Amt für gemeindliche Schulen:
Werner Bachmann, Evelyne Kaiser

Schulpräsidien:
Sylvia Binzegger, Baar; Markus Scheidegger, Risch

Rektorenkonferenz:
Urban Bossard, Baar; Marco Egli, Unterägeri;
Urs Landolt, Zug; Walter Leupi, Steinhausen

Vereinigung Schulleiterinnen und Schulleiter (VSL):
Barbara Stäheli, Cham

Lehrerinnen- und Lehrerverein Zug (LVZ):
Barbara Kurth, Zug
Thomas Pfiffner, Baar
René Villommet, Baar

PHZ Zug:
André Abächerli

Projektleitung

Gerold Brägger, schulentwicklung.ch, Winterthur

Text und Konzeption

Gerold Brägger, schulentwicklung.ch, Winterthur
mit Beiträgen von Thomas Pfiffner und René Villommet,
LVZ, Urs Landolt, Stadtschulen Zug, und Egon Fischer,
schulentwicklung.ch

Gestaltung

Zeno Cerletti

Inhalt

Unterrichtsteams Zusammenarbeit im Unterrichtsteam – kooperative Unterrichtsentwicklung

Vorwort	03
1. Grundlagen	
1.1 Arbeit in Unterrichtsteams und kooperative Unterrichtsentwicklung – die Elemente 5 und 6 des Rahmenkonzepts «Gute Schulen»	04
1.2 Gesetzliche und rechtliche Grundlagen	06

Zusammenarbeit im Unterrichtsteam

2. Was bringt die Arbeit in Unterrichtsteams?	
2.1 Unterrichtsteams – eine Antwort auf die schulischen Herausforderungen	09
2.2 Gründe, die für Unterrichtsteams sprechen	09
2.3 Zusammenarbeit in Unterrichtsteams – eine wichtige und anspruchsvolle Aufgabe	11
3. Was ist ein Unterrichtsteam?	
3.1 Definitionen und Abgrenzungen	12
3.2 Arbeitsteam	14
3.3 Lernteam	15
3.4 Qualitätsteam	17
4. Wie können Unterrichtsteams eingeführt werden?	
4.1 Bildung von Unterrichtsteams	18
4.2 Unterrichtsteams als Organisationseinheiten	22
4.3 Neue Herausforderungen durch die Arbeit in Unterrichtsteams	24
4.4 Was sind die Vor- und Nachteile verschie- dener Formen der Kooperation?	26
4.5 Wie kann die Einführung von Unterrichts- teams gelingen?	30
5. Wie werden Unterrichtsteams geführt?	
5.1 Einbettung der Unterrichtsteams in die Schul- und Unterrichtsentwicklung	31
5.2 Führungsaufgaben und Steuerung der Schul- und Unterrichtsentwicklung	32
5.3 Gespräche der Schulleitung mit den Unterrichtsteams	35
5.4 Unterrichtsteam-Leitung	35
5.5 Teamentwicklung	36

Kooperative Unterrichtsentwicklung

6. Was sind bedeutsame Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung?	41
6.1 Eigenverantwortliches Lernen der Schülerinnen und Schüler systematisch fördern	42
6.2 Kompetenzen als Bildungsziele vereinbaren, fördern und beurteilen	44
6.3 Ein gemeinsames Aufgaben- und Methodenrepertoire aufbauen und erweitern	48
6.4 Unterrichtsreihen für individuelle und kooperative Lernwege erarbeiten	49
6.5 Gemeinsam unterrichten	52
6.6 Ein gemeinsames Unterrichts- und Lernverständnis entwickeln	54
6.7 Lernstand ermitteln und Lernprozesse begleiten	57
6.8 Eine gemeinsame Praxis der Leistungsbeurteilung entwickeln	61
6.9 Unterricht evaluieren und reflektieren	67
7. Wie kann Unterrichtsentwicklung kooperativ und schrittweise umgesetzt werden?	72
7.1 Phase I: Kooperatives Lernen und Teamentwicklung	73
7.2 Phase II: Aufbau eines gemeinsamen Methoden- und Aufgabenrepertoires	74
7.3 Phase III: Schulinternes Curriculum: Lernkompetenzen und Individualisierung	76

Anhang – Werkzeuge für Unterrichtsteams

I. Rahmenbedingungen für Unterrichtsteams, Beispiele	81
II. Zielvereinbarungen und Aufträge für Unterrichtsteams: Instrumente	85
III. Einschätzbogen: Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung	88
IV. Methoden für Unterrichtsteams	90
V. Die Teamentwicklungsuhr	92
VI. Hinweise auf weitere Werkzeuge und Praxistexte auf IQES online	93

Vorwort

Die Individualisierung des Unterrichts ist in allen Schulen zu einer wichtigen Entwicklungsaufgabe geworden, welche die Lehrpersonen vor grosse Herausforderungen stellt. Die mit der gewachsenen Heterogenität einhergehenden Probleme können von einzelnen Lehrpersonen allein kaum bewältigt werden. Diese Individualisierung kann nur gelingen, wenn Lehrpersonen in Unterrichtsteams zusammenarbeiten und konkrete alltagstaugliche Lösungen für den Umgang mit der Vielfalt entwickeln.

Die vorliegende Broschüre richtet sich in erster Linie an Schulleitungen, Schulkommissionen, schulische Steuergruppen und die Leitungen von Unterrichtsteams. Sie bündelt erfolgreiche Praxiserfahrungen und zeigt Wege, wie die Kooperation in Unterrichtsteams zu Entlastung beitragen kann.

Die Broschüre macht die positiven Erfahrungen zugänglich, welche die Zuger Schulen bei der laufenden Umsetzung des kantonalen Rahmenkonzepts «Gute Schulen – Qualitätsmanagement an den gemeindlichen Schulen» machen und gemacht haben. Dieses Dokument ermutigt die Lehrpersonen dazu, die bisherige gute Praxis weiterzuentwickeln und zu sichern.

Die Broschüre bietet einen Diskussions- und Orientierungsrahmen, der von Schulleitungen und Unterrichtsteams für Standortbestimmungen eingesetzt werden kann: «Wo stehen wir?», «Was kann die Zone der nächsten Entwicklung für uns sein?». Gleichzeitig können Lehrpersonen – je nach Stand der Schul- und Unterrichtsentwicklung – einzelne Kapitel der Broschüre als Grundlagenpapiere einsetzen, um gemeinsam zu reflektieren, wie die Zusammenarbeit in Unterrichtsteams schrittweise aufgebaut und nachhaltig gestaltet werden kann. In diesem Sinne kann die Broschüre als Arbeitsbuch, als Fundgrube und Orientierungshilfe genutzt werden. Die Umsetzung erfolgt kommunal, bedürfnisgerecht in den einzelnen Schulen und Unterrichtsteams.

Amt für gemeindliche Schulen
[Werner Bachmann](#)
Amtsleiter

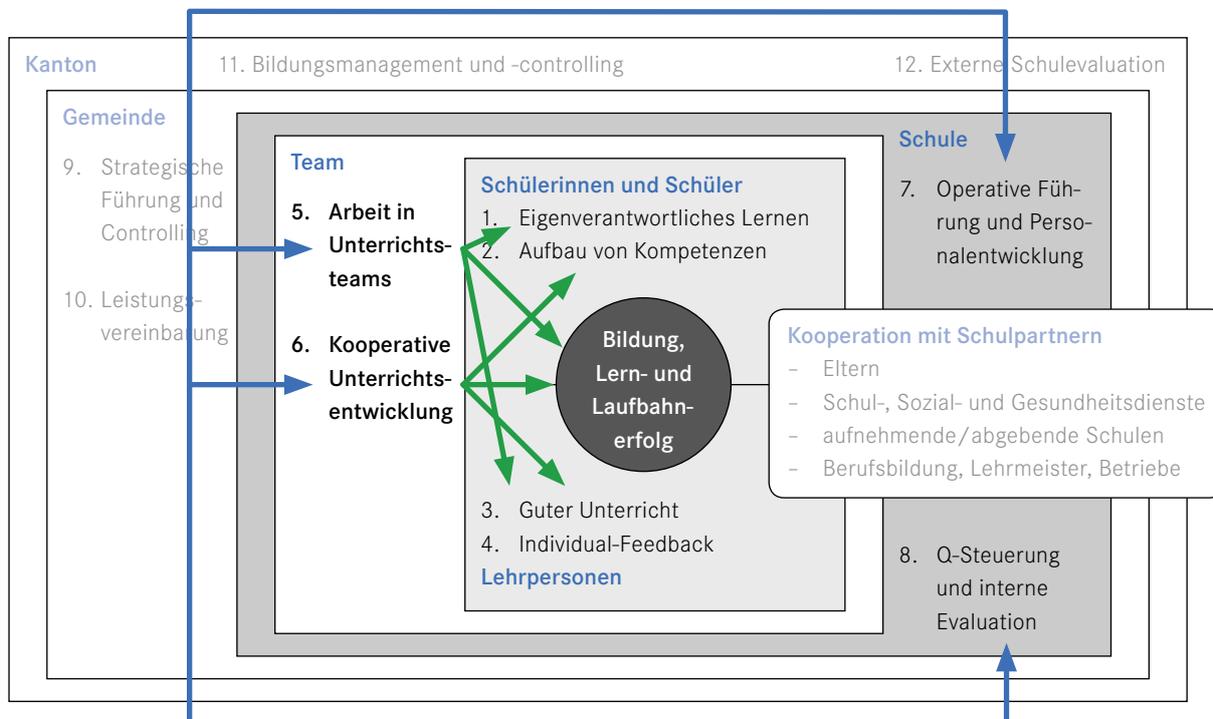
1. Grundlagen

1.1 Arbeit in Unterrichtsteams und kooperative Unterrichtsentwicklung – die Elemente 5 und 6 des Rahmenkonzepts «Gute Schulen»

Das Rahmenkonzept «Gute Schulen»¹, das am 19. Juni 2008 vom Bildungsrat als verbindliche Grundlage für die Umsetzung des Qualitätsmanagements an den gemeindlichen Schulen des Kantons Zug beschlossen wurde, umfasst zwölf Elemente. Acht Elemente sind auf der Ebene der Schule als pädagogische und betriebliche Einheit angesiedelt, zwei Elemente auf der Gemeindeebene und zwei auf der kantonalen Ebene. Alle zwölf Elemente gruppieren sich um das Ziel einer Schule, die eine gute Bildung für die Schülerinnen und Schüler anstrebt.

In der vorliegenden Broschüre geht es um die «Arbeit in Unterrichtsteams» (Element 5) und die «kooperative Unterrichtsentwicklung» (Element 6). Bei diesen Elementen handelt es sich um die Schlüssel für eine Qualitätsentwicklung, von denen Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler profitieren. Diese Elemente sind die Türöffner für eine Entwicklung, die eine Erweiterung der Lernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkompetenzen der Lehrpersonen zum Ziel hat. Eine solche, auf Nachhaltigkeit angelegte Entwicklung ist nicht von heute auf morgen zu haben, denn dafür sind viele kleine Schritte nötig.

Damit die Schritte nicht ins Leere laufen, brauchen die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer einen Horizont. Gemeint



Unterrichtsteams und Unterrichtsentwicklung in Verbindung mit den weiteren Elementen des Rahmenkonzepts «Gute Schulen – Qualitätsmanagement an den gemeindlichen Schulen des Kantons Zug»²

ist ein Horizont, der aus der eigenen reflektierten Erfahrung entsteht. Es geht auch um den Horizont, der sich mit der Kenntnis von Wegen auftut, die andere Pionierschulen bereits gegangen sind. Zu beiden Horizonterweiterungen will die Broschüre einen Beitrag leisten.

Sie skizziert ein weites Feld: von der ersten Auseinandersetzung mit Grundsatzfragen über die allmähliche Einführung von Unterrichtsteams bis zur langjährigen Praxis einer vernetzten Unterrichtsentwicklung. Die Schritte dürfen klein sein, wenn sie gut gesetzt sind. Die Schritte beziehen sich auf den weiten Horizont einer Schule, in der alle Kinder und Jugendlichen mit Freude lernen und individuell bestmögliche Leistungen erbringen können.



**Verbindung der Unterrichtsteams
mit der Schulführung und Schulentwicklung
(Kapitel 2–5)**



**Lernen und Lehren im Fokus der
Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsteams
(Kapitel 6–7)**

Hinweise für Leserinnen und Leser:

Wie können Sie die Broschüre nutzen und selektiv jene Kapitel lesen, die Ihnen in der aktuellen Arbeitssituation nützlich erscheinen?

In den **Kapiteln 2 und 3** finden Sie einleitende Überlegungen, die Ihnen helfen, die Arbeit in Unterrichtsteams auf grundsätzliche Weise zu reflektieren und zu diskutieren. Es werden Gründe für Unterrichtsteams aufgeführt und es wird beschrieben, wie Unterrichtsteams als Arbeitsteams, als Lernteams und als Qualitätsteams verstanden werden können.

In den **Kapiteln 4 und 5** finden Sie Hinweise, wie Unterrichtsteams eingeführt, wie sie geführt und weiterentwickelt werden können. Diese Hinweise sind für die Einführungsphase bedeutsam, sie können aber auch in einer späteren Umsetzungsphase für eine kritische Überprüfung der bisherigen Praxis beigezogen werden.

In den **Kapiteln 6 und 7** werden wichtige Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung beschrieben und es wird gezeigt, wie diese in Phasen schrittweise aufgebaut und miteinander vernetzt werden können. Hier finden Sie theoretisches und praktisches Hintergrundwissen für einen langfristigen Entwicklungsprozess von mindestens fünf bis sechs Jahren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kapitel 2 bis 5 für die Einführungsphase von Unterrichtsteams besonders relevant sind. Hier finden Sie pragmatische Hinweise zur Verbindung der Unterrichtsteams mit der Schulführung und Schulentwicklung.

Die Kapitel 6 und 7 erweitern den Horizont für einen längerfristigen Entwicklungsprozess, denn dort stehen das Lernen und Lehren im Fokus der Unterrichtsentwicklung.

1.2 Gesetzliche und rechtliche Grundlagen

Das auf den 1. August 2007 in Kraft gesetzte teilrevidierte Schulgesetz regelt die Qualitätsentwicklung an der Volksschule wie folgt:

§ 13

Qualitätsentwicklung

¹ Qualitätsentwicklung ist ein systematischer, kontinuierlicher und geleiteter Prozess, der die Qualität der Schule fördert.

² Grundlage ist ein von der Schulkommission nach den Rahmenbedingungen des Bildungsrates beschlossenes Qualitätsentwicklungskonzept.

³ Die Schulen prüfen und beurteilen periodisch in eigener Verantwortung auf der Basis von Standards ihre Qualität und legen Rechenschaft über ihre Zielerreichung ab (interne Evaluation).

⁴ Die Direktion für Bildung und Kultur prüft in Berücksichtigung der Schwerpunkte des Bildungsrates periodisch durch eine fachliche Aussensicht die Qualität der Schulen und schlägt Massnahmen zur Qualitätsentwicklung vor (externe Evaluation).

Ausgehend von den im Schulgesetz definierten Kompetenzen und Aufgaben hat das vom Bildungsrat beschlossene Rahmenkonzept «Gute Schulen» folgende Mindeststandards formuliert³, die sich direkt auf die Zusammenarbeit in Unterrichtsteams beziehen:

5 Arbeit in Unterrichtsteams

5.1 Jede Lehrperson mit einem lokal zu definierenden Mindestpensum gehört zu einem festen Unterrichtsteam (wobei die Teilnahme an Sitzungen schulbezogen zu regeln ist).

5.2 In der Schuljahresplanung sind lokal zu definierende Zeitgefässe für eine regelmässige Zusammenarbeit in Unterrichtsteams reserviert (z. B. Teamsitzungen, pädagogische Halbtage, schulinterne Weiterbildungen etc.).

5.3 Jedes Unterrichtsteam verfügt über einen schriftlichen Auftrag, in dem die Ziele der pädagogischen Zusammenarbeit, die dafür eingesetzten Mittel, die Aufgaben und Zuständigkeiten von Teamleitung und Teammitgliedern beschrieben sind.

5.4 Jedes Unterrichtsteam erarbeitet zu Beginn des Schuljahres eine Zielvereinbarung und gemeinsame Arbeitsplanung. Diese ist von der Schulleitung zu genehmigen.

5.5 Jedes Unterrichtsteam wertet am Schluss des Schuljahres seine Arbeit aus und erstattet dem Kollegium und der Schulleitung Bericht.

6 Kooperative Unterrichtsentwicklung

6.1 Jede Lehrperson nimmt gemäss ihrem beruflichen Auftrag an der von der Schule geplanten Unterrichtsentwicklung teil.

6.2 In der Schuljahresplanung sind lokal zu definierende Zeitgefässe für Weiterbildung und Methodentrainings reserviert (Halb- und Ganztage für schulinterne Weiterbildungen).

6.3 Die von der Schule erarbeiteten Aufgaben- und Methodensammlungen stehen allen Lehrpersonen auf einem gemeinsamen Schulserver zur Verfügung.



Zusammenarbeit im Unterrichtsteam



2. Was bringt die Arbeit in Unterrichtsteams?

2.1 Unterrichtsteams – eine Antwort auf die schulischen Herausforderungen

Die Schulen stehen heute vor grossen Herausforderungen, beispielsweise vor heterogenen Klassen, grossen Erwartungen der Eltern, unterschiedlichen gesellschaftlichen und politischen Ansprüchen an die Schule, Verschiebung zu vermehrter Kompetenzorientierung, Wertpluralismus in Erziehungsfragen. Um diese Spannungsfelder professionell und erfolgreich zu bearbeiten, müssen Lehrpersonen eine intensive Zusammenarbeit pflegen.

Die wachsende Heterogenität in den Klassen verlangt Unterrichtsentwicklung

Die täglichen Erfahrungen der Lehrpersonen zeigen deutlich, dass heute bei den Kindern und Jugendlichen sehr grosse Unterschiede in den Lernvoraussetzungen bestehen. Diese Unterschiede in den Sprachkompetenzen, in den Lernstilen, im Sozial- und Arbeitsverhalten, bei der Unterstützung durch die Familie, in der sozialen und kulturellen Herkunft und vielem mehr erschweren das Unterrichten. Mit der Integration von Kindern und Jugendlichen, die früher in Sonderklassen und z. T. Sonderschulen gefördert wurden, wachsen die durch Lehrpersonen täglich zu bewältigenden Herausforderungen der Heterogenität in den Regelklassen.

Lehrpersonen sind gefordert, mit dieser Heterogenität produktiv umzugehen und ihren Unterricht an die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Die Praxis in vielen Schulen zeigt, dass die Lehrpersonen dies nicht einzeln, sondern nur in verstärkter Zusammenarbeit und Arbeitsteilung bewältigen können. Die Lehrpersonen in solchen Schulen arbeiten in Unterrichtsteams zusammen, unterstützen einander in der Alltagsbewältigung und entwickeln ihren Unterricht weiter.

2.2 Gründe, die für Unterrichtsteams sprechen

Die folgenden fünf Gründe zeigen, warum es sich lohnt, die Zusammenarbeit in Unterrichtsteams schrittweise aufzubauen.

Lehrpersonen lernen voneinander und miteinander

«Lehrpersonen sind Fachleute für das Lernen.» Dieser im Berufsleitbild des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer formulierte Leitsatz zielt auf die Kernaufgabe der Schule, das Lernen der Schülerinnen und Schüler und die Aufgabe von Lehrpersonen in den Mittelpunkt zu stellen, «Lernprozesse in Bildung und Erziehung zu entwerfen, zu initiieren, anzuleiten und zu evaluieren».⁴

Wer das Lernen anderer professionell und erfolgreich begleiten will, muss Lernen verstehen, besonders das eigene Lernen. Lehrpersonen nutzen die Vielfalt eines Teams und die darin vorkommenden unterschiedlichen Lernweisen, um Lernarrangements zu entwickeln, die mit vielfältigen Lernvoraussetzungen rechnen und ein «Lernen auf eigenen Wegen» zulassen. Die Zusammenarbeit in Unterrichtsteams schafft Räume und Experimentiermöglichkeiten, in denen Lehrpersonen voneinander und miteinander lernen. Neue Verhaltensweisen können in überschaubarem Rahmen erprobt und erweiterte Lehr- und Lernformen in der kollegialen Feedbackgemeinschaft entwickelt werden. Gegenseitige Beratungen im Sinne von kollegialen Fallbesprechungen sind ebenso möglich wie der Austausch über pädagogische Fachartikel. In Unterrichtsteams wird Lernen zu etwas, was Lehrpersonen in ihrem Alltag zuerst einmal für sich selbst beanspruchen. In den damit einhergehenden Botschaften liegt vermutlich eines der auch Schülerinnen und Schüler überzeugenden «Geheimrezepte» guter und gesunder Schulen: dass man beim Lernen am besten bei sich selbst beginnt, dass das Lernen nie aufhört und dass geschicktes Lernen im Team erfolgreich sein kann.

Unterrichtsteams haben positive Auswirkungen auf die Lehrpersonen

Erfahrungen und wissenschaftliche Untersuchungen belegen die positiven Effekte von Unterrichtsteams, die sich als professionelle Lern- und Arbeitsgemeinschaften verstehen und systematisch den Unterricht (weiter-)entwickeln.⁵ Unterrichtsentwicklung kommt in grosser Breite und Intensität bei den Schülerinnen und Schülern an. Die Lehrpersonen erproben erfolgreich neue Unterrichtsmethoden und erweitern ihr professionelles Wissen. Lehrpersonen steigern mit der Zeit ihre Kompetenz, sich auf die besonderen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzustellen und den eigenen Unterricht entsprechend anzupassen.

Die Qualität des Handelns der Lehrpersonen wird von den Schülerinnen und Schülern in zentralen Bereichen der Unterrichtsqualität sehr positiv eingeschätzt. Es wird eine grössere Vielfalt von Lernformen praktiziert. Schülerinnen und Schüler, die Trainings in Lern-, Sozial- und Selbstkompetenzen durchlaufen haben, arbeiten selbstständiger und haben ein positives Selbstbild. Sie wenden vermehrt Lern- und Arbeitsstrategien an. Der intensive Einsatz verschiedener Lernstrategien hilft Schülerinnen und Schülern, ihr eigenes Lernverhalten zu reflektieren und zu verbessern. Die Lernleistungen erhöhen sich, Absentismus und Schulabbruch (Drop-out) verringern sich. Gleichzeitig lässt sich in einem Teil der Schulen eine Verringerung der Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft feststellen. Wenn Schülerinnen und Schüler im Schulalltag erleben, dass ihre Lehrpersonen mit Freude und Engagement zusammenarbeiten, können Unterrichtsteams für Kinder und Jugendliche eine Vorbildfunktion haben, die weit über das fachliche Lernen hinausreicht.

Unterrichtsteams erhöhen die Berufszufriedenheit und wirken motivierend

Lehrpersonen, die bereits in Unterrichtsteams arbeiten, schildern, dass ihr Team ihnen Rückhalt gebe und systematische Reflexion zulasse. Darüber hinaus ermögliche die zunehmende Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler eine Delegation von Arbeiten an diese und damit eine Befreiung vom «Alles-allein-Machen-Müssen».

Die gewonnenen Freiräume nutzen die Lehrpersonen für genauere Beobachtungen der inhaltlichen Verstehens- und der sozialen Verständigungsprozesse der Schülerinnen und Schüler. Dabei verändern sie schrittweise die Handlungsmuster hin zum Unterstützen eigenständiger Lernprozesse. Weiter äussern Lehrpersonen eine höhere Berufszufriedenheit und grössere Bereitschaft, an schulischen Veränderungen, die sie für sinnvoll erachten, mitzuwirken und diese mitzutragen.⁶

Unterrichtsteams erleichtern den Berufseinstieg neuer Lehrpersonen

Lehrpersonen-Neueinsteiger wie auch erfahrene Lehrpersonen, die neu in einem Schulhaus oder einer Stufe beginnen, finden in Unterrichtsteams fachliche, soziale und organisatorische Unterstützung. Sie können bereits erstellte Jahrespläne und Aufgabensammlungen nutzen und werden damit in der Unterrichtsvorbereitung entlastet. Im Idealfall können sie sich auf Vereinbarungen zur Praxis einer transparenten, zuverlässigen und vergleichbaren Leistungsüberprüfung abstützen und sehen sich weniger Kritik von Eltern ausgesetzt. Denn mit diesen Vereinbarungen lassen sich Noten und Promotionsentscheide klarer und konsistenter begründen (vgl. Kapitel 6.8).

Unterrichtsteams sind Ausdruck eines veränderten Berufsverständnisses

Das Berufsleitbild und die Standesregeln des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer beschreiben ein zeitgemässes Berufsverständnis, in dem Lehrpersonen sich verantwortlich erklären «für die konstruktive Mitwirkung in Teams und im Kollegium, wo es um Absprachen zum Unterricht, die Entwicklung gemeinsamer Regelungen oder die gemeinsame Lösung von Problemen geht.»⁷

Als «Fachleute für Lehren und Lernen» nutzen die Lehrerinnen und Lehrer das Anregungs- und Unterstützungspotenzial von Unterrichtsteams. Sie stellen sich gemeinsam «der Herausforderung von heterogenen Lerngruppen», im Wissen darum, dass «der Unterricht (...) dann wirkungsvoll sein und von der Vielfalt profitieren (kann), wenn die Lehrpersonen stufengerecht für den Umgang mit Heterogenität befähigt sind, ein geeignetes didaktisches und pädagogisches Repertoire einsetzen können und darin zeitlich, räumlich und personell unterstützt werden.»⁸

2.3 Zusammenarbeit in Unterrichtsteams – eine wichtige und anspruchsvolle Aufgabe

Unterrichtsteams sind professionelle Lerngemeinschaften innerhalb einer Schule. Sie haben für alle Beteiligten – Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Schulleitungen – viele positive Effekte und Vorteile, wenn bestimmte Voraussetzungen beachtet und wichtige Gelingensbedingungen eingehalten werden. Das Voneinander- bzw. Miteinander-Lernen innerhalb des Kollegiums darf nicht dem Zufall oder persönlicher Sympathie überlassen sein, sondern will als Prozess der Schul- und Unterrichtsentwicklung gestaltet sein.

Unterrichtsteams tauschen sich über Fragen zur Unterrichtsqualität aus, sie erarbeiten Unterrichtsplanungen und Materialien gemeinsam. Dabei richten sie ihren Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Sie werten die Wirkung des Unterrichts und einzelner Materialien auf den Lernerfolg der Kinder und Jugendlichen gemeinsam aus und nehmen, wenn nötig, Verbesserungen vor. Dabei ergeben sich positive Auswirkungen sowohl auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler als auch auf das Weiterlernen der Lehrpersonen.

Wesentlich für eine sinnvolle Arbeit in Unterrichtsteams sind unterstützende organisatorische Rahmenbedingungen und Strukturen. Es ist Aufgabe der Schulleitung, für die nötigen Ressourcen zu sorgen. Unabdingbare Voraussetzungen für Unterrichtsteams sind erstens reservierte Zeitgefässe, in denen Lehrpersonen sich treffen und miteinander zielorientiert kommunizieren können. Zweitens benötigen sie angemessene und bedarfsorientierte, schulhausinterne Gestaltungsmöglichkeiten.

Das Fingerspitzengefühl der Schulleitung und eine Kultur des Vertrauens können dazu beitragen, dass Teamdenken und -handeln als individuelle Freiheiten empfunden werden. Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit müssen wachsen können. Eine solche von gegenseitiger Achtung und gegenseitigem Vertrauen geprägte Lernumgebung und Zusammenarbeit können von der einzelnen Lehrperson und vom Kollegium als bereichernd und entlastend erlebt werden.

3. Was ist ein Unterrichtsteam?

3.1 Definitionen und Abgrenzungen

Ein Team ist mehr als eine lose Arbeitsgruppe, die eine befristete Arbeit wie beispielsweise die Organisation einer Schulveranstaltung oder die Gestaltung von Projektwochen übernimmt und die sich nach getaner Arbeit wieder auflöst. Ein Team lässt sich durch folgende Merkmale charakterisieren:

- Ein Team verfügt über eigene Leistungsziele, die alle Mitglieder erfüllen wollen.
- Die Mitglieder fühlen sich einzeln und gemeinsam für die Ergebnisse des Teams verantwortlich.
- Das Team ist klein genug, um arbeitsfähig zu sein.
- Die Mitglieder haben einander ergänzende Fähigkeiten und ein angemessenes Fähigkeitspotential in allen drei für die Teamarbeit wichtigen Bereichen: Fachwissen, Organisationsbegabung, Kommunikationsfähigkeit.
- Das Team orientiert sich an übergeordneten, sinnvollen und längerfristigen Zielsetzungen der Gesamtorganisation, die von allen anerkannt sind.⁹

Überträgt man diese allgemeinen Teamkriterien auf Unterrichtsteams, so lässt sich konkreter fassen, was mit Unterrichtsteams gemeint ist. Die Fachliteratur bietet folgende Definitionen des Zwecks und der Arbeitsweise von Unterrichtsteams:

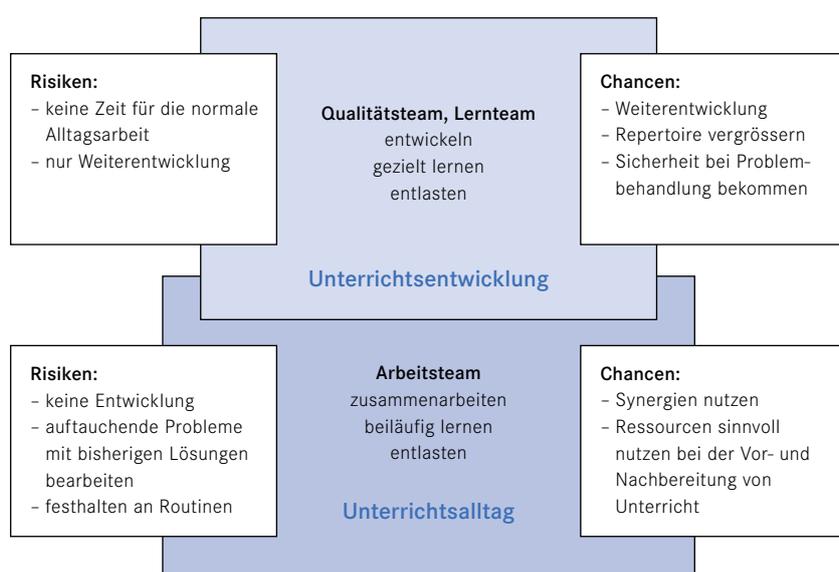
«Ein Unterrichtsteam ist eine kleine arbeitsfähige Gruppe von Lehrpersonen, die den Unterricht für die Schülerinnen und Schüler einer Stufe, eines Jahrgangs und/oder eines Fachs miteinander plant, (teilweise miteinander) durchführt und auswertet. Ziel ist es, den Unterricht so weiterzuentwickeln, dass die Arbeits- und Lernleistungen sowie die Zufriedenheit der Lehrenden und Lernenden steigen. Unterrichtsteams sind kollegiale Lern- und Arbeitsgemeinschaften, welche die Qualität der eigenen Arbeit verbessern und Feedback als Mittel des persönlichen Lernens nutzen wollen. Erstrangiges Ziel von Unterrichtsteams ist es, das Lernen von Schülerinnen und Schülern besser zu verstehen und sich mit dem eigenen Unterricht kritisch-konstruktiv auseinanderzusetzen.»¹⁰

«Im Unterrichtsteam geht es vorrangig um das Lernen und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Unterrichtsteams dienen der persönlichen beruflichen Entwicklung wie auch der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung. Unterrichtsteams arbeiten gemeinsam und arbeitsteilig, sie informieren sich gegenseitig über die laufenden Arbeiten. Arbeitsergebnisse können von allen genutzt werden.»¹¹

«Ein Unterrichtsteam ist eine kleine Gruppe von Lehrpersonen, deren Kompetenzen sich so ergänzen, dass sie in der Lage sind, den Unterricht für die Schülerinnen und Schüler ihrer Stufengemeinschaft und die damit verbundenen weiteren Aufgaben miteinander zu planen, durchzuführen und auszuwerten. Ziel ist es, den Unterricht so weiterzuentwickeln, dass die Arbeits- und Lernleistungen sowie die Zufriedenheit der Lehrenden und Lernenden steigen.»¹²

Ein Unterrichtsteam ist eine Gruppe von drei bis ca. sieben Lehrpersonen aus mindestens zwei Klassen der gleichen Schule (oder aus mehreren benachbarten kleinen Schulen). Die Lehrpersonen verantworten ihren Unterricht im Idealfall während mehrerer Schuljahre gemeinsam. Sie verstehen das Unterrichtsteam als Arbeits-, Lern- und Qualitätsteam. Ein Unterrichtsteam ist eine Organisationseinheit innerhalb der Schule.¹³

Unterrichtsteams widmen sich somit als Arbeitsteam dem Unterrichtsalltag und als Lern- und Qualitätsteam der Unterrichtsentwicklung.



Alltag und Entwicklung verbinden (R. Windlinger, E. Achermann, M. Eschelmüller, 2010)¹⁴

Arbeitsteams haben ihre Stärken in der konkreten entlastenden Zusammenarbeit im Unterrichtsalltag. Das Risiko von Arbeitsteams kann darin liegen, dass Lehrpersonen neben dem Alltagsdruck kaum Zeit und Raum finden, um die eigene Praxis zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Dies aber ist im grossen Problemdruck, dem Lehrpersonen täglich im Umgang mit der gesellschaftlich bedingten Heterogenität in den Klassen ausgesetzt sind, notwendig und buchstäblich Notwendend. Kombiniert das Unterrichtsteam die Funktion Arbeitsteam mit den Funktionen Lernteam und Qualitätsteam, können die Chancen der jeweiligen Funktionen genutzt und die Risiken gemindert werden. Die Erfahrung zeigt, dass Unterrichtsteams – auch wenn sie sich selber gar nicht so nennen – häufig als Arbeitsgruppe beginnen und sich zu einem Arbeitsteam (vgl. Kapitel 5.5) entwickeln. Die Arbeitsweisen als Lernteam und als Qualitätsteam werden meist im Rahmen von Unterrichtsentwicklungsprojekten eingeübt und schrittweise aufgebaut (vgl. Kapitel 6 und 7).

3.2 Arbeitsteam

Im Unterrichtsteam als Arbeitsteam steht das gemeinsame, arbeitsteilige Arbeiten im Vordergrund.

Hier geht es um zwei Ziele:

- Den Unterricht gemeinsam planen und vorbereiten.
- Die Lehrpersonen entlasten sich, indem sie Arbeiten aufteilen und unterschiedliche Kompetenzen nutzen.

Mögliche Aktivitäten sind:

- Gemeinsame pädagogische Grundsätze (z. B. bei der Hausaufgabenpraxis) vereinbaren
- Unterrichtsinhalte und Stoffkoordination in Jahresplänen absprechen
- Den Einsatz der Schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen, der Schulsozialarbeit und der Unterstützungsdienste (Schulpsychologischer Dienst, Logopädischer Dienst etc.) koordinieren
- Die Zusammenarbeit mit Schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen, Schulsozialarbeit, Unterstützungsdienst inhaltlich gestalten, koordinieren und reflektieren
- Den Unterricht für die Schülerinnen und Schüler einer Stufe, eines Jahrgangs und/oder eines Fachs miteinander planen und (teilweise miteinander) durchführen
- Lernstands-Erhebungen vorbereiten
- Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler beurteilen (z. B. Festlegung von Beurteilungsmassstäben und -kriterien, die Ergebnisse von Vergleichsarbeiten reflektieren)
- Die Förderung der Schülerinnen und Schüler besprechen (z. B. Verhalten, Lernstand, Betreuung)
- Erzieherische Absprachen treffen (z. B. Regeln und Disziplin)
- Grundlagen für eine funktionierende Zusammenarbeit mit Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Schulsozialarbeit, Schuldiensten erstellen
- Die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten koordinieren (z. B. gemeinsame Informationen für Erziehungsberechtigte)

Kennzeichen einer guten Praxis sind:

- **Ein gemeinsames Auftragsverständnis**
Jedes Unterrichtsteam verfügt über einen schriftlichen Auftrag, in dem die Ziele der pädagogischen Zusammenarbeit, die dafür eingesetzten Mittel, die Aufgaben und Zuständigkeiten innerhalb der Gruppe und der Teamleitung beschrieben werden.
- **Die Ressourcennutzung**
Die Rahmenbedingungen für die Arbeit in Unterrichtsteams sind definiert. Die Schulleitung legt fest, welche Ressourcen im Einzelnen zur Verfügung stehen. Die Leitung der Teamarbeit verfügt über Kompetenzen und Arbeitszeit. Es wird festgestellt, welche Fähigkeiten und welche kreativen Interessen von den Einzelnen in die Teamarbeit eingebracht werden können.
- **Eine gute Organisation mit Verbindlichkeit und Freiheit**
In der Schuljahresplanung sind bestimmte Zeitgefässe für eine regelmässige Zusammenarbeit in Unterrichtsteams reserviert (z. B. Teamsitzungen, pädagogische Halbtage, schulinterne Weiterbildungen etc.). Jedes Unterrichtsteam sorgt für eine Struktur, die seiner Tätigkeit zum Erfolg verhilft. Jede Lehrperson ist in einem Unterrichtsteam integriert, leistet ihre Beiträge entsprechend den teaminternen Vereinbarungen und nutzt die Unterrichtsmaterial-Ablage.
- **Der Nutzen für die Lehrpersonen**
Der Vorbereitungsaufwand wird längerfristig insgesamt reduziert. Der Unterricht wird zu einer gemeinsamen professionellen Aufgabe. Die in den Unterrichtsteams oft arbeitsteilig aufgebauten Aufgaben- und Methodensammlungen stehen allen Lehrpersonen auf einem gemeinsamen Schulserver zur Verfügung.

- **Ein pädagogisches Profil der Schule**
Eine ganze Reihe von Absprachen (z. B. Hausaufgabenpraxis, Prüfen und Beurteilen) wird eingehalten; dies verleiht der Schule ein einheitliches pädagogisches Profil und eine grössere Wirksamkeit. Mit den Nachbarstufen bestehen einvernehmliche Absprachen im Zusammenhang mit Übertritten.
- **Der Nutzen für die Schülerinnen und Schüler**
Die Qualität der Lernangebote verbessert sich, da immer mehr Lehrpersonen schüleraktivierende Methoden und binnendifferenzierende Lernmaterialien verwenden, die im umfassenden Sinne Kompetenzen fördern.

3.3 Lernteam

Im Unterrichtsteam als Lernteam stehen die persönliche Entwicklung und das Lernen von- und miteinander im Vordergrund.

Zwei Ziele machen den kollegialen Austausch als Lerngemeinschaft besonders attraktiv:

- Den eigenen Unterricht und die persönlichen Berufskompetenzen weiterentwickeln
- Vom Expertenwissen und von den Erfahrungen des Teams profitieren und lernend Unterrichtsformen weiterentwickeln, die das aktive Lernen fördern, Vielfalt positiv nutzen und möglichst allen Schülerinnen und Schülern den Weg ebnen für Lernerfolge

Aktivitäten sind:

- Neue Unterrichtsreihen und individualisierende sowie differenzierende Aufgaben erarbeiten, im Unterricht erproben, Erfahrungen austauschen und gemeinsam die Bewährung in der Praxis reflektieren
- Gelegenheiten schaffen, in denen Teammitglieder Erkenntnisse aus individuellen Weiterbildungen allen zugänglich machen
- Ein gemeinsames Verständnis guten Unterrichts und kompetenzfördernder Lernaufgaben entwickeln
- Schulinterne Weiterbildungen organisieren, in denen Lehrpersonen und Unterrichtsteams das eigene Praxiswissen in Workshops einbringen
- Individuelle Weiterbildungen im Team zum Thema durchführen und den Rückfluss des erworbenen Expertenwissens ins Unterrichtsteam vereinbaren
- Ein Entwicklungsvorhaben planen und umsetzen
- Fallbesprechungen, Interventionen und/oder Supervisionen durchführen
- Kollegialer Erfahrungsaustausch, Diskussion von Fachartikeln und Austausch mit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern initiieren und durchführen

Kennzeichen einer guten Praxis sind:

Unterrichtsteams als Lernteams werden häufig auch als «professionelle Lerngemeinschaften» bezeichnet und mit folgenden Merkmalen¹⁵ charakterisiert:

– **Geteilte Werte und Ziele**

«Damit ist keineswegs eine alles überdeckende Einigkeit gemeint, vielmehr eine gemeinsame Sicht auf Kinder, Lernen, Lehren und Lehrer sowie eine gemeinsame Wertschätzung zwischenmenschlicher Verbundenheit und beruflicher Verpflichtung». ¹⁶ Unterrichtsteams verfolgen die schriftlich formulierten Ziele, die sich konkret auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler beziehen. Es gibt individuelle Ziele, für deren Umsetzung die einzelnen Lehrpersonen verantwortlich sind, und es gibt Gruppenziele, für deren Realisierung die Teamleitung und die Teammitglieder verantwortlich sind.

– **Unterrichtszentriert zusammenarbeiten und lernen**

Es ist vereinbart, wer zu welchem Unterrichtsteam gehört. Die Art der Zusammenarbeit ist geklärt: Vereinbarungen zu gemeinsamen Unterrichtsthemen, Planung ganzer Unterrichtseinheiten, Austausch von Unterrichtsmaterialien, Erstellung einer gemeinsamen Aufgabensammlung, Fallbesprechungen zu Schülerinnen und Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen und Gefährdungen usw.

Werkzeuge

Gesprächsleitfaden zu Merkmalen professioneller Lerngemeinschaften (S. 11)
vgl. www.iqesonline.net

– **Gemeinsamer Fokus auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler**

Die Lehrpersonen bejahen eine gemeinsame Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Sie konzentrieren sich in ihren Handlungen auf die Förderung von Lernkompetenzen und auf die Weiterentwicklung von Lernarrangements, in denen die Schülerinnen und Schüler mit Freude und Erfolg lernen können. Die Lehrpersonen diskutieren Möglichkeiten, wie Lernprobleme angegangen und Lernchancen eröffnet werden können.

– **Unterricht als gemeinsame Sache**

Die Unterrichtspraxis der Lehrpersonen wird als gemeinsame Angelegenheit angesehen. «Weil es keine einzigen und eindeutigen Formeln des Lehrens gibt, werden die Kollegen zur kritischen Quelle von Einsicht und Feedback, was das persönliche Verstehen der eigenen Praxis erhöht (Louis/Leithwood). Indem Lehrpersonen ihre berufsbedingte Unsicherheit teilen, lernen sie neue Wege kennen, über das zu reden, was sie tun.» ¹⁷

– **Orientierung an anerkannter guter Praxis**

Die Schulleitung und die Unterrichtsteams organisieren Anlässe, in denen sich die Lehrpersonen mit bewährter Unterrichtspraxis und mit Beispielen pädagogisch wirksamer Schulen auseinandersetzen.

– **Erfahrungswissen und externes Expertenwissen anerkennen**

Die Schulleitung ermuntert Lehrpersonen, ihr Praxiswissen den Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung zu stellen. Die Schulleitung bespricht mit dem Unterrichtsteam die Weiterbildungs- und Beratungsbedürfnisse (Supervision). Sie arbeitet in schulinternen Weiterbildungen mit externen Expertinnen und Experten zusammen. Sie sucht die Vernetzung zwischen Schulen.

3.4 Qualitätsteam

Das Unterrichtsteam als Qualitätsteam integriert das Repertoire von ehemaligen Qualitäts-Gruppen in die eigene Arbeit. Als Qualitätsteam setzen Mitglieder der Unterrichtsteams individuelle Feedbacks durch Selbstevaluation ein.

Die Ziele in diesem Handlungsfeld sind:

- Hinweise zur Optimierung und Verbesserung der eigenen Unterrichtspraxis gewinnen
- Informationen über die Wirkungen des individuellen und des gemeinsamen Handelns gewinnen

Mögliche Aktivitäten sind:

- Kollegiale Unterrichtshospitationen durchführen
- Einholen von Schülerinnen- und Schüler- sowie Eltern-Feedbacks und gemeinsame Reflexion der Resultate im Unterrichtsteam
- Die neuen Unterrichtskonzepte (z. B. Lernlandschaften, Kooperatives Lernen, Lesetraining) in der Praxis evaluieren
- Eigenen Unterricht beobachten und gemeinsam auswerten (z. B. Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern während bestimmter Unterrichtsformen, im Umgang mit Störungen)
- Evaluationsergebnisse (aus Schülerinnen- und Schüler- oder Elternbefragungen) besprechen und Konsequenzen vereinbaren (z. B. Vereinbarungen zur Beurteilungspraxis)

Kennzeichen einer guten Praxis sind:

- Feedback nutzen

Die Mitglieder der Unterrichtsteams nutzen das Feedback von Kolleginnen und Kollegen, von Eltern und von den Schülerinnen und Schülern, um sich Rechenschaft über die Wirkungen der eigenen Arbeit abzulegen und um ihre Praxis weiterzuentwickeln. Die Lehrpersonen nutzen im Team Vergleichsarbeiten und Schülerfeedbacks, um die Lernergebnisse und die Wirkung ihres Unterrichts besser zu verstehen.

Werkzeuge

Fragebogen für Lehrpersonen,
Eltern und Schülerinnen und
Schüler
vgl. www.iqesonline.net

- Reflektiertes Erfahrungswissen schaffen und teilen

Die Schulleitung sorgt dafür, dass die Unterrichtsteams ihre Erfahrungen auswerten und gemeinsam reflektieren. Sie schafft periodische Austauschgelegenheiten, in denen die Teamergebnisse und Unterrichtsentwicklungsprojekte und die daraus gewonnenen Erkenntnisse dem Kollegium präsentiert werden.

- Selbstreflexion und Dialog

Selbstreflexion hilft den Lehrpersonen, mehr über sich, ihre Handlungen, ihre subjektiven Theorien und Überzeugungen zu erfahren. Sie unterstützt Lehrpersonen dabei, berufliche Enttäuschungen und Misserfolge zu verarbeiten, und befähigt sie, Erfahrungen zu verstehen und Praxiswissen zu generieren. Lehrpersonen, die regelmäßig Feedbacks einholen, nutzen die Rückmeldungen, um realitätshaltiges Wissen über sich und die Mitwelt zu gewinnen. Das macht sie stark, weil sie dadurch Bestätigung und Anerkennung finden und mehr über die Wirkungen von bestimmten Lernsettings erfahren.

4. Wie können Unterrichtsteams eingeführt werden?

4.1 Bildung von Unterrichtsteams

Die Teambildung stärkt den Kernauftrag «Lehren und Lernen»

Teamarbeit muss organisiert werden, wobei «organisieren» weit mehr meint, als nur für einen störungsfreien und effizienten Schulbetrieb zu sorgen.

Eine gute pädagogische Organisation der Schule stellt drei Grundfragen ins Zentrum:

- Wie müssen wir uns in der Schule organisieren, damit der Kernauftrag «Lehren und Lernen» als wichtige Aufgabe im Zentrum der individuellen und der gemeinsamen Aktivitäten steht? Wie tragen wir an unserer Schule zu Organisationsformen bei, die ein wirksames Lernen der Schülerinnen und Schüler fördern? Wie viel Kooperationszeit kommt effektiv den Schülerinnen und Schülern zugute?
- Wie müssen wir uns organisieren, damit jede einzelne Lehrperson ihren Berufsauftrag erfüllt und ihren Beitrag zum Ganzen leisten will, leisten kann und effektiv auch leistet?
- Wie organisieren wir uns am besten, damit wir mit den Schulpartnern gut zusammenarbeiten können und damit wir das Profil der Schule auf das gesellschaftliche Umfeld ausrichten können?

Bei der Bildung von Unterrichtsteams ist ausschlaggebend, welche «pädagogisch-soziale Architektur» der Schule zugrunde gelegt wird:

- Bei der Bildung von Unterrichtsteams kann einerseits die «horizontale» Kooperation gefördert und institutionalisiert werden: die Zusammenarbeit in Parallelklassen, Jahrgangs- oder Stufenteams.
- Andererseits kann die «vertikale» Kooperation in Fachteams gestärkt werden, die über die einzelnen Jahrgänge hinweg die fachliche Zusammenarbeit pflegen.

Der Entscheid für den Einsatz der einen oder anderen bzw. beider Gestaltungsprinzipien hängt von den aktuellen Entwicklungsbestrebungen der Schule und von der Schulstufe und Schulgrösse ab.

- Schulen der Primarstufe bevorzugen in der Regel «horizontale» Unterrichtsteams (z. B. Jahrgangs- oder Stufenteams). Für Fachlehrpersonen (z. B. Werken, Hauswirtschaft) ermöglichen sie aber auch die Zusammenarbeit in «vertikalen» Fachteams, da hier der unmittelbare Praxisnutzen (z. B. durch die Erstellung gemeinsamer Lernmaterialien und Unterrichtsreihen) die Lehrpersonen stark motivieren kann.
- In Schulen der Sekundarstufe I bestehen häufig beide Formen von Unterrichtsteams: «horizontale» Jahrgangsteams und jahrgangsübergreifende «vertikale» Fachteams.

4. Wie können Unterrichtsteams eingeführt werden?

Kriterien für die Teambildung

Als Kriterien für die Teambildung und Gruppenzugehörigkeit gelten folgende Aspekte:

- Geteilte pädagogische Verantwortung für eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern übernehmen: z. B. jeweils die Lehrpersonen von 2-3 Klassen plus eine schulische Heilpädagogin oder ein schulischer Heilpädagoge arbeiten in einem Unterrichtsteam zusammen)
- Guter Fachunterricht (z. B. gemeinsames Erstellen schüleraktivierender Aufgaben)
- Arbeitsfähige Teams (z. B. Gruppengrösse, örtliche Nähe, «Teamchemie», Kompetenzen und Erfahrungen der Mitglieder)
- Anstellungsgrad und Berufsauftrag der Lehrperson
- Klassenlehrperson oder Fachlehrperson
- Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und Therapeutinnen und Therapeuten (vgl. Kapitel 6.5)

Die Mitglieder eines Unterrichtsteams zeigen mindestens eine der aufgeführten Gemeinsamkeiten, damit eine längere Zusammenarbeit sinnvoll ist:

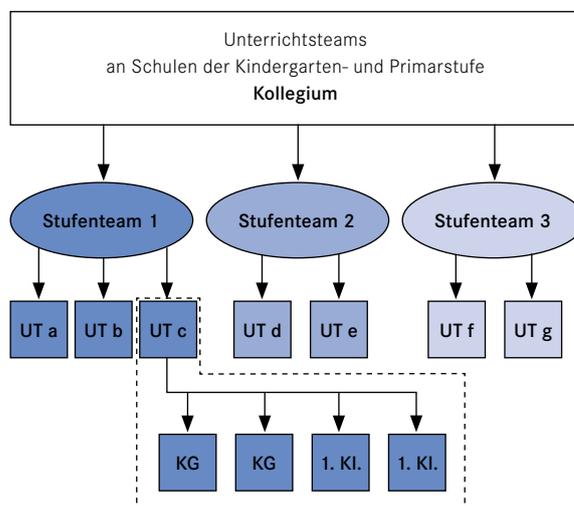
- sie unterrichten die gleichen Lerngruppen und/oder
- sie unterrichten auf der gleichen Stufe und/oder
- sie unterrichten die gleichen Unterrichtsfächer und/oder
- sie haben ein gemeinsames, stufenübergreifendes Thema oder Projekt zu bearbeiten.

Unterrichtsteams an Schulen der Kindergarten- und Primarstufe

Die Zusammenarbeit an Schulen erfolgt meist auf drei Ebenen:¹⁸

- im Kollegium (Schulkonferenzen, schulinternen Weiterbildungen, Schulanlässen, Schulentwicklungsprojekten u. a.)
- im Stufenteam und/oder in der Fachschaft
- im Unterrichtsteam

In kleinen und mittleren Schuleinheiten fallen die letzten beiden Ebenen oft zusammen. Die Kindergarten- (KG), Unterstufen- bzw. Mittelstufenteams bilden die Unterrichtsteams. In grösseren Primarschulen werden die Unterrichtsteams ebenfalls entlang der Klassenstruktur gebildet, aus Gründen der Arbeitsfähigkeit werden aber pro Schulstufe zwei bis drei Unterrichtsteams (UT) gebildet.



Bildung von Unterrichtsteams an Schulen der Kindergarten- und Primarstufe (R. Windlinger, E. Achermann, M. Eschelmüller, 2010)¹⁹

4. Wie können Unterrichtsteams eingeführt werden?

Dabei werden oft durch die räumliche Nähe der Schulzimmer und durch eine Parallellegung der Stundenpläne gute Möglichkeiten geschaffen, damit die beteiligten Lehrpersonen unkompliziert unterrichtsbezogen zusammenarbeiten können.

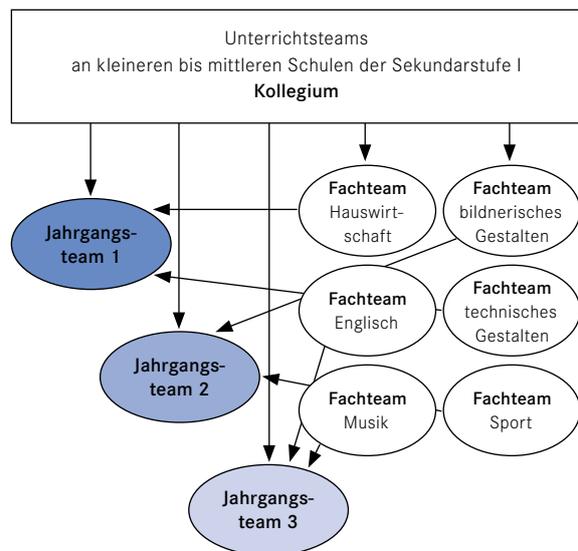
Dies geschieht z. B., indem sie die Klassen phasenweise zusammenlegen, um im Teamteaching zu unterrichten, oder indem sie – an Ateliernachmittagen – klassenübergreifende Lerngruppen bilden. Diese Organisationsform wird häufig in Schulen mit Mehrklassensystem gewählt, da Unterrichtsteams aus Lehrpersonen von parallelen, altersgemischten Klassen eine gute Basis für pragmatische Zusammenarbeit bieten.

Unterrichtsteams an Schulen der Sekundarstufe I

Schulen der Sekundarstufe I wählen häufig zwei Typen von Unterrichtsteams. Einerseits Jahrgangs- oder Klassenteams, in denen Lehrpersonen von Parallelklassen zusammenarbeiten, andererseits Fachteams, in denen Lehrpersonen fachbezogen zusammenarbeiten.

Variante 1

Kleinere bis mittlere Schulen mit Jahrgangsteams und Fachteams



Bildung von Unterrichtsteams an kleineren bis mittleren Schulen der Sekundarstufe I (G. Brägger, E. Fischer, 2009)²⁰

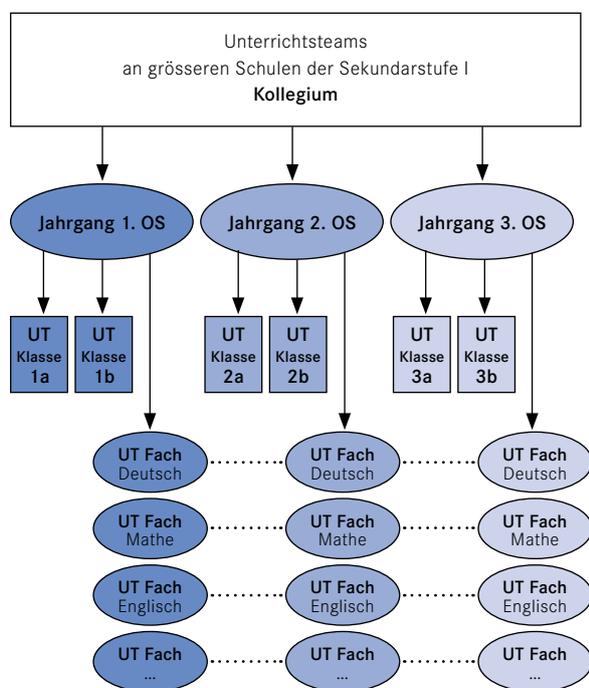
Das Zusammenspiel dieser beiden Formen von Unterrichtsteams optimal zu organisieren ist eine wichtige Aufgabe der Schulleitung. Diese klärt mit denjenigen Fachlehrpersonen, die in einem Fachteam organisiert sind, wann sie in den Jahrgangsteams dabei sein müssen (z. B. bei der Schülerbeurteilung, bei Selektionsentscheiden, bei der Jahres- und Quartalsplanung). In der Regel arbeiten die Fachlehrpersonen in jenem Jahrgangsteam mit, in dem sie die meisten Lektionen erteilen.

4. Wie können Unterrichtsteams eingeführt werden?

Variante 2

Grössere Schulen mit Klassenteams und Fachteams

Grössere Schulen der Sekundarstufe I (Oberstufe OS) haben eine Variante entwickelt, in der jede Lehrperson sowohl einem Unterrichtsteam «Fach» und einem Unterrichtsteam «Klasse» zugeordnet wird.



Bildung von Unterrichtsteams an grösseren Schulen der Sekundarstufe I (G. Brägger, E. Fischer, 2011)²¹

In dieser Modellvariante werden die Unterrichtsteams «primär im Jahrgang» gebildet: «Jede Lehrperson gehört einem UT Fach (Beurteilungsfragen, Stoffauswahl, Materialaustausch, Unterrichtsvorbereitung, etc.) und einem UT Klasse (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Klassendynamik, Regeln) an.»²²

Da an Schulen der Sekundarstufe I Lehrpersonen in mehreren Klassen unterrichten, muss bewusst entschieden werden, in welchem «Unterrichtsteam Klasse» eine Lehrperson verbindlich mitwirkt. Die folgenden Leitfragen²³ helfen bei der Entscheidungsfindung:

UT Klasse: Leitfragen an Fachlehrpersonen:

- In welcher Klasse habe ich mein «Standbein»?
- Über welche Klasse würde ich mich gerne mit anderen Lehrpersonen, die ebenfalls an dieser Klasse unterrichten, austauschen?
- In welcher Klasse würde ich gerne mitreden, wenn es ums Definieren von Klassenzielen geht?
- Wo stehen nach meiner Wahrnehmung Probleme an? In welcher Klasse möchte ich meinen Teil zu Problemlösungen beitragen?
- In welcher Klasse hat es Schülerinnen und Schüler, über die ich mich gerne über einen längeren Zeitraum mit anderen Lehrpersonen austauschen würde?
- Wo habe ich das Gefühl, dass ich bei der Mitarbeit in einem «Unterrichtsteam Klasse» weder viel profitieren noch viel beitragen kann?
- Wo und weshalb finde ich es persönlich viel effektiver, wenn ich vorwiegend in einem «Unterrichtsteam Fach» arbeiten kann?

UT Klasse: Leitfragen an Klassenlehrpersonen:

- Mit welcher anderen Klassenlehrperson, mit welchen anderen Klassenlehrpersonen tausche ich mich am meisten und/oder am liebsten aus?
- In welcher Klasse setze ich mein zweites «Standbein»?
- Über welche Inhalte würde ich gerne mit anderen Klassenlehrpersonen diskutieren?

UT Fach: Leitfragen für alle Lehrpersonen:

- In welchem Fach möchte ich mich gerne mit Kolleginnen und Kollegen austauschen und mit ihnen zusammen Produkte entwickeln, die ich direkt im Unterricht anwenden kann?
- In welchem Fach habe ich das Gefühl, dass eine vermehrte Zusammenarbeit vonnöten wäre?
- Mit welchen Kolleginnen und Kollegen würde ich gerne über den Unterricht nachdenken und neue Ideen entwickeln und ausprobieren?

Kernteam und erweitertes Team

Schulen der Kindergarten- und Primarstufe sowie der Sekundarstufe I stehen vor der Aufgabe, Teilzeitlehrpersonen in sinnvoller Weise und unter fairer Berücksichtigung ihres Anstellungsgrads in die Teamarbeit zu integrieren. Ein von verschiedenen Schulen praktizierter Ansatz ist, Kernteams und erweiterte Teams zu bilden. In Kernteams arbeiten die Lehrpersonen mit grösseren Pensen als Arbeits-, Lern- und Qualitätsteam zusammen. Zum erweiterten Team, das sich pro Quartal beispielsweise einmal trifft, gehören Lehrpersonen mit kleineren Pensen (vgl. Kapitel 4.2).

Weitere Formen von Unterrichtsteams: Förderteams

In verschiedenen Schulen haben sich bereits seit längerer Zeit sogenannte Förderteams als besondere Form von Unterrichtsteams etabliert. Hier arbeiten die schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Therapeutinnen und Therapeuten sowie Fachpersonen für Deutsch als Zweitsprache zusätzlich zu ihrer Mitarbeit in den regulären Unterrichtsteams zusammen.

4.2 Unterrichtsteams als Organisationseinheiten

Damit Unterrichtsteams als Arbeitsteams, Lernteams und Qualitätsteams gut funktionieren, müssen sie auch als Organisationseinheit verstanden und ausgestattet werden.

«Unterrichtsteams sind kleine teilautonome Organisationseinheiten einer Schule. Sie haben einen wichtigen sozialen Aspekt. Untersuchungen zeigen, dass sich Personen in der Regel stärker mit ihrer Organisationseinheit identifizieren als mit der Gesamtorganisation. Das Unterrichtsteam hat damit einen wichtigen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen.»²⁴ Aus der Forschung über gute gesunde Schulen wissen wir, dass die fachliche und soziale Unterstützung, die in Unterrichtsteams erfahren werden kann, einer der wichtigsten gesundheitserhaltenden Faktoren im Lehrberuf ist.²⁵

Gute Rahmenbedingungen

Gutes Teamwork braucht geeignete Rahmenbedingungen. Die Schulleitung sorgt dafür, dass die Rahmenbedingungen klar sind und verlässlich sowie verbindlich eingehalten werden. In den Rahmenbedingungen werden festgehalten: Die Kriterien für die Bildung der Unterrichtsteams, der Zeitgefässe, des Budgets für Weiterbildungen sowie für Anschaffungen, Fachbücher und Unterrichtsmaterial, die Funktion der Teamleitung, der Grundauftrag der Unterrichtsteams, die Zielüberprüfung und Auswertung.

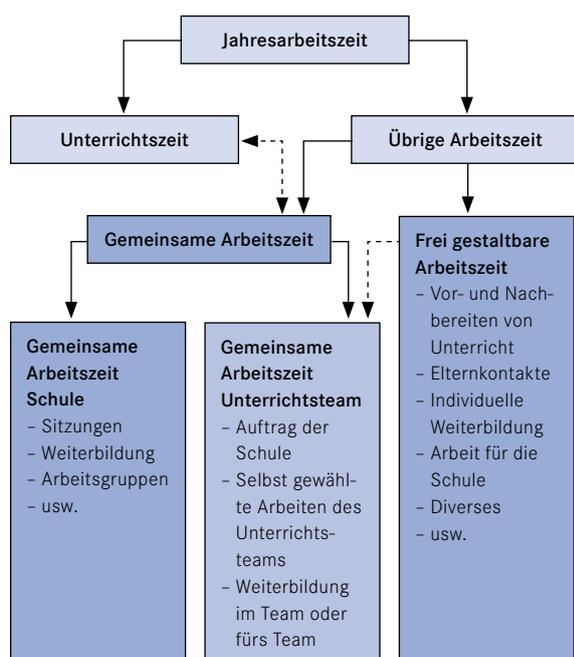
Werkzeuge

Rahmenbedingungen für Unterrichtsteams – Beispiele
vgl. Anhang I

4. Wie können Unterrichtsteams eingeführt werden?

Arbeitszeit

Die Arbeit in Unterrichtsteams gehört gemäss der «Orientierungshilfe Berufsauftrag und Arbeitszeitmodell»²⁶ zum Arbeitsfeld «Unterricht und Klasse» und findet in der Regel in der unterrichtsfreien Arbeitszeit statt. Die zeitliche Verpflichtung setzt sich so zusammen: einerseits aus der Nutzung der Zeitgefässe, die von der Schulleitung als Teil der gemeinsamen Arbeitszeit festgelegt werden, andererseits aus Arbeiten, die von den Unterrichtsteams während der unterrichtsfreien Zeit individuell festgelegt werden.



Die gemeinsame Arbeitszeit im Unterrichtsteam als Teil der Jahresarbeitszeit der Lehrpersonen (R. Windlinger, E. Achermann, M. Eschelmüller, 2010)²⁷

Der kantonale Berufsauftrag sieht vor, dass die zeitliche Verpflichtung für die gemeinsame Arbeitszeit (Arbeitszeit Schule und Arbeitszeit Unterrichtsteam) entsprechend den Pensen der Lehrpersonen geregelt wird.

Im Rahmen dieser Arbeitszeit erfüllen die Unterrichtsteams die von der Schule festgelegten Aufträge: z. B. ein Entwicklungsvorhaben realisieren, auswerten, präsentieren und eine gemeinsame Unterrichtsjahresplanung erstellen. Arbeitet ein Unterrichtsteam über den von der Schule geforderten Rahmen hinaus, indem es etwa Unterrichtsmaterialien arbeitsteilig herstellt und die Wochenpläne der Schülerinnen und Schüler gemeinsam macht, setzen die Lehrpersonen dafür zusätzlich einen Teil der frei gestaltbaren Arbeitszeit ein.²⁸

Zur Einbettung der Unterrichtsteams in die Organisation Schule gehören neben zeitlichen Aspekten die organisatorische und inhaltliche Einbettung in die Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Kapitel 5.1).

4.3 Neue Herausforderungen durch die Arbeit in Unterrichtsteams

Eine engere Zusammenarbeit in unterrichtlichen Fragen bringt neue Herausforderungen an die Lehrpersonen mit sich. Diese Herausforderungen haben viel mit einem veränderten Berufsverständnis zu tun, können aber auch zu Belastungen und Schwierigkeiten führen.

- Unterricht gemeinsam vorzubereiten, erfordert eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Vorstellungen, was gute Aufgaben sind, was lernförderliche Unterrichtssequenzen sind, inwieweit verschiedene Lernwege ermöglicht werden sollen und wie Schülerleistungen beurteilt werden sollen.
- Die gemeinsame Unterrichtsauswertung verlangt von den Lehrpersonen die Bereitschaft, ihre Rolle zu reflektieren, wohlwollend-kritische Rückmeldungen zu geben bzw. sich mit Feedbacks von andern auseinanderzusetzen.
- Die Zusammenarbeit auf die Frage nach dem Lernerfolg und dem Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler auszurichten, erfordert, dass gemeinsame Lernstandserhebungen und Vergleichstests eingeführt werden und dass das Team reflektiert, welche Unterrichtsformen und Lernarrangements erfolgreich und lernförderlich sind.
- Die gegenseitige Beratung im Unterrichtsteam erfordert von den Lehrpersonen die Bereitschaft, eigene Schwierigkeiten einzugestehen sowie fachliche und soziale Unterstützung anzubieten und anzunehmen.
- Wenn Lehrpersonen im Unterrichtsalltag näher zusammen arbeiten, müssen sie sich damit auseinandersetzen, dass sich Kolleginnen und Kollegen im Unterricht anders verhalten als sie es selber für richtig und adäquat empfinden, z. B. im Umgang mit Störungen in der Klasse oder bei der Durchsetzung von Regeln.
- Den eigenen Unterricht zu verändern kann dazu führen, dass liebgewordene Gewohnheiten infrage gestellt und neue Verhaltensweisen erprobt werden.

- In Unterrichtsteams zusammenzuarbeiten erfordert, eine gemeinsame Sprache zu entwickeln. Hier braucht es die Bereitschaft, Unterschiede wahrzunehmen und sich mit den eigenen subjektiven Theorien (z. B. übers Lernen, über den Unterricht und über die Lehrerrolle) auseinanderzusetzen.
- Arbeiten aufzuteilen und sich zu spezialisieren: beides ist gut. Die Delegation von Aufgaben an Expertinnen und Experten kann aber auch dazu führen, dass man sich mit wichtigen Fragen nicht mehr genügend selber auseinandersetzt, sich innerlich distanziert und somit Verantwortung nicht mehr selber wahrnimmt.

Unterrichtsbezogene Teamarbeit ist nicht immer nur einfach. Wo Erwachsene zusammenarbeiten, wird man öfter mit Situationen konfrontiert, in denen unterschiedliche Meinungen aufeinandertreffen und es zu Spannungen und Konflikten kommen kann. Enja Riegel, die ehemalige Schulleiterin der Helene-Lange-Schule Wiesbaden, schreibt dazu: «In jedem Team gibt es persönliche Streitereien. Auch die Auseinandersetzung und der Streit über richtige Unterrichtsmethoden gehören zur Normalität. Daran ist nichts auszusetzen, solange es auch zu den Selbstverständlichkeiten gehört, Kompromisse zu suchen und einzugehen. Dafür, dass das Team im Arbeitsalltag besteht, ist jedes einzelne Mitglied mitverantwortlich. Die Schulleitung greift nur in Ausnahmefällen ein oder wenn das Team darum bittet. In der Regel gelingt es, Konflikte zu lösen. Manchmal gibt es aber auch keine andere Lösung als die Trennung. Wie im richtigen Leben».²⁹

4. Wie können Unterrichtsteams eingeführt werden?

Für ein wirkungsvolles Handeln in Unterrichtsteams müssen die Mitglieder bestimmte Anforderungen erfüllen:³⁰

- Gute fachliche und methodisch-didaktische Grundkompetenzen mit der Bereitschaft, diese weiterzuentwickeln
- Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit ist vorhanden. Lehrpersonen, Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie Therapeutinnen und Therapeuten lernen voneinander und miteinander.
- Die Verantwortung für die Erreichung der gesetzten Ziele wird miteinander getragen. Man kann sich darauf verlassen und darauf vertrauen, dass übernommene Aufgaben umgesetzt werden, es gibt einen positiven Effekt für Lehrende und Schülerinnen und Schüler.
- Einzelne Teammitglieder übernehmen die Bearbeitung zentraler Themen für ihr Unterrichtsteam oder sogar für das Schulteam. Sie hüten diese, bilden sich darin weiter und stellen ihre Ressourcen den anderen zur Verfügung.
- Die Bereitschaft, einander eigene Unterrichtsmaterialien zur Verfügung zu stellen, ist vorhanden.
- Meinungsunterschiede werden ausgehalten und akzeptiert. Nur dort, wo Unterschiede erlaubt sind, werden Lernen und Entwicklung möglich. Deshalb sollen gegensätzliche Kräfte gezeigt und nicht zugedeckt werden. Die Individualität der einzelnen Lehrperson, der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie Therapeutinnen und Therapeuten ist für das ganze Team ein Gewinn. Unterrichtsteams sind bestrebt, einen pädagogischen Konsens mit einer gepflegten Kultur der Unterschiedlichkeit zu erarbeiten.
- Die Lehrpersonen, Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie Therapeutinnen und Therapeuten verfügen über eine kommunikative Grundkompetenz und sind bereit, ihre Kommunikation weiterzuentwickeln.

- Eine reflexive, forschende Haltung sowie Toleranz gegenüber eigenen Fehlern und den Fehlern anderer sind gute Voraussetzungen für Lehrpersonen, die sich erfolgreich auf die Zusammenarbeit in Unterrichtsteams einlassen wollen.

Um zu einer realistischen Einschätzung der Chancen und Risiken von Unterrichtsteams zu gelangen, kann es für Lehrpersonen hilfreich sein, sich kritisch mit irrtümlichen Annahmen zu Unterrichtsteams auseinanderzusetzen wie dies beispielsweise aus folgendem Zitat hervorgeht: «Unterrichtsteams sind immer entlastend. Unterrichtsteams sind sich immer einig. Unterrichtsteams brauchen keine Unterstützung/tragen die alleinige Verantwortung. Zusammenarbeit ist für alle klar, sie muss nicht aufgebaut werden. Unterrichtsteams sind von Anfang an ein Team. Unterrichtsteams haben keinen Auftrag. Unterrichtsteams brauchen keine Leitung».³¹

4. Wie können Unterrichtsteams eingeführt werden?

4.4 Was sind die Vor- und Nachteile verschiedener Formen der Kooperation?

Bei der Einführung von Unterrichtsteams wie auch bei reflexiven Zwischenhalten ist es wertvoll, mit Standortbestimmungen die Bedürfnisse und Interessen der Lehrpersonen zu klären. Dabei kann mit Leitfragen oder mit Fragebogen nach den bisherigen Erfahrungen und den Zielen der Beteiligten gefragt werden.

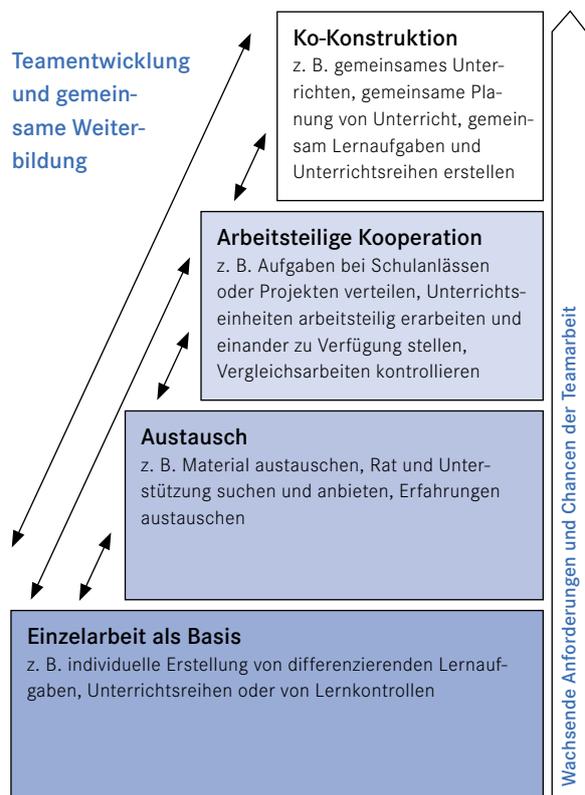
Hilfreich sind z. B. folgende Fragen:

- Welche Aufgaben sollen im Kollegium, im Stufenteam bzw. im Unterrichtsteam wahrgenommen werden? Was hat sich bisher bewährt? Was kann oder soll geändert werden?
- Wo ist autonome Einzelarbeit der Lehrpersonen effektiv? In welchen Bereichen ergeben Teamleistungen einen grösseren Nutzen als Einzelleistungen?
- Wo hat die Zusammenarbeit den grössten Nutzen für die einzelnen Lehrpersonen gebracht? Wo für die Schülerinnen und Schüler? Wo für die Schule als Ganzes?
- Wie wird die schulinterne Zusammenarbeit im Einzelnen eingeschätzt (Ist-Zustand)? Wo wird der grösste Veränderungsbedarf gesehen?

Werkzeuge

- Standortbestimmung als Unterrichtsteam (Gesprächsleitfaden S. 11)
- Lehrpersonen-Befragung «Schulinterne Zusammenarbeit» (Fragebogen S. 41)
- Lehrpersonen-Befragung «Jahresauswertung» (Fragebogen S. 21)
- vgl. www.iqesonline.net

Die Erfahrung zeigt, dass es äusserst wertvoll ist, danach zu fragen, welche Formen der Kooperation es gibt, welche Anforderungen diese stellen und welche Kombination von Kooperationsformen für ein bestimmtes Unterrichtsteam sinnvoll und erfolgsversprechend ist. Häufig entwickeln sich Unterrichtsteams schrittweise von einfacheren Formen der Kooperation (Austausch) zu mittleren und anspruchsvolleren Formen (Arbeitsteilige Kooperation und Ko-Konstruktion). Einzelarbeit bleibt dabei eine unverzichtbare Basis guter Kooperation.



Entwicklung der Kooperationsformen in Unterrichtsteams (G. Brägger, 2012)³²

Die folgende Übersicht charakterisiert diese Formen und illustriert die unterschiedlich hohen Anforderungen an die Intensität der Zusammenarbeit und die Auseinandersetzung um gemeinsame Werte und Haltungen.³³

Austausch

Form der Kooperation

Diese Form der Zusammenarbeit beinhaltet z. B.:

- Sich gegenseitig informieren
- Material austauschen
- Rat und Unterstützung suchen und anbieten
- Erfahrungen austauschen

Austausch ist erforderlich, damit in einem Kollegium alle über bedeutsame oder hilfreiche Informationen und Grundlagen verfügen.

Vorteile dieser Kooperationsform

- Austausch ist eine sehr niederschwellige Kooperationsform, die in der Regel keine anspruchsvollen Zielfindungsprozesse zwischen den Beteiligten erfordert.
- Die Beteiligten haben ein hohes Mass an Autonomie und können weitgehend unabhängig voneinander arbeiten.
- Der Austausch erfordert keine ausgehandelten Positionen, er setzt lediglich die Gelegenheit für kurze Gespräche und Treffen voraus.

Nachteile dieser Kooperationsform

- Austausch hat häufig Gelegenheitscharakter und ist vielfach unverbindlich.
- Wenn Unterrichtsteams nur den Austausch als Kooperationsform pflegen, werden sie wenige Chancen haben, sich zu einem produktiven Arbeits-, Lern- und Qualitätsteam zu entwickeln.

Anforderungen an die Beteiligten

- Austausch ist eine Kooperationsform, die mit relativ wenigen Konsequenzen verbunden ist und die als negativ erlebt werden kann (z. B. zeitraubende Aushandlungsprozesse, Konflikte, Bedrohung des Selbstwertes).
- Damit der Austausch von Unterrichtsmaterialien oder von Erfahrungen den Beteiligten etwas bringt, braucht es gegenseitiges Vertrauen, Interesse und Offenheit.

Anforderungen an die Leitung von Unterrichtsteams

- Leitungen von Unterrichtsteams können durch gute Moderation das wechselseitige Vertrauen und einen produktiven Austausch fördern.

Arbeitsteilige Kooperation

Form der Kooperation

Diese Form der Zusammenarbeit beinhaltet z. B.:

- Unterrichtseinheiten arbeitsteilig erarbeiten und einander zu Verfügung stellen
- Vergleichsarbeiten und Prüfungsaufgaben kontrollieren
- Aufgaben bei Schulanlässen oder in Projekten verteilen

Vorteile dieser Kooperationsform

- Der Vorteil der arbeitsteiligen Kooperation liegt in der zeitlichen Entlastung und Effizienzsteigerung.
- Nicht jede und jeder muss alles selber leisten, sondern kann von der Arbeit von anderen profitieren.
- Bei der arbeitsteiligen Kooperation muss jede und jeder sich darauf verlassen können, dass der Arbeitsauftrag von den Kooperationspartnern vereinbarungsgemäss erledigt wird. Damit ist aber auch verbunden, dass man selbst ein vertrauenswürdiger Kooperationspartner ist. Wenn das gelingt, können Unterrichtsteams als Arbeitsteams zu schnellen Erfolgen kommen.

Nachteile dieser Kooperationsform

- Wenn sich nicht alle an die Vereinbarungen halten, wird das Ziel der gegenseitigen Entlastung nicht erreicht und die Motivation, sich in Zukunft für eine arbeitsteilige Zusammenarbeit zu engagieren, wird geschwächt.

Anforderungen an die Beteiligten

- Da das Ergebnis der arbeitsteiligen Kooperation aus Beiträgen mehrerer Mitglieder besteht, muss es gemeinsam geplant und verantwortet werden.
- Eine gemeinsam getragene Zielsetzung ist für die Erfüllung der Aufgabe erforderlich. Damit geht einher, dass die Autonomie der Mitglieder zwar in der Ausführung der Arbeiten besteht, das Ziel und das Ergebnis aber mit den Partnern vereinbart werden müssen.
- Die Beteiligten haben die Aufgabe, sich über klare Ziele sowie eine möglichst gute Form der Aufgabenteilung und -zusammenführung zu verständigen.

Anforderungen an die Leitung von Unterrichtsteams

- Teamleitungen können durch gute Moderation die Klarheit der Aufträge und die Verbindlichkeit der Vereinbarungen einfordern und unterstützen.
- Sie müssen Wert darauf legen, dass die Neigungen und Kompetenzen der Teammitglieder bei der Verteilung der Aufgaben berücksichtigt werden.

Ko-Konstruktion

Form der Kooperation

Diese Form der Zusammenarbeit beinhaltet z. B.:

- Gemeinsames Unterrichten im Klassenzimmer oder andere Teamteaching-Situationen
- Gemeinsames Planen von Unterricht
- Gemeinsames Erstellen von Lernaufgaben und Unterrichtsreihen
- Gemeinsames Aufbauen von kompetenzorientierten Lernkontrollen
- Gemeinsames Auswerten von Feedback- und Evaluationsergebnissen
- Reflektieren über Unterrichtssituationen

Ko-Konstruktion liegt dann vor, wenn die Partner sich intensiv über eine Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (Ko-Konstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln.

Vorteile dieser Kooperationsform

- Die grossen Vorteile der Ko-Konstruktion liegen darin, die Qualität des eigenen Arbeitens durch Anregungen und Reflexion zu verbessern und die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln.
- Die Ko-Konstruktion beruht auf gemeinsamen Vereinbarungen und zielt auf die Entwicklung von gemeinsamen Ideen, Konzepten und Unterrichtsmaterialien.
- Schulen, die pädagogisch tragfähige Lösungen für den Umgang mit der gewachsenen Heterogenität finden wollen und/oder müssen, sind auf die Intelligenz und Problemlösekraft von Unterrichtsteams angewiesen, die im Sinne der Ko-Konstruktion zusammenarbeiten.
- Die Ko-Konstruktion ist die am höchsten entwickelte und seltenste Form der Kooperation.

Nachteile dieser Kooperationsform

- Die Autonomie des Einzelnen ist im Vergleich zu den beiden anderen Kooperationsformen stärker eingeschränkt.
- Für eine produktive Ko-Konstruktion ist Vertrauen besonders wichtig: Jede einzelne Lehrperson muss das Risiko eingehen, Fehler anzusprechen, zu kritisieren und zu hinterfragen bzw. selbst Vorschläge zu machen, die auf Ablehnung stossen können.
- Der Aufwand für Vereinbarungen ist relativ hoch und die Gefahr von sachlichen und sozialen Konflikten grösser als bei den anderen Kooperationsformen.

Anforderungen an die Beteiligten

- Im Unterschied zur arbeitsteiligen Kooperation arbeiten die Lehrpersonen bei der Ko-Konstruktion über weite Strecken des Prozesses hinweg zusammen an Aufgaben. Damit erfordert die Ko-Konstruktion nicht nur eine «produktorientierte» Zielsetzung, sondern auch eine Abstimmung im Hinblick auf den Arbeitsprozess.
- Der Aufwand für diese Kooperationsform wie der Gewinn daraus können beide hoch sein.
- Eine Investition in die Teamentwicklung kann jedoch sehr wertvoll sein, wenn Teams erfahren, wie effektive Zusammenarbeit Früchte zu tragen beginnt: z. B. in gemeinsamen Produkten wie individualisierende Unterrichtsreihen oder kooperative Lerneinheiten.

Anforderungen an die Leitung von Unterrichtsteams

- Teamleitungen spielen eine zentrale Rolle für das Gelingen der Ko-Konstruktion.
- Um die produktive Zusammenarbeit zu unterstützen, nehmen sie wichtige Moderationsaufgaben wahr (vgl. Kapitel 5.4).

Bei der Einführung und Führung von Unterrichtsteams kommt der Schulleitung eine wichtige Rolle zu. Sie muss mit den Unterrichtsteams im Gespräch sein und bei der Vereinbarung der Teamaufträge zu einer realistischen Einschätzung kommen, welche Kooperationsformen (Austausch, arbeitsteilige Kooperation, Ko-Konstruktion) dem Entwicklungsstand des Teams angemessen sind und wo das Team besondere Unterstützung (Coaching, Weiterbildung) braucht (vgl. Kapitel 5.3 und 6.3).

Hilfreich ist dabei die Vorstellung, dass Teamentwicklung (vgl. Kapitel 5.5) als spiralförmiger Prozess verstanden werden kann, in dem ein Unterrichtsteam lernt, verschiedene Kooperationsformen wirksam zu nutzen. Hochleistungsteams³⁴ arbeiten nicht nur im Sinne der Ko-Konstruktion, sondern sie wissen, dass Einzelarbeit, Austausch und arbeitsteilige Kooperation häufig effizienter sind als die anspruchsvolle Ko-Konstruktion.

Gerade für die unmittelbar unterrichtsbezogene Zusammenarbeit ist ein intelligenter Wechsel zwischen Einzelarbeit und verschiedenen Formen der Kooperation hilfreich:³⁵

- **Team (arbeitsteilige Kooperation)**
Art der Aufgabensammlung vereinbaren; Inhalte, Methoden, Lernziele und Kompetenzen festlegen
- **Einzelarbeit**
Lernaufgaben und Unterrichtsmaterialien erstellen, im Unterricht erproben und dazu Schülerfeedback einholen
- **Team (Austausch)**
Unterrichtsmaterialien einander vorstellen, Erfahrungen austauschen, Feedbackergebnisse besprechen
- **Einzelarbeit**
Rückmeldungen der Kolleginnen und Kollegen verarbeiten, verbesserte Version der Lernaufgaben und Unterrichtsmaterialien erstellen und auf dem Schulserver ablegen
- **Team (Ko-Konstruktion)**
Einen gemeinsamen Einsatz von Unterrichtsreihen planen; einen Semesterplan mit Unterrichtseinheiten erstellen; vereinbaren, wie passende Lernkontrollen erstellt werden.

4.5 Wie kann die Einführung von Unterrichtsteams gelingen?

Die Arbeit in Unterrichtsteams kann als nützlich und sinnvoll erfahren werden, wenn

- Unterrichtsteams Freiräume haben, um eigene inhaltliche Schwerpunkte zu setzen,
- klare Regeln und Aufträge für Verlässlichkeit und Vertrauen sorgen,
- die Lehrpersonen mit Selbst- und Fremdkontrolle der Beschlüsse und Aufträge die Umsetzung gewährleisten,
- in praxisnahen Aufgaben konkrete Ergebnisse erarbeitet werden,
- die Themen direkt mit dem Unterricht oder der Therapie verknüpft sind,
- schulnahe Themen wie Elternarbeit, Hausaufgaben, Prüfungspraxis, Schulhausregeln, Suchtverhalten und Disziplinarmaßnahmen aufgegriffen werden,
- ein spürbarer Nutzen für die Schülerinnen und Schüler entsteht und Lernerfolge festgestellt werden können,
- gemeinsames Interesse an der Entwicklung von Unterricht und Therapieformen mit gegenseitiger Unterstützung vorhanden ist,
- für schwierige Schul- und Unterrichtssituationen ein gemeinsamer Lösungsansatz erarbeitet werden kann,
- die Lehrpersonen mindestens mittelfristig erfahren, dass sie sich durch das arbeitsteilige Teamwork zeitlich entlasten können,
- die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen, den Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie den Therapeutinnen und Therapeuten institutionalisiert ist und zum Berufsauftrag gehört,
- die Teamleitung und Moderation eine effiziente und effektive Zusammenarbeit unterstützt,
- die (Lern-)Haltung stimmt und wenn Selbst- und Mitverantwortung im Alltag gelebt werden,
- die Lehrpersonen bereit sind, Kritik zu ertragen, mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten produktiv umzugehen und sich konstruktiv Feedback zu geben.

Die vielleicht wichtigste Erfolgsbedingung für die Arbeit in Unterrichtsteams ist jene, dass die beteiligten Lehrpersonen auf das gemeinsame Lernen setzen. Dabei bewährt es sich, wenn die Schulleitung zusammen mit einer Steuergruppe, am besten mit den Leitungen der Unterrichtsteams, Weiterbildungen plant, die das gemeinsame und kooperative Lernen ermöglichen und fördern. Die Weiterbildungen werden sinnvollerweise im Rahmen der pädagogischen und personellen Führung (vgl. Kapitel 5) und mit Bezug auf die Handlungsfelder (vgl. Kapitel 6) und Phasen der Unterrichtsentwicklung (vgl. Kapitel 7) geplant und umgesetzt.

5. Wie werden Unterrichtsteams geführt?

Unterrichtsteams sind als pädagogische und organisatorische Einheiten wichtige Elemente der Gesamtorganisation der Schule. Die Schulleitung sorgt für die zeitliche und die inhaltliche Einbettung und nimmt die Führung der Unterrichtsteams und Teamleitungen wahr.

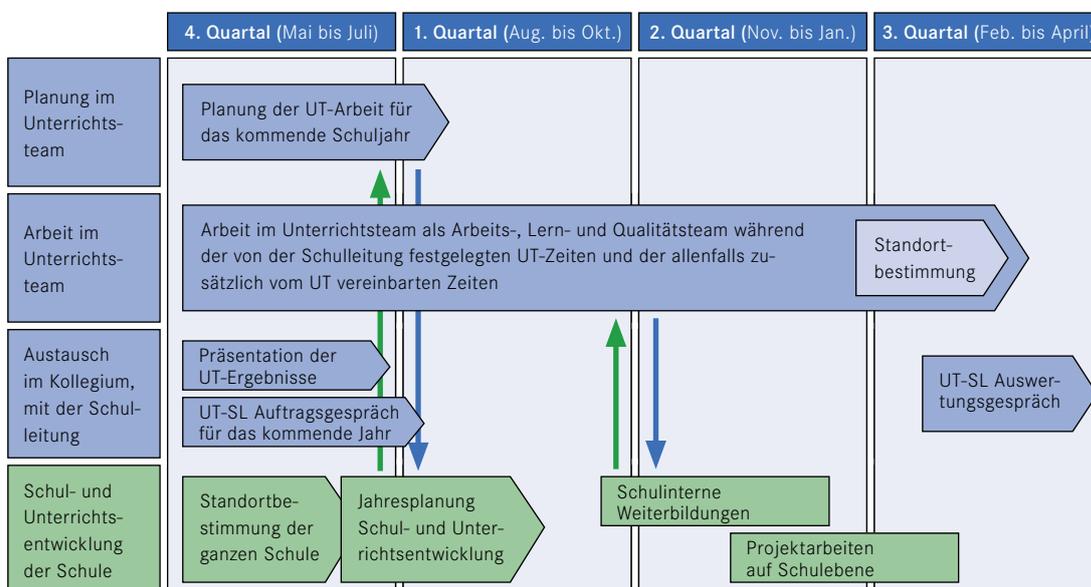
5.1 Einbettung der Unterrichtsteams in die Schul- und Unterrichtsentwicklung

Die Schulleitung (SL) sorgt dafür, dass die Arbeit der Unterrichtsteams zeitlich gut in die Jahresplanung der Schule integriert ist. Jeweils im 3. Quartal des Schuljahres führen die Unterrichtsteams eine Standortbestimmung durch und werten die Ergebnisse und die Prozesse der Zusammenarbeit aus (vgl. Kapitel 4.5). Im 4. Quartal präsentieren die Unterrichtsteams ihre Erfahrungen und ihre Arbeitsergebnisse dem Kollegium.

Viele Schulen machen gute Erfahrungen damit, die Präsentationen der Unterrichtsteams mit einer Standortbestimmung der ganzen Schule zu verknüpfen. Aus dieser Standortbestimmung können Konsequenzen für die Jahresplanung der Schule gezogen und Schwerpunkte für die Unterrichtsentwicklung auf den Ebenen der Schule und der Unterrichtsteams gesetzt werden.

Sinnvollerweise werden die schulinternen Weiterbildungen inhaltlich und zeitlich so geplant, dass sie die Arbeiten der Unterrichtsteams befruchten bzw. Fragen und Zwischenergebnisse der Teams aufnehmen (vgl. Kapitel 7).

Die Schulleitung führt ein- bis zweimal im Jahr mit jedem Unterrichtsteam ein Gespräch zur Auftragsvereinbarung (4. Quartal) und zur Auswertung der Arbeit in den Unterrichtsteams (3. Quartal) (vgl. Kapitel 5.3).



Die Arbeit im Unterrichtsteam und die Schulentwicklung werden in der Jahresplanung miteinander verknüpft (R. Windlinger, 2010, erweitert durch G. Brägger, 2011)³⁶

5.2 Führungsaufgaben und Steuerung der Schul- und Unterrichtsentwicklung

Die Mitarbeit im Unterrichtsteam ist für Lehrpersonen motivierend, wenn sie die Kooperation sehr konkret mit erlebter Entlastung verbinden können. Die unmittelbar praxisbezogene Zusammenarbeit, die fachliche und soziale Unterstützung, die in einem funktionierenden Unterrichtsteam erfahren werden können, stärken die Identifikation mit dem eigenen Unterrichtsteam. Die Selbstorganisation von Unterrichtsteams ist deshalb eine Stärke, die gefördert und erhalten werden soll. Gleichzeitig muss die Schulleitung immer dafür sorgen, dass Unterrichtsteams in die übergreifende Schul- und Unterrichtsentwicklung einge-

bettet sind und nicht ein Eigenleben zu führen beginnen, das sich eventuell vom vereinbarten pädagogischen Profil der Schule entfernt.

Die Schulleitung sollte ihre Führungsaufgaben so wahrnehmen, dass die Lehrpersonen gleichzeitig in hoher Selbstverantwortung und integrierend arbeiten können. Das heisst: Die Führung von Unterrichtsteams sollte die Personalführung im Rahmen von Mitarbeitergesprächen und die Unterrichtsentwicklung auf den Ebenen der Schule und der Unterrichtsteams vernetzen. Die Vernetzung der Führungsaufgaben ermöglicht eine effektive Koordination der Arbeiten und eine zeitsparende Nutzung der Arbeitsergebnisse.

	Schulleitung	Steuergruppe	Leitung UT	Kollegium	UT	Lehrperson
Ziele der Schul- und Unterrichtsentwicklung vereinbaren	•	•		•		
Ziele der UT im Rahmen der übergreifenden Schulziele vereinbaren	•	•	•		•	
Mitarbeitergespräche: Ziele der LP im Rahmen der Schul- und UT-Ziele vereinbaren; Beitrag der einzelnen Lehrperson zur Erreichung der Schul- und UT-Ziele würdigen	•					•
Schul- und Unterrichtsentwicklung auf Schulebene planen und steuern	•	•				
Arbeit im Unterrichtsteam planen und umsetzen			•		•	•
Schulinterne Weiterbildungen planen und mit der Arbeit der Unterrichtsteams koordinieren	•	•	•			
Feedback und Evaluation der Unterrichtsentwicklung planen (Ebene Schule und UT)	•	•	•			•
Für Wissensmanagement sorgen (Austausch der Ergebnisse der UT-Arbeit, Ablage von Unterrichtsmaterialien auf dem Schulserver, Vernetzung mit anderen Schulen)	•	•	•			
Präsentation der Ergebnisse und Erfahrungen der Unterrichtsteams			•	•	•	
An jährlichen Standortbestimmungen die Unterrichtsentwicklung auswerten und Schlussfolgerungen für die Planung des Folgejahres ziehen	•	•	•	•	•	•

Führungsaufgaben mit dem Ziel einer integrierenden vernetzten Arbeitsweise (G. Brägger, 2012)³⁷

Führungsaufgaben der Schulleitung in Bezug auf die Unterrichtsteams:

- Für übergreifende Ziele der Schul- und Unterrichtsentwicklung sorgen mit Fokus auf dem eigenverantwortlichen Lernen und dem Aufbau von Schülerkompetenzen
- Den Aufbau von Unterrichtsteams schrittweise initiieren und begleiten:
 - Kriterien für die Teambildung und Rahmenbedingungen für die Arbeit in Unterrichtsteams festlegen (vgl. Kapitel 4.1, 4.2 und Anhang I)
 - Ressourcen für die Arbeit im Unterrichtsteam bereitstellen (inkl. Support)
 - Form und Aufgaben der Leitung von Unterrichtsteams festlegen
 - Ressourcen und Qualifizierung der Teamleitung gewährleisten
 - Mit den Unterrichtsteams Ziele vereinbaren, die sich an den gemeinsamen, im Kollegium festgelegten Schulzielen orientieren (vgl. Kapitel 5.3)
 - Die Unterrichtsteams in ihrer Arbeit unterstützen
 - Die Unterrichtsteams bei Widerständen und Konflikten beraten
- Im Rahmen der Personalführung mit den einzelnen Lehrpersonen und Unterrichtsteam-Leitungen Ziele festlegen:
 - Ziele vereinbaren, die sich an den pädagogischen Zielen der Schule und der Unterrichtsteams orientieren³⁸
 - Den Beitrag der einzelnen Lehrperson bzw. jenen der Unterrichtsteam-Leitungen zur Erreichung der Schul- und Unterrichtsteam-Ziele würdigen³⁹
- Personalentwicklung und Qualifizierung im Dienste der Unterrichtsentwicklung unterstützen:
 - Schulinterne Weiterbildungen durchführen, die sich an die Unterrichtsteams wenden und deren alltagsbezogene Zusammenarbeit stärken
 - Weiterbildung für Leiterinnen und Leiter von Unterrichtsteams sicherstellen
 - Schulinterne Methodentrainings durchführen zur Erweiterung der Lehrkompetenzen der Lehrpersonen
 - Den Lehrpersonen individuelle Weiterbildungen ermöglichen, die der Arbeit im Unterrichtsteam zugute kommen

Steuerungsaufgaben der Schulleitung zusammen mit der Steuergruppe und den Leitungen der Unterrichtsteams

Schulen können gute Erfahrungen damit machen, Leitungen der Unterrichtsteams (vgl. Kapitel 5.4) in die Steuergruppe einzubinden. Auf diese Weise kann gewährleistet werden, dass die Schulleitung und die Leitungen der Unterrichtsteams genau wissen, wo die Unterrichtsteams in ihrer Arbeit stehen und wo Bedarf an Koordination und Unterstützung besteht.

Zu den Steuerungsaufgaben, die von der Schulleitung zusammen mit den Leitungen der Unterrichtsteams wahrgenommen werden, gehören:

- Die Arbeit der Unterrichtsteams mit der Schul- und Unterrichtsentwicklung der ganzen Schule vernetzen
- Schulinterne Weiterbildungen planen und mit der Arbeit der Unterrichtsteams koordinieren
- Instrumente zum Einholen eines Feedbacks und zur Durchführung einer Evaluation der Unterrichtsentwicklung und der Arbeit der Unterrichtsteams bereitstellen und besprechen
- für Wissensmanagement sorgen (z. B. Austausch der Ergebnisse der Arbeit in Unterrichtsteams, Ablage von Unterrichtsmaterialien auf dem Schulserver, Erfahrungsaustausch und Vernetzung mit anderen Schulen und Unterrichtsteams, Zuzug von Fachleuten)
- An jährlichen Standortbestimmungen die Unterrichtsentwicklung auswerten und Schlussfolgerungen für die Planung des Folgejahres ziehen

Horizontale Vernetzung der Unterrichtsteams

Zu den wichtigen Steuerungsaufgaben gehört es, die Vernetzung zwischen den Unterrichtsteams zu fördern.

Eine eher lose und pragmatische Form der Vernetzung kann mit Massnahmen erreicht werden, die den inhaltlichen Austausch zwischen den Unterrichtsteams unterstützen: «Nach der Planung der Unterrichtsteamarbeit informieren die Teams einander über ihre Vorhaben. Im Lehrer- und Lehrerinnenzimmer stehen die Arbeitsordner der Unterrichtsteams zur Verfügung. Am Anschlagbrett informieren die Unterrichtsteams periodisch über ihre Arbeit. Sie präsentieren jährlich die Ergebnisse ihrer Entwicklungsvorhaben. So vermitteln sie ihre Erfahrungen den Kolleginnen und Kollegen, erhalten Rückmeldungen und profitieren von den Erfahrungen der anderen Unterrichtsteams. Mit diesem Austausch wird das Wissen innerhalb der Schule geteilt, die Lehrpersonen sehen die Ergebnisse und die Wirksamkeit ihrer Arbeit, staunen vielleicht, was an ihrer Schule alles gemacht und gelernt wird.»⁴⁰

Eine stärkere Vernetzung der Unterrichtsteams wird erreicht, wenn ihre Arbeit inhaltlich noch stärker auf gemeinsame pädagogische Schulentwicklungsziele ausgerichtet wird, wie beispielsweise bei der Erstellung und Umsetzung eines gemeinsamen Lernkompetenzen-Curriculums (vgl. Kapitel 7.3) und/oder eines tragfähigen Individualisierungskonzepts der Schule.

Leitungsprozesse aufteilen

«Wer als Schulleiter oder Schulleiterin Kooperatives Lernen nicht nur im Unterricht, sondern auch in der ganzen Schule fördern will, wird darum bemüht sein, selbst eine kooperative Schulführung zu etablieren. (...) Es geht darum, Führungsprozesse aufzuteilen, Verantwortung durch Kooperation zu verbreitern, vor allem aber die Ressourcen und das Engagement möglichst vieler in die Leitung und Entwicklung einer Schule einzubinden. Ansätze verteilter Führung (distributed leadership) sind ausserdem erfolgreicher und nachhaltiger, als wenn die Führung alleine wahrgenommen wird (Hargreaves, A. & Fink, D., 2005).»⁴¹

Weitere Möglichkeiten, Leitungsverantwortung auf mehrere Schultern zu verteilen, bestehen in der Beauftragung von Unterrichtsteam-Leitungen (vgl. Kapitel 5.4) und im Einsatz von Lehrpersonen, die sich in Weiterbildungen für bestimmte Aufgaben qualifizieren und im Unterrichtsteam und in der Schule bestimmte Expertenrollen einnehmen (z. B. als Expertin für Begabungsförderung, Evaluations- oder Gesundheitsbeauftragte).

5.3 Gespräche der Schulleitung mit den Unterrichtsteams

Das wichtigste Führungsinstrument der Schulleitung ist das Gespräch. Wie bei den Mitarbeitergesprächen mit jeder Lehrperson versucht die Schulleitung bei den Gesprächen mit den Unterrichtsteams der besonderen Situation der einzelnen Unterrichtsteams Rechnung zu tragen.

Es ist Aufgabe der Schulleitung, mit den Unterrichtsteams Aufträge zu vereinbaren,

- die verschiedenen Voraussetzungen in den Fach- und Stufenteams berücksichtigen,
- die unterschiedliche Entwicklungen ermöglichen, z. B.: betreffend die Grösse der Entwicklungsschritte, den Umfang der Ergebnisse, die Form der Kooperation (vgl. Kapitel 4.4),
- die bedeutsame Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung aufgreifen und miteinander vernetzen (vgl. Kapitel 6),
- die in der «Zone der nächsten Entwicklung»⁴², d. h. in der Lernzone eines Unterrichtsteams angesiedelt sind (vgl. Kapitel 6),
- die motivierte Teams «laufen lassen», die Erfahrungen auswerten und positive Ergebnisse in der ganzen Schule publik machen,
- die zurückhaltende Teams und deren Widerstände ernst nehmen, die Unterstützung anbieten, Umsetzung in kleinen Schritten einfordern, Anregungen geben, inkl. Auswertung der Erfahrungen.

Kriterien für die Auftragsvereinbarung können folgende Punkte sein:

- Praxisnahe Aufträge
- Konkrete Arbeitsergebnisse
- Unmittelbare Umsetzungsmöglichkeiten
- Spürbarer Nutzen für die Schülerinnen und Schüler
- Regler Austausch zwischen Schülerinnen und Schülern
- Reflektierte Praxis mit Feedbacks und Kurzevaluationen des Unterrichts
- Ausrichtung auf die pädagogischen Ziele der ganzen Schule

Instrumente für die Auftragsvereinbarung und das Auswertungsgespräch mit der Schulleitung finden sich im Anhang II.

5.4 Unterrichtsteam-Leitung

Auch Unterrichtsteams brauchen eine Leitung, damit die Teamarbeit gut vorbereitet und produktiv gestaltet werden kann. «Es gibt kein Team ohne Leitung. Auch in nicht geleiteten Teams wird geleitet, nur informell. Wenn eine formelle Leitung für das Unterrichtsteam bestimmt wird, hat dies für alle Beteiligten Vorteile: Der Umgang mit Macht ist transparenter, die Rollen können ausgehandelt werden. Die Aufgaben der Leitungsperson müssen von der Schulleitung und vom Unterrichtsteam festgelegt und von allen akzeptiert sein.»⁴³

Auftrag der Unterrichtsteam-Leitungen

Es ist empfehlenswert, den Auftrag der Unterrichtsteam-Leitungen schriftlich zu vereinbaren und dabei festzulegen, welche Aufgaben⁴⁴ wahrgenommen werden sollen:

Moderationsaufgaben:

Die Unterrichtsteam-Leitung

- unterstützt eine produktive Kommunikation innerhalb des Unterrichtsteams,
- schafft Gelegenheit für Reflexion und Feedback,
- visualisiert Zwischenschritte und sichert Ergebnisse,
- hilft, Erwartungen, Rollen und Bedürfnisse zu klären,
- vermittelt zwischen verschiedenen Interessen.

Organisatorische und administrative Aufgaben:

Die Unterrichtsteam-Leitung

- koordiniert und plant die Arbeiten des Teams,
- plant und leitet die Unterrichtsteam-Sitzungen (Themen- und Traktandensetzung, Ergebnissicherung),
- sorgt für eine termingerechte Erfüllung der vereinbarten Aufträge,
- gewährleistet, dass die erarbeiteten Aufgaben- und Methodensammlungen allen Lehrpersonen auf dem Schulserver zur Verfügung stehen.

Schulentwicklungs- und Fachaufgaben:

Die Unterrichtsteam-Leitung

- ist Ansprechperson des Unterrichtsteams für Dritte (z. B. Lehrpersonen, andere Unterrichtsteam-Leitungen, Schulleitung, Steuergruppe),
- sorgt für klare und erfüllbare Aufträge in den Unterrichtsteams (z. B. Ziele, Aufgaben, Zeit, Unterstützung),
- initiiert den Fach- und Erfahrungsaustausch zwischen den Unterrichtsteams,
- sorgt für die Auswertung und Evaluation der Arbeit in den Unterrichtsteams und berichtet an pädagogischen Konferenzen und/oder in schulinternen Weiterbildungen über deren Ergebnisse,
- nimmt – je nach Vereinbarungen der Schule – an den Steuergruppensitzungen teil.

Im Auftrag für die Unterrichtsteam-Leitung sind auch den Aufgaben angemessene Ressourcen zu vereinbaren.

Abgrenzung zur Personalführung

Für die Führung der Unterrichtsteam-Leitungen und der Unterrichtsteams ist die Schulleitung verantwortlich: Vereinbarung individueller Weiterbildungen, Zielvereinbarung im Rahmen der Mitarbeitergespräche, Anerkennung von Leistungen in Unterrichtsteams. Persönliche Probleme, z. B. Verweigerung der Mitarbeit, starke Widerstände, grössere Konflikte in Unterrichtsteams sind Gegenstand der Personalführung. Weil klar geregelt ist, dass Unterrichtsteam-Leitungen keine Personalführungsaufgaben wahrnehmen, führt die Beauftragung von Unterrichtsteam-Leitungen nicht zu einer weiteren Hierarchisierung der Schule, sondern sie dient einer wirksameren Nutzung der Arbeitszeit und Ressourcen aller Beteiligten.

5.5 Teamentwicklung

Teams durchlaufen in ihrer Entwicklung mehrere Phasen, die zwar oft übersehen werden, deren Kenntnis aber für die Leitung eines Teams von Vorteil ist.⁴⁵

Die Phasen des Entwicklungsprozesses⁴⁶ unterscheiden sich in Bezug auf:

- die Klarheit und Grad der Übereinstimmung zwischen den Beteiligten bezüglich der Ziele und der Regeln
- die Flexibilität von Aufgaben- und Rollenverteilungen
- das Wohlbefinden (z. B. Spannung, Unsicherheit, Verbundenheit, Vertrauen)
- die Arbeitsfähigkeit
- die flexible Nutzung unterschiedlicher Kooperationsformen (vgl. Kapitel 4.4).

1. Orientierungsphase («forming»)

In der ersten Phase zeigen sich Unsicherheit, Orientierungssuche und gegenseitiges Testen. Je besser das Kommunikationsklima innerhalb eines Kollegiums allerdings ist, desto geringer sind die in dieser Phase entstehenden Unsicherheiten.

Die Leitung sollte in dieser Phase möglichst viel Sicherheit vermitteln, sollte führen, ohne zu gängeln. Und sie sollte Struktur geben. Hilfreich ist es, wenn die Leitung Anregungen für Regeln, für Arbeits- und Umgangsformen gibt, wenn sie erste Ziele und Vorgehensweisen vorstellt und damit Einfluss auf die Arbeitsatmosphäre nimmt. Orientierung, insbesondere in Bezug auf den Themenrahmen, zu erwartende Inhalte und Arbeitsstrukturen können den Teammitgliedern die nötige Sicherheit vermitteln.

Werkzeuge

Methodenkoffer Team-
entwicklung
vgl. www.iqesonline.net

2. Klärungs- und Konfliktphase («storming»)

In der zweiten Phase versuchen die Teammitglieder, ihre Unsicherheit vor allem dadurch zu reduzieren, dass sie möglichst viele der Regeln und Handlungsmuster, die ihnen selbst vertraut sind und nach denen sie sich gerne richten, in die Teamarbeit einbringen. Dadurch stoßen sie möglicherweise an die Grenzen der durch die Leitung vorgeschlagenen Regeln. Sollte dies nicht «erlaubt» sein – vielleicht deshalb, weil die Leitung Bedenken hat, ihre Rolle zu verlieren oder wegen unausgesprochener Harmonisierungswünsche (z. B. «Du sollst nicht streiten.») –, so wird sich diese Phase verdeckt parallel zu den weiteren Phasen der Teamentwicklung hinziehen und auf allen möglichen Sachebenen durchschimmern.

Jedes Mitglied des Unterrichtsteams möchte nun von den anderen mit seinen besonderen Kompetenzen und Interessen wahrgenommen werden, um eine sichere Position im Team zu erhalten. Hierzu können bereits subtile, unausgesprochene Vereinbarungen und Koalitionen zwischen einzelnen Teammitgliedern stattfinden (z. B. «Unterstützt du mich hier, unterstütze ich dich dort.»).

Diese internen Rangeleien spielen sich meist nicht offen auf der Beziehungsebene ab. Eher wird um konkrete Sachfragen gerungen, Vereinbarungen werden in Frage gestellt, Fakten eingebracht und angezweifelt, Vorschläge scheinbar unterstützt und dann mit einem Einwand entwertet und abgelehnt. Statt offener Ablehnung einer Position findet sich offene Zustimmung zu einer anderen Position, die dann gegebenenfalls wiederum gekippt wird.

Hier ist die Leitung insofern gefordert, als ihre eigene Rolle möglicherweise in Frage gestellt wird. Die wichtigste Aufgabe der Leitung besteht jetzt darin, die Balance zwischen den individuellen Interessen, auch den eigenen, dem Team als Ganzem und dem Thema zu halten sowie einzelne Teammitglieder im Verlauf dieser Klärungsphase vor Verletzungen zu schützen.

3. Organisationsphase («norming»)

In dieser Phase werden gemeinsame Regeln vereinbart, erprobt und verändert. Die Regeln beziehen sich auf die Art der gemeinsamen Arbeit, aber auch auf die Art des Umgangs miteinander und die Art der Konfliktregelung. Diese Regeln sind nicht immer explizit formuliert, sie können auch unausgesprochen wirksam sein. Aus der Unsicherheit der Anfangsphase ist jetzt Sicherheit geworden, jedes Teammitglied hat seinen Platz.

Die Aufgabe der Leitung besteht in dieser Phase darin, die Regelbildung transparent zu machen und gegebenenfalls inhaltlich anzuregen. Wird diese Phase dadurch übersprungen, dass die Leitung versucht, ihre eigenen Regeln durchzusetzen, so besteht die Gefahr, dass die Teambildung scheitert und die Teammitglieder nicht aus der «Storming-Phase» herauskommen. Solche Teams sind durch Konkurrenz und interne Machtkämpfe gekennzeichnet und in der Regel nicht sehr effektiv.

4. Integrationsphase («performing»)

In dieser Phase der Differenzierung ist das Team voll arbeitsfähig. Jetzt steht nicht mehr die Gruppe, sondern die gemeinsame Aufgabe im Mittelpunkt. Die Gruppe ist nun ein Team, das strukturiert ist und gut funktioniert. Die Kommunikationskultur ist so entwickelt, dass sowohl auf der Sach- als auch auf der Beziehungsebene gut gearbeitet werden kann. Jetzt zeigt sich das Potenzial einer «heterogenen Gruppe, die ihre Unterschiedlichkeit nicht länger als Belastung, sondern vielmehr als Chance zu begreifen gelernt hat. Alle können ihre Rollen akzeptieren und auch optimal spielen, was sich natürlich günstig auf die Arbeit auswirkt. Die Gruppe ist nun auch fähig, eine Feedback-Kultur aufzubauen und Kooperation wird möglich.»⁴⁷

Je größer der Konsens in Bezug auf die teaminternen Normen ist, desto effektiver wird das Team arbeiten. Allerdings besteht bei einem hohen Zusammenhalt auch das Risiko von Konformitätseffekten, d. h. dass sich das Team vor-schnell auf eine Mehrheitsposition einigt.

Die Moderationsaufgaben der Teamleitung können jetzt im Idealfall an das Team abgegeben werden. Die Teamleitung hat nun die Möglichkeit, aus der Leitungsrolle in die Expertenrolle zu schlüpfen und ihre spezifischen fachlichen Kompetenzen einzubringen.

Die Phasen der Teamentwicklung machen deutlich, dass die Entwicklung von arbeitsfähigen Teams Zeit braucht und eine Investition ist, die sich lohnt. Zu häufige Wechsel und Neuzusammensetzungen von Teams sollten deshalb – wenn möglich – vermieden werden.

Die Teamentwicklungsuhr ist ein Werkzeug für Lehrerinnen und Lehrer, mit dem sie in Unterrichtsteams einschätzen können, in welcher Phase sich ihr Team befindet und welche Schritte sinnvollerweise vollzogen werden können (vgl. Anhang V).



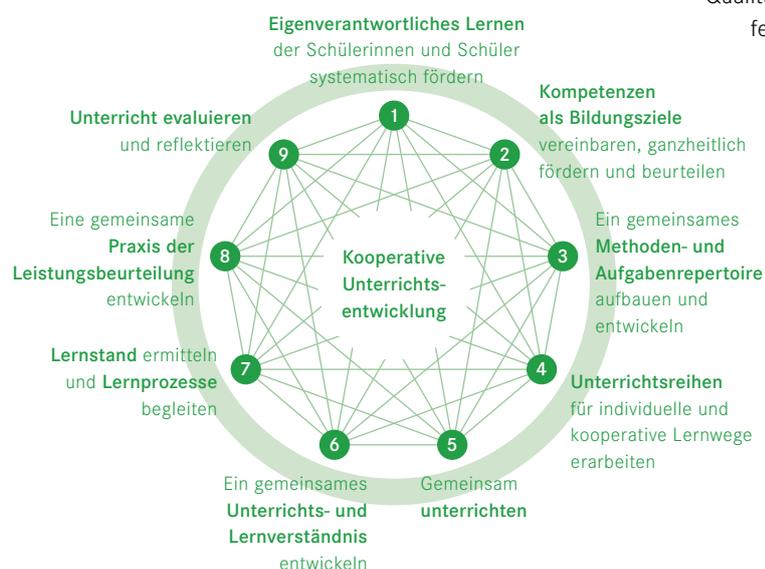
Kooperative Unterrichtsentwicklung



6. Was sind bedeutsame Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung?

In Unterrichtsteams lernen Lehrpersonen voneinander und miteinander. Ziele der kooperativen Unterrichtsentwicklung sind die Erweiterung und Vertiefung der Lehrkompetenz von Lehrerinnen und Lehrern sowie die Stärkung der Lernkompetenz von Schülerinnen und Schülern. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau der Unterrichtsteams gehen Hand in Hand.

Das folgende Kapitel zeigt bedeutsame Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung und beschreibt, wie Unterrichtsteams schrittweise und erfolgreich eine gemeinsame Praxis in diesen Handlungsfeldern aufbauen und vernetzen können.



Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung (G. Brägger, N. Posse, 2011)⁴⁸

Die Erfahrung zeigt, dass die Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung in einem langjährigen Prozess aufgebaut und miteinander verknüpft werden können. Dieser Prozess kann als eine spiralförmige Entwicklung verstanden werden, in deren Verlauf die Lehrpersonen gemeinsame Themen und Praxisfragen immer wieder aufgreifen und vertiefter bearbeiten. Das Werkzeug «Einschätzbogen: Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung» fragt nach dem Entwicklungsstand in den einzelnen Handlungsfeldern und danach, was an der bisherigen Praxis beibehalten werden kann und wo die Praxis weiter ausgebaut werden soll (vgl. Anhang III).

In allen Handlungsfeldern der Unterrichtsentwicklung können Unterrichtsteams als Arbeits-, Lern- und/oder Qualitätsteams zusammenarbeiten. Welche Handlungsfelder in der Zone der nächsten Entwicklung für ein Unterrichtsteam oder für eine Schule liegen, kann nicht von oben angeordnet werden.

Diese Frage können und müssen die Unterrichtsteams als professionelle Lern- und Arbeitsgemeinschaften selbst beantworten.

Diese neun Handlungsfelder stehen nicht für einen Zyklus, der von Feld eins bis neun durchlaufen werden sollte. Sondern es sind Felder, die unterschiedliche Zugänge für die Zusammenarbeit eröffnen und die nach und nach miteinander vernetzt werden können.

6.1 Eigenverantwortliches Lernen der Schülerinnen und Schüler systematisch fördern

In diesem Handlungsfeld geht es darum, Lernangebote zu schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler selbst Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. Die Lehrpersonen setzen offene Unterrichtsformen ein, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, eigene Lernwege zu gehen und in wachsender Selbstverantwortung die persönlichen Lernprozesse zu steuern. Dazu gehören Unterrichtsarrangements, die den Kindern und Jugendlichen immer mehr Freiheiten eröffnen, Aufgaben auszuwählen und die von den Lehrplänen vorgegebenen Ziele zu erreichen: Stationenlernen, Werkstattunterricht, Planarbeit, Projektarbeit, Freiwahlarbeit und Freie Arbeit.⁴⁹ In sach- und altersgerechter Form können sich Schülerinnen und Schüler so an der Sammlung von Ideen und Vorschlägen sowie an der Gestaltung des Unterrichts beteiligen.

Handlungsperspektiven für Unterrichtsteams

Lehrpersonen bemühen sich, in der alltäglichen Unterrichtsarbeit Lernarrangements zu finden, die leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler nicht überfordern und leistungsstärkere nicht unterfordern. Da die Gestaltung passender Lernumgebungen viel didaktische Sorgfalt erfordert und häufig mit recht grossem Aufwand verbunden ist, haben viele Unterrichtsteams begonnen, Werkstätten oder Wochenpläne gemeinsam zu erarbeiten bzw. austauschen.

Auch stellen sich Mitglieder von Unterrichtsteams die Frage, wie konkret das eigenverantwortliche Lernen der Schülerinnen und Schüler gefördert werden kann.

Offene Unterrichtsformen setzen folgende Kompetenzen voraus:

- Ein hohes Mass an Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler
- Die Fähigkeit, miteinander zu kommunizieren und zu kooperieren
- Eine Vielzahl von Methoden und Arbeitstechniken, welche die Schülerinnen und Schüler beherrschen.

Als hilfreich hat sich in der Praxis erwiesen, das eigenverantwortliche Lernen auf dreifache Weise systematisch zu fördern:

Drei Säulen des eigenverantwortlichen Lernens

Individuelles Lernen - Lernen im eigenen Tempo - Individuelle Auseinandersetzung mit den Inhalten - Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad	Kooperatives Lernen - voneinander lernen - miteinander lernen - füreinander lernen	Lernen lernen - Lerntechniken nutzen - eigene Lernstrategien einsetzen - Lernen reflektieren
Verankerung im Unterrichtsalltag		

Drei Säulen des eigenverantwortlichen Lernens (schulentwicklung.ch, 2010)⁵⁰

Das individuelle Lernen, das Kooperative Lernen und das Lernen des Lernens sind notwendige und sich ergänzende Lernformen, die Kinder und Jugendliche im selbständigen Arbeiten fördern.

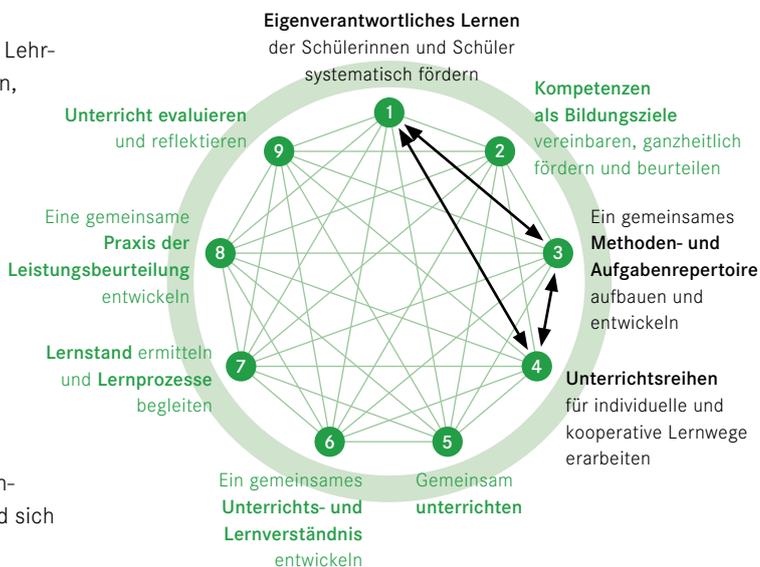
Beim **individuellen Lernen** lernen Schülerinnen und Schüler im eigenen Tempo. Sie können individuelle Zugänge zu fachlichen Themen finden und Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad auswählen und bearbeiten.

Kooperative Lernformen sind Methoden, die der Lehrperson in einfacher, aber sehr effektiver Form helfen, die Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler intensiv zu fördern. Das Kooperative Lernen ermöglicht es, Lernprozesse zu individualisieren und gleichzeitig eine soziale Gemeinschaft zu schaffen, in der Kinder und Jugendliche voneinander, miteinander und füreinander lernen. Der Begriff füreinander lernen drückt ein Grundprinzip des Kooperativen Lernens aus, nämlich jenes der wechselseitigen Abhängigkeit: eine kooperative Aufgabenstellung verlangt, dass die Schülerinnen und Schüler nur gemeinsam zu Erfolg kommen können und darauf angewiesen sind, dass sie auch füreinander lernen und sich engagieren.

Das Lernen lernen: Je methodenkompetenter, bewusster und reflektierter Schülerinnen und Schüler lernen, desto selbständiger und erfolgreicher lernen sie. Wenn sie über Arbeitsmethoden und Lernstrategien verfügen und wissen, wie sie ihre Arbeit planen und variantenreich üben können, haben sie mehr Chancen, persönliche Lernerfolge zu erzielen und sich selbst als wirksame Lernerinnen und Lerner zu erleben.

Vernetzung mit weiteren Handlungsfeldern

Viele Unterrichtsteams haben in der systematischen Förderung des eigenverantwortlichen Lernens einen motivierenden Zugang zur Zusammenarbeit entdeckt. Sie bauen ein gemeinsames Methoden- und Aufgabenrepertoire auf und erstellen Unterrichtsreihen, die individuelle und kooperative Lernwege eröffnen (vgl. Handlungsfeld 3 und 4).



Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung miteinander verknüpfen (schulentwicklung.ch, 2010)⁵¹

Die Schülerinnen und Schüler erhalten dadurch mehr Möglichkeiten, selber im Lernen aktiv zu sein, selbständig Informationen zu verarbeiten, zu recherchieren, zu experimentieren, zu präsentieren, zu üben und zu wiederholen. In der Förderung des eigenverantwortlichen Lernens haben Unterrichtsteams einen praktikablen und effektiven Weg gefunden, wie sie ihre pädagogische Wirksamkeit erhöhen können.

6.2 Kompetenzen als Bildungsziele vereinbaren, fördern und beurteilen

Unterrichtsteams, die ihre Zusammenarbeit systematischer auf die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler ausrichten wollen, fangen damit an, dass sie ausgewählte Kompetenzen als gemeinsame Bildungsziele vereinbaren, fördern und beurteilen. «Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler orientieren sich an qualitativen Anforderungen in allen vier Kompetenzbereichen (B&F Grundsatz 4).»⁵²

Dabei kommt ein breites, pädagogisches Leistungsverständnis zum Tragen, das Fachkompetenzen, Lernkompetenzen, Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen umfasst.

Schülerinnen und Schüler sollen Wissen und Können in allen vier Kompetenzbereichen aufbauen. Sie sollen ihr eigenes Lernen auf für sie verständliche Anforderungen ausrichten und sich selbst nach transparenten Kriterien beurteilen können. Lehrerinnen und Lehrer sind gehalten, individuelle Lern- und Förderangebote bereitzustellen. Damit ermöglichen Lehrpersonen nicht nur schwachen Schülerinnen und Schülern Lernerfolge, sondern sie bieten auch den Lernstarken neue Herausforderungen. Der gesamte Lernprozess muss zudem für alle transparent und nachvollziehbar bewertet und benotet werden. Sind diese Anforderungen im Schulalltag zu bewältigen?⁵⁴

Nun folgt ein Ausblick auf den Lehrplan 21, der sich ebenfalls an einem breit gefassten pädagogischen Leistungsbegriff orientiert und fachliche sowie überfachliche Kompetenzen ins Zentrum stellt.



Vier Kompetenzbereiche (schulentwicklung.ch, 2010)⁵³

Bezug zum Lehrplan 21

Der Lehrplan 21 fordert verstärkt die Anwendbarkeit von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der Erwerb einer Kompetenz und der Grad der Kompetenzerreichung zeigen sich in der Art und Weise, wie erfolgreich Kinder und Jugendliche Aufgaben bewältigen.

Nach dem Pädagogen Franz E. Weinert umfassen Kompetenzen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um neuen Anforderungen gewachsen zu sein.

Eine Schülerin oder ein Schüler ist beispielsweise in einem Fach kompetent, wenn sie oder er über folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Lösen von Problemen verfügt:

- Auf vorhandenes Wissen zurückgreifen bzw. sich das notwendige Wissen beschaffen
- Zentrale fachliche Zusammenhänge verstehen
- Angemessene Handlungsentscheidungen treffen
- Lerngelegenheiten nutzen
- Motiviert sind, die eigenen Kompetenzen auch in Zusammenarbeit mit anderen einzusetzen.

Die vielen Facetten einer Kompetenz lassen sich nicht kurzfristig in einer Unterrichtseinheit erwerben. Sie erfordern eine kontinuierliche und längerfristige Bearbeitung. Erst wenn den Schülerinnen und Schülern ähnliche Lerngelegenheiten in verschiedenen Sachzusammenhängen angeboten werden, können sie Kompetenzen entwickeln. Der kontinuierliche Aufbau von Kompetenzen und die langfristige Planung der Ziele sind im Sinne des kumulativen Lernens besonders bedeutungsvoll.

Mit der Kompetenzorientierung ergibt sich eine veränderte Sichtweise auf den Unterricht. Die Lehrpersonen verstehen Lernen verstärkt als aktiven, selbstgesteuerten, reflexiven, situativen und konstruktiven Prozess. Schülerinnen und Schüler erwerben Wissen und Fähigkeiten, die sie in unterschiedlichen Situationen anzuwenden und umzusetzen lernen. Immer wieder müssen im Unterricht deshalb anspruchsvolle Anwendungs- und Lernsituationen geschaffen werden, damit Schülerinnen und Schüler diese bewältigen und die erworbenen Kompetenzen anwenden können.

Ein kompetenzfördernder Unterricht ist dadurch gekennzeichnet, dass

- handlungs- und anwendungsorientiert gelernt wird,
- klar und deutlich erkennbar ist, was gelernt werden soll,
- die Lernangebote zu grundlegenden Einsichten bei den Schülerinnen und Schülern führen,
- das Wissen systematisch aufgebaut und mit anderen Wissensgebieten vernetzt wird, damit es nachhaltig und anschlussfähig wird,
- überfachliche Kompetenzen wie beispielsweise Selbstreflexion integriert werden,
- Schülerinnen und Schüler gemäss ihrem individuellen Stand und ihren Leistungsfähigkeiten gefördert werden, damit die Lernmotivation erhalten bleibt,
- Schülerinnen und Schüler Lernerfahrungen machen, die über den Unterricht hinausreichen und für sie sinnstiftend sind.⁵⁵

6. Was sind bedeutsame Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung?

Handlungsperspektiven für Unterrichtsteams

Wie können Unterrichtsteams im Sinne des Lehrplans 21 einen kompetenzorientierten Unterricht gestalten, ohne sich in der Vielfalt der Ansprüche zu verlieren und zu überfordern?

Wir skizzieren zwei praktische Zugänge:

- Unterrichtsteams vereinbaren einzelne Kernkompetenzen als gemeinsame fachliche oder fächerübergreifende Bildungsziele.

Beispiel: Die Unterrichtsteams der Kindergarten- und der Primarstufe vereinbaren grundlegende altersentsprechende Sozialkompetenzen, die auf der eigenen Stufe gezielt von allen Lehrpersonen gefördert werden.

Für die vereinbarten Sozialkompetenzen erarbeiten die Lehrpersonen zusammen mit den Schülerinnen und Schülern Indikatoren, anhand derer die Kinder und Jugendlichen selber einschätzen können, ob sie die gewünschten sozialen Fähigkeiten beim Zusammenarbeiten und Lernen zeigen (z. B. Konflikte fair austragen, sich gegenseitig helfen, einander ausreden lassen).

Indikatoren festlegen

Woran erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass die soziale Fähigkeit erfolgreich umgesetzt ist?

Aus der Sicht einer beobachtenden Person beschreiben, was sie hören und sehen würde.

Leise reden	
Ich höre!	Ich sehe!
	
<ul style="list-style-type: none"> - murmeln - Flüstern oder halblautes Reden - «Pssst!» - «Was du sagst, ist gut, aber sprich bitte leiser!» - Wir sollten wieder leiser reden.» 	<ul style="list-style-type: none"> - Blickkontakt - zugewandt - kleiner Abstand - aufmerksame Gesichter - SuS legen Zeigefinger auf den Mund - ...

- Ein Unterrichtsteam der Sekundarstufe I erarbeitet ein Vorgehen, wie die Schülerinnen und Schüler an der Entwicklung eines Beurteilungsrasters für die Selbst- und Fremdbeurteilung beteiligt werden können.

Beispiel: An einem Arbeitstreffen setzt sich das Unterrichtsteam mit zwei Grundsätzen einer kompetenzorientierten Beurteilung und Förderung auseinander: «Lehrpersonen gewährleisten Transparenz im Beurteilungsprozess» und «Lehrpersonen fördern die Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler». ⁵⁷

In der Diskussion verschiedener Texte einigen sie sich auf folgende Aussagen, die zum Ausgangspunkt der gemeinsamen Arbeit werden sollen:

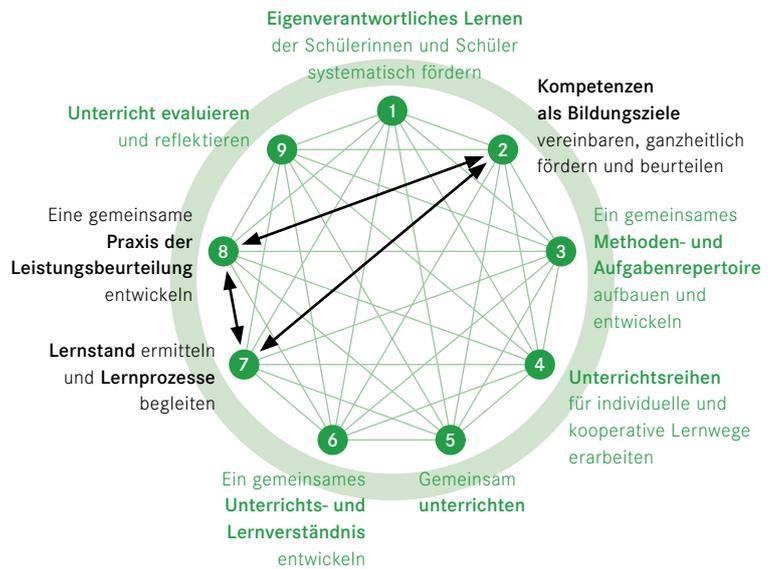
«Nur wenn die Schülerinnen und Schüler die Kriterien kennen, die ein gutes Produkt auszeichnen, können sie gezielt gute Leistungen erbringen. Denn erst ein Verständnis der Anforderungen, die an ihre Leistungen gestellt werden, verbunden mit einem Gefühl der Erreichbarkeit dieser Anforderungen, führt zu Selbstvertrauen und Erfolg. Das Nichtkennen oder Nichtverstehen der Anforderungen führt dagegen häufig zu Misserfolg und Frustration. Wenn Schülerinnen und Schüler schlechte Noten bekommen, ohne zu verstehen, warum, haben sie keine Möglichkeit sich zu verbessern. Dann erleben sie Schule als Schicksal, auf das sie keinen Einfluss haben. Daher müssen die Leistungskriterien für die Schülerinnen und Schüler transparent sein und zwar nicht erst vor der Leistungsüberprüfung und schon gar nicht erst nach ihr. Sie müssen vom Beginn des Lernprozesses an transparent sein. Je mehr die Schülerinnen und Schüler an diesem Prozess beteiligt werden, desto erfolgreicher lernen sie. Denn wenn die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung der Kriterien beteiligt werden und die Kriterien und Indikatoren selbst, in ihrer eigenen Sprache und vielleicht mit Blick auf ein Modell aufstellen, dann werden sie diese verstehen.» ⁵⁸

Sozialkompetenzen fördern (T. Saum, L. Brüning, ohne Jahr) ⁵⁶

Danach einigt sich das Unterrichtsteam auf ein kooperatives Verfahren, mit dem in den Parallelklassen zusammen mit den Schülerinnen und Schülern Beurteilungsraster für Präsentationen erarbeitet werden.⁵⁹ Jede Klasse soll danach einen Vertreter, eine Vertreterin entsenden, der oder die sich mit Unterstützung einer Lehrperson auf ein gemeinsames Raster mit Kriterien und Indikatoren einer guten Präsentation einigen soll. Gemäss diesem Raster werden anschliessend alle Präsentationen im Jahrgang bewertet.

Vernetzung mit weiteren Handlungsfeldern

Wenn Unterrichtsteams fachliche oder überfachliche Kompetenzen als gemeinsame Bildungsziele vereinbaren, dann liegt es in der Natur der Sache, dass auch danach gefragt wird, wie der Lernstand der Schülerinnen und Schüler ermittelt und die Leistungen im gewählten Kompetenzbereich beurteilt werden sollen (vgl. Handlungsfelder 7 und 8).



Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung miteinander verknüpfen (schulentwicklung.ch, 2010)⁶⁰

6.3 Ein gemeinsames Methoden- und Aufgabenrepertoire aufbauen und erweitern

Interessanterweise beginnen viele Unterrichtsteams in diesem Handlungsfeld zusammenzuarbeiten: sie bauen ein gemeinsames Methoden- und Aufgabenrepertoire auf und erweitern es schrittweise. Dafür gibt es ein paar gute Gründe: Lehrpersonen profitieren im Unterrichtsteam als Arbeitsteam unmittelbar von der Zusammenarbeit (vgl. Kapitel 3.2). Sie können an die verbreitete Praxis anknüpfen, den Vorbereitungsaufwand für den Unterricht ein Stück weit zu reduzieren, indem sie Aufgaben- und Methodensammlungen aufbauen, die gemeinsam genutzt werden können.

Da der Praxisgewinn in diesem Handlungsfeld stark im Vordergrund steht, nutzen dies Schulleitungen und Steuergruppen bei der Planung von schulinternen Weiterbildungen: Sie organisieren Weiterbildungen, die in Form von Methodentrainings und Aufgabenwerkstätten den Transfer in den Unterricht und die unmittelbar unterrichtsbezogene Zusammenarbeit fördern (vgl. Kapitel 7.1 und 7.2).

Handlungsperspektiven für Unterrichtsteams

Je nach Stand der Teamentwicklung können Unterrichtsteams zuerst die niederschwellige Kooperationsform des Austausches wählen und dann mit zunehmender gemeinsamer Praxiserfahrung zu anspruchsvolleren Formen der Arbeitsteiligen Kooperation und Ko-Konstruktion übergehen (vgl. Kapitel 4.4).

– Beispiel für die Kooperationsform Austausch:

Am Ende einer schulinternen Weiterbildung zur Einführung Kooperativer Lernformen (vgl. Kapitel 7.1) vereinbaren die Unterrichtsteams drei geeignete Zusammenarbeits-Methoden, die dann von den Lehrpersonen einer Stufe bzw. eines Fachs im eigenen Unterricht umgesetzt werden. Jede Lehrperson erstellt zu einem selbst bestimmten Thema für jede dieser drei Methoden eine Lerneinheit und erprobt sie in der Klasse. In den nächsten Arbeitstreffen im Unterrichtsteam werden die Lehrpersonen die Lerneinheiten und die damit gemachten Erfahrungen vorstellen. Sie bekommen Rückmeldungen von den anderen Lehrpersonen und stellen anschliessend die kooperativen Lektionen den anderen Mitgliedern auf dem Schulserver zur Verfügung.

– Beispiel für die Kooperationsform Arbeitsteilige Kooperation:

Bei der Auswertung ihrer Zusammenarbeit stellen die Mitglieder eines Unterrichtsteams fest, dass zwar viele interessante Unterrichtsmaterialien zustande gekommen sind, dass aber vieles davon entweder nicht von den anderen Lehrpersonen genutzt wird oder zeitaufwendig an die gewohnten eigenen Arbeitsblattformate angepasst werden muss. Wir zitieren aus dem Erfahrungsbericht eines Unterrichtsteams Vereinbarungen, die aufzeigen, wie die Erarbeitung von Arbeitsblättern erfolgen kann:

«Jede Lehrperson hat üblicherweise den Hang, schöne Arbeitsblätter zu gestalten. Dabei hilft ihr der PC in vielerlei Hinsicht. Das kann aber dazu führen, dass man erhaltene Arbeitsblätter in sein eigenes Design umwandelt. Das ergibt einen weiteren Zeitverlust. Also einigten wir uns, und das wiederholen wir jedes Jahr, auf ein einheitliches Layout. Ein Mitglied des Unterrichtsteams stellt einen Vorschlag zusammen. Wenn alle einverstanden sind, werden Vorlagen erstellt, welche jedes UT-Mitglied sodann in seinem Vorlagenordner speichert. Damit sind gleich zwei Fliegen auf einen Streich geschlagen: das lästige Umformatieren fällt weg und es ist nicht mehr erkennbar, wer die Arbeitsblätter geschrieben hat. Das UT haftet gemeinsam für die Produkte. Weil alle gemeinsam die Arbeitsblätter verwenden, ist das Interesse, diese möglichst gut zu haben, enorm gross, und alle beteiligen sich eifrig an der "Jagd nach Fehlern" und an der Verbesserung der Lernmaterialien.»⁶¹

- **Beispiel für die Kooperationsform Ko-Konstruktion:** Unterrichtseinheiten arbeitsteilig vorzubereiten und parallel im Unterricht umzusetzen kann Lehrpersonen (mindestens mittelfristig) zeitlich markant entlasten. Je mehr die Mitglieder eines Unterrichtsteams erleben, wie gross der persönliche Nutzen ist, desto mehr sind sie bereit, Zeit und Energie in die gemeinsame Erarbeitung von Lernaufgaben und Unterrichtsmaterialien zu investieren. Nun rücken fachliche und methodisch-didaktische Fragen, die gemeinsam bearbeitet werden, in den Vordergrund: Welche individuellen und kooperativen Lernmethoden haben sich in der Praxis einer Stufe, eines Fachs besonders bewährt? Auf welche Methoden und Aufgaben sprechen bestimmte Schülergruppen besonders gut an (Mädchen und Knaben, Kinder aus bildungsfernen bzw. -nahen Schichten etc.)? Welche Möglichkeiten haben Lehrpersonen, um durch differenzierte Aufgabenstellungen den Unterricht für individuelle Lernwege zu öffnen? Was macht die Qualität von guten binnendifferenzierenden Lernaufgaben aus?

6.4 Unterrichtsreihen für individuelle und kooperative Lernwege erarbeiten

Ganze Unterrichtsreihen oder Unterrichtsprojekte integral als Einheit zu planen und umzusetzen, das ist eine anspruchsvolle, aber pädagogisch höchst wertvolle gemeinsame Aufgabe. Arbeiten aus verschiedenen Handlungsfeldern können hier einfließen: zum Beispiel aus dem Handlungsfeld 3, wo bereits ein gemeinsames Methoden- und Aufgabenrepertoire aufgebaut worden ist, oder aus dem Handlungsfeld 2, wo evtl. bereits Kompetenzraster für die Schülerselbst- und die Fremdbeurteilung erstellt worden sind.

Im Vordergrund stehen Fragen aus der Praxis:

- Wie kann eine Unterrichtsreihe so geplant werden, dass alle Schülerinnen und Schüler (möglichst) mit Freude lernen und zu individuell guten Leistungen gelangen?
- Wie kann eine für alle Schülerinnen und Schüler verbindliche und erreichbare Basis aussehen und wie ein unterschiedliches, nach oben offenes Leistungsprofil?
- Welche Materialien aus Lehrmitteln stehen uns zur Verfügung?
- Welche verschiedenen Lernwege bereiten wir vor?
- Wie können unterschiedliche Lernwege zusammengeführt und Ergebnisse vorgestellt werden?
- Wie werden die Leistungen bewertet?

6. Was sind bedeutsame Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung?

Handlungsperspektiven für Unterrichtsteams

In gut funktionierenden Unterrichtsteams bringen Lehrpersonen ihre ganze Erfahrung in die Planung von Unterrichtsreihen ein. Darin liegen grosse Chancen, weil viel Erfahrungswissen zusammenkommt. Es gibt aber auch einige Tücken, weil jeder und jede auch eigene Gewohnheiten und Vorlieben bei der Planung von Unterrichtsreihen hat. Zuerst muss geklärt werden, wie vorgegangen werden soll, damit ein zielführendes und effektives Arbeiten möglich wird. Gute Zusammenarbeit will strukturiert sein, damit sich alle an einem vereinbarten Vorgehen orientieren können. Im Folgenden zeigen wir Schritte einer Unterrichtsplanung auf, die sich an einem erweiterten Kompetenzverständnis orientiert (vgl. Kapitel 6.2).

Zusammenarbeit im Unterrichtsteam Individualisierende Unterrichtsreihen und -projekte (Hilfsmittel und Methoden)	
Schritt 1	Festlegung des Themas, der Kompetenzen und Ziele Orientierung an den vier Kompetenzbereichen - Lehrplan - Lehrmittel
Schritt 2	Feinplanung mit Lernangeboten Differenzierende Aufgaben erstellen - Planungshilfe Grundkompetenzen - Sammlung von Musteraufgaben - Methoden für selbständiges Lernen
Schritt 3	Durchführung des Unterrichts, Lernprozessbegleitung - Übungsaufgaben differenzieren - Praxis der Lernberatung - Formative Beurteilung
Schritt 4	Zusammenführung der Leistungen, Präsentation, Dokumentation - Eingebaute Präsentationsformen - Feedback in der Gruppe - Lernportfolios
Schritt 5	Leistungsbewertung - Formen der Selbst- und Fremdkontrolle - Summative Beurteilung
Schritt 6	Evaluation und Abschlussreflexion - Evaluation der Unterrichtsreihen - Dokumentation der Unterrichtsreihe auf dem Schulserver

Schritt 1

In einem ersten Schritt legen die Mitglieder des Unterrichtsteams das Thema fest. Bei der Auswahl von Themen können sie sich dabei an folgenden Fragen orientieren:

- «Was ist für das heutige Leben der Kinder und Jugendlichen – für ihre Entwicklung – besonders bedeutsam?
- Was ist für die Zukunft der Kinder und Jugendlichen besonders relevant?
- Was ist (geografisch und entwicklungs-mässig) besonders nahe bei den Kindern und Jugendlichen bzw. besonders aktuell für sie?
- Welche besonderen Gelegenheiten bieten sich an (z. B. Jahreszeit, Bräuche, Anlässe, Weltgeschehen)?»⁶³

Anschliessend formulieren die Mitglieder der Unterrichtsteams ein leitendes Bildungsziel auf der Basis des Lehrplans. Aus diesem als Grobziel formulierten Bildungsziel werden fachliche und überfachliche Kompetenzen abgeleitet, die im Unterricht gefördert werden sollen.

Beispiel:

Leitendes Bildungsziel	
Die Bedeutung der Demokratie und Menschenrechte für Kinder und Jugendliche verstehen.	
Fachliche Kompetenzen	Überfachliche Kompetenzen
Textverständnis Verschiedene Texte zu Demokratie und zu Menschenrechten mit Hilfe von Lese-strategien lesen und zu Hauptaussagen zusammen-fassen	Informationen nutzen Informationen suchen, be-werten, aufbereiten und präsentieren
Schreibkompetenz Einen zusammenhängenden Text mit Informationen und Argumenten aus verschiede-nen Quellen zusammenfügen, die Argumente gegeneinander abwägen ⁶⁴	Aufgaben und Probleme lösen Lernstrategien erwerben, Lern- und Arbeitsprozesse planen, durchführen und reflektieren
	Kooperationsfähigkeit Mit anderen Menschen zu-sammenarbeiten ⁶⁵

Individualisierende Unterrichtsreihen planen und umsetzen (G. Brägger, E. Fischer, 2011)⁶²

Schritt 2

Der zweite Schritt beinhaltet die Detailplanung der Unterrichtsreihe oder des Unterrichtsprojektes. Dabei wird unterschieden, was eine für alle Schülerinnen und Schüler verbindliche Grundlage sein soll (Lernziele, die von allen erreicht werden) und welche darauf aufbauenden Vertiefungs- und Spezialisierungsmöglichkeiten den Kindern und Jugendlichen eröffnet werden sollen. Dies beinhaltet zusätzliche Lernziele und Lernangebote für verschiedene Schülergruppen.

Die Mitglieder des Unterrichtsteams

- planen die Lernarrangements, in denen die Kinder und Jugendlichen eigenverantwortlich und selbständig arbeiten und lernen,
- schaffen eine Lernumgebung, die Schülerinnen und Schüler herausfordert, die eigenen Lernprozesse altersgerecht selbständig zu steuern und zu reflektieren,
- planen einen sinnvollen Wechsel der Sozialformen und der Unterrichts- und Lernformen.

Im Kern dieser Unterrichtsvorbereitung geht es darum, Lernaufgaben zu erstellen, die individuelle und kooperative Lernprozesse ermöglichen (vgl. Kapitel 6.3). In diesem zweiten, anspruchsvollen Schritt hat es sich bewährt, Hilfsmittel für die Erstellung von differenzierenden Aufgaben zu nutzen (vgl. Kapitel 7.2).

Schritt 3

Im dritten Schritt wird das Vorhaben zusammen mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht durchgeführt. In einem kompetenzorientierten Unterricht nimmt die Lehrperson auch (aber nicht nur) die Rolle der Lernbegleiterin und Lernberaterin wahr (vgl. Kapitel 6.7):

- Sie vereinbart mit den Schülerinnen und Schülern Ziele.
- Sie begleitet die Schülerinnen und Schüler in ihren Lernprozessen und steht als Lerncoach bei auftretenden Schwierigkeiten, bei Vorgehens- oder Verständnisfragen zur Verfügung. Um den Kindern und Jugendlichen die Verantwortung für das eigene Lernen nicht abzunehmen, gilt es, nicht zu früh zu intervenieren, sondern mit Fragen gezielt die Selbstreflexion und eigene Lösungssuche zu unterstützen.

- Sie öffnet den Schülerinnen und Schülern Wege, eigene Lernschritte und Prozessphasen selber auszuwerten und gibt den Jugendlichen formative Rückmeldungen zu ihrem Lernstand und ihrem Arbeitsverhalten.
- Sie bietet den Schülerinnen und Schülern verschiedene Übungsformen an, die ein variantenreiches Üben ermöglichen.

Schritt 4

Im vierten Schritt gilt es, die Ergebnisse zusammenzuführen, welche die Schülerinnen und Schüler in Einzel- und Gruppenarbeiten gewonnen haben. Dabei kommen verschiedene eingeübte Präsentationsformen zum Einsatz. Individuelle und kooperative Leistungen sollen eine Bühne erhalten und durch Feedback gewürdigt werden. Die Lernentwicklung und Produkte werden dokumentiert, z. B. in einem Lernportfolio, Lerntagebuch oder einem Lernjournal. Sie werden damit zugänglich gemacht für die Selbstreflexion des eigenen Lernens.

Werkzeuge

Methoden und Instrumente
zu Schülerpräsentationen und
-feedbacks
vgl. www.iqesonline.net

Schritt 5

Im fünften Schritt werden Leistungen summativ beurteilt. Dabei kommen im besten Fall bereits Lernkontrollen und Prüfungen zum Zug, die im Unterrichtsteam aufgrund gemeinsamer Kriterien erstellt worden sind (vgl. Kapitel 6.8).

Schritt 6

Im sechsten Schritt erfolgt die Reflexion, wie sich die Unterrichtsreihe bewährt hat. Eine kollegiale Auswertung, ein dialogisches Schülerfeedback oder eine kleine Evaluation der Unterrichtsreihe bringt Erkenntnisse, wie die Unterrichtsreihe verbessert oder ergänzt werden kann (vgl. Kapitel 6.9). Die Dokumentation der überarbeiteten Unterrichtsreihe auf einem Schulserver bringt den Planungszyklus zum Abschluss.

6.5 Gemeinsam unterrichten

Das gemeinsame Unterrichten als unmittelbarstes Kooperationsfeld bewusst zu gestalten, ist ein wichtiges Handlungsfeld der Unterrichtsentwicklung. Lehrpersonen unterrichten nicht nur nebeneinander in Klassenzimmern, sondern sie unterrichten – je nach Schule: gelegentlich oder häufig – gemeinsam eine Lerngruppe. Aufgrund der Schulentwicklung der letzten Jahre haben diese Teamteaching-Situationen zugenommen.

Lehrerinnen und Lehrer unterrichten gemeinsam

- in der Basis-, Grundstufe oder Eingangsstufe
- in Projektwochen und Schülerprojekten
- in Lernlandschaften
- im Epochen-Unterricht, zu dem verschiedene Fächer beitragen
- im Grossgruppen-Unterricht mit einer Informationsphase im Plenum und anschliessender Differenzierung in Phasen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit
- in Pilotprojekten mit Lehrassistentinnen und Lehrassistenten
- in Lehrpersonentandems in doppelt besetzten Lehrstellen
- im integrativen Unterricht, wo schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen mit Regelklassenlehrpersonen differenziert mit Schülergruppen arbeiten.

Eine Studie der Universität Zürich zum Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich kommt zum bemerkenswerten Schluss, «dass Teamteaching nicht einfach gleichzusetzen ist mit der Anwesenheit von zwei Lehrpersonen im Klassenzimmer. Hier geht es um sehr viel mehr. Letztlich bedeutet Teamteaching einen grundlegenden Wandel des Berufsverständnisses. Unsere Schule leidet nicht eigentlich an zu wenig Autonomie, sondern an zu viel Individualismus. Es ist zwar viel von Zusammenarbeit und Unterstützung im Kollegium die Rede, aber die Praxis des täglichen Unterrichts bietet immer noch das alte Bild des Einzelkämpfertums: Mein Schulzimmer, meine Klasse, meine Schülerinnen, mein Unterricht. Teamteaching ermöglicht und verlangt in dieser Hinsicht den radikalen Perspektivenwechsel. Wenn "echtes" kooperatives Teamteaching in Angriff genommen wird, gilt es die Grundhaltungen, Verantwortlichkeiten, Ziele, Methoden, Unterrichtsabläufe usw. miteinander zu klären. Offener Austausch wird zur unabdingbaren Voraussetzung. Ist das Denken in der Kategorie "Wir" einmal verwirklicht, wird die herkömmliche Isolation des Lehrberufes durchbrochen, die Belastung geteilt, die Verantwortung gemeinsam getragen. Durchdachtes, gut funktionierendes Teamteaching birgt somit in sich den Kern jener flexiblen, kommunikativen Bildungseinrichtung, die wir jetzt und in Zukunft brauchen.»⁶⁶

Seit der Publikation dieser Studie im Jahr 2003 ist das «Wir» in der konkreten Zusammenarbeit in Unterrichtsteams gestärkt worden und deshalb werden sich viele Lehrpersonen auch nicht mehr im alten Bild des Einzelkämpfertums wiedererkennen. Aber Teamteaching bleibt eine der umfassendsten Kooperationsformen und muss bewusst entwickelt werden. Das Unterrichtsteam kann einer jener Orte sein, wo das gemeinsame Unterrichten vorbereitet und reflektiert wird.

Handlungsperspektiven für Unterrichtsteams

Die Organisationsform Teamteaching bietet verschiedene Vorteile, sofern diese Möglichkeiten von den Lehrpersonen bewusst wahrgenommen und zum Beispiel in Unterrichtsteams aufgegriffen und vereinbart werden:

- Während des Unterrichts können beide Lehrpersonen eine beratende und eine beobachtende Rolle einnehmen. Im Gegensatz zu Kooperationsformen, bei denen nur eine Lehrperson beobachtet, können beide beobachten, ihre Wahrnehmungen austauschen und den Unterricht anpassen (z. B. wechselnde Gruppeneinteilung, Förderung von leistungsschwächeren Kindern und Jugendlichen, Anpassung der Lern- und Übungsangebote an die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen, Gestaltung der Übergänge zur nächsten Unterrichtssequenz).
- Durch die Präsenz von zwei Lehrpersonen im Unterricht steht den Schülerinnen und Schülern mehr als eine Lehrperson zur Verfügung, die während selbständiger Arbeitsphasen für Rückmeldungen und Lernberatung beigezogen werden kann.
- Das Teamteaching kann für differenzierende Lernangebote in heterogenen Klassen genutzt werden (z. B. Durchführung eines Gruppenpuzzles, während die Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler auf Anfrage unterstützen können; Arbeit mit Wochen- oder Semesterarbeitsplänen auf zwei Leistungsniveaus).
- Durch die unmittelbare Zusammenarbeit von zwei Lehrpersonen im Unterricht wird das Methodenspektrum grösser, es stehen den Kindern und Jugendlichen mehr Beziehungsangebote zur Verfügung und die Möglichkeiten, niederschwellig mit Störungen umzugehen, werden erweitert.
- Beim Teamteaching werden die Lehrpersonen «nicht nur in Konfliktsituationen durch die gegenseitige Unterstützung entlastet, sie haben vor allem mehr Zeit für die Kinder, was sich wiederum positiv auf den Klassenverband und die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler auswirkt.»⁶⁷

- Durch das Teamteaching wird der schulische Stoff den Schülerinnen und Schülern «schneller und besser vermittelt, weil er insbesondere in heterogenen Lerngruppen viel intensiver differenziert werden kann. Allerdings bedeutet dies nicht eine Verdopplung des Frontalunterrichts an verschiedenen Fronten, sondern immer den Einsatz von lern- und handlungsorientierten Methoden. Zwei oder mehr Lehrende (je nach Gruppengrösse) können bei der Handlungsorientierung viel effektiver arbeiten als einzelne Lehrer.»⁶⁸
- Die in der integrativen Förderung häufig zu beobachtende Form der Kooperation, bei der die schulische Heilpädagogin oder der schulische Heilpädagoge von der Klassenlehrperson die Rolle zugewiesen bekommt, mit einzelnen Kindern oder Jugendlichen zu arbeiten, wird häufig als unbefriedigend erlebt. Echtes, kooperatives Teamteaching kann schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen wie Regelklassenlehrpersonen ein pädagogisch wirksames Arbeiten ermöglichen.

Die hier skizzierten Vorteile des gemeinsamen Unterrichtens ergeben sich jedoch nicht von selbst. «Die Lehrenden müssen untereinander viel kommunikativen Einsatz und Beziehungsarbeit leisten. Denn nur, wenn sie das Teamteaching wirklich miteinander gestalten wollen, wird es ihnen auf Dauer auch gelingen. Dann werden sie automatisch stärker lernerorientiert arbeiten, indem sie öfter verschiedene Lernformen (beispielsweise Gruppenarbeiten) und Phasen handlungsorientierten Unterrichts einsetzen. Ihnen wird es auch möglich sein, leichter eine konstruktivistische Didaktik zu praktizieren, da diese hohe Vorbereitungszeiten und viele gute Ideen erfordert.»⁶⁹

Gemeinsamer Unterricht verlangt einen intensiven kooperativen Austausch. Teamteaching sollte «vermehrt unter dem Aspekt der Kooperation und dem Kooperativen Lernen sowohl auf Schulhausebene als auch unter Lehrpersonen und Schülern und Schülerinnen eingeführt werden. Erst unter dieser erweiterten Perspektive werden die Möglichkeiten des Teamteachings wirklich ausgeschöpft.»⁷⁰ (vgl. Kapitel 7.1).

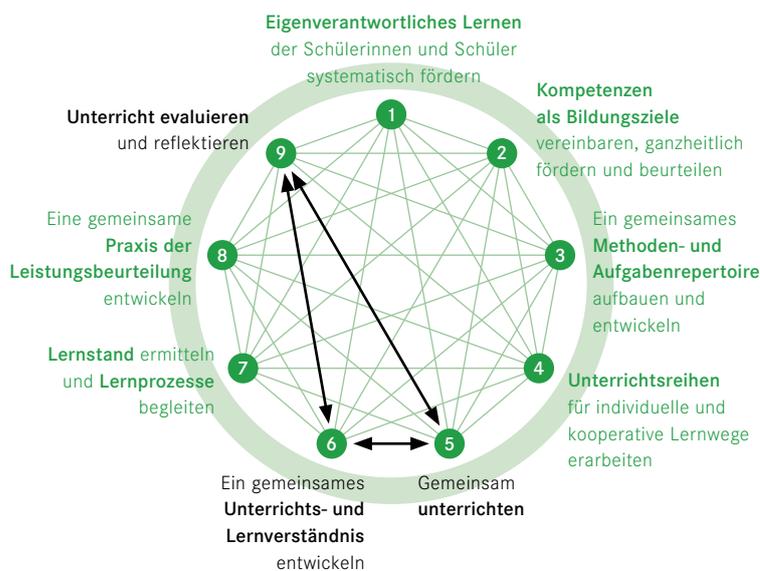
6.6 Ein gemeinsames Unterrichts- und Lernverständnis entwickeln

Unterricht gemeinsam zu planen und vorzubereiten, bringt die Frage auf, wie ein Unterricht gestaltet werden kann, der das aktive Lernen fördert, Vielfalt positiv nutzt und möglichst allen Schülerinnen und Schülern Lernerfolge ermöglicht. Die Verständigung über guten Unterricht hilft, eine gemeinsame Fachsprache zu entwickeln, und macht die handlungsleitenden subjektiven Theorien von Lehrpersonen zum Gegenstand gemeinsamer Reflexion. Unterrichtsteams, die sich periodisch Zeit nehmen, um ein gemeinsames Unterrichts- und Lernverständnis zu entwickeln, legen eine wichtige Basis für gelingende Zusammenarbeit: sie lernen immer besser zu verstehen, wie unterschiedliche Schülerinnen und Schüler unter verschiedenen Bedingungen am besten lernen.

Handlungsperspektiven für Unterrichtsteams

Unterrichtsteams kommen auf unterschiedlichen Wegen zur Frage, was ein guter Unterricht ist:

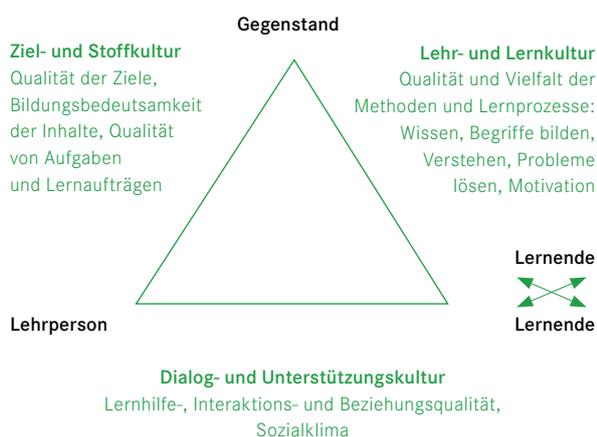
- Im Unterrichtsalltag beim kollegialen Austausch darüber, welche Lernarrangements für die Kinder und Jugendlichen motivierend, im Anforderungsniveau angepasst, entwicklungsfördernd und leistungswirksam sind.
- In der bewussten Erarbeitung von Kriterien guten Unterrichts aufgrund eigener Erfahrungen.
- In der Auseinandersetzung mit Merkmalen guten Unterrichts, die aufgrund der aktuellen Unterrichtsforschung gewonnen worden sind.
- In der videobasierten Unterrichtsreflexion, in der Lehrpersonen mit Hilfe von Unterrichtsvideos didaktisches Lehrerverhalten und Schülerlernen beobachten und im Unterrichtsteam gemeinsam reflektieren können.⁷¹
- Bei der Evaluation des eigenen Unterrichts (vgl. Kapitel 6.9).



Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung miteinander verknüpfen (schulentwicklung.ch, 2010)⁷²

Aufgaben und Qualitätsmerkmale guten Unterrichts

Der Unterrichtsforscher und Pädagoge Prof. Dr. Kurt Reusser schreibt dazu: «Lernwirksamen Unterricht zu gestalten, ist die zentrale Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern. An deren Kompetenz und an der Qualität des von ihnen gestalteten Unterrichts bemisst sich die Wirksamkeit von Schulen. Aus der Lehr-/Lernforschung wissen wir inzwischen recht genau, worauf es bei der Gestaltung wirksamer Lehr-/Lernumgebungen ankommt.»⁷³



«Eine ältere, immer noch sehr hilfreiche Vorstellung zur Charakterisierung der zentralen Qualitätsfelder von Unterricht ist das didaktische Dreieck.

Lehrpersonen kommen danach drei Gestaltungsaufgaben zu, die als Kernaufgaben jeden Unterrichts bzw. der Didaktik gelten können.

- Ziel- und Stoffqualität: Was soll wann und in welcher Abfolge, mit welchem Anspruch und mit welchem Ziel gelehrt werden?
- Lehr-/Lernqualität: Wie, auf welche Weise (mit welchen Methoden, Handlungs-, Sozial- und Unterrichtsformen) und in welchen Prozessqualitäten (einerseits: Wissen, Verstehen, Üben, Automatisieren, Problemlösen, Gestalten, das Gelernte anwenden; andererseits: Erwerb von Arbeitsmethoden und Lernstrategien, Reflexion des eigenen Lernens, Einüben selbstregulierten Lernens) soll gelehrt und gelernt werden?
- Dialog- und Unterstützungsqualität: Womit, d. h. durch welche Interaktions- und Kommunikationsformen und Mittel (Lehrpersonen, Mitschüler, Lehrmittel und Materialien) kann das Lernen von Schülerinnen und Schülern kognitiv, sozial und emotional unterstützt werden, und was sind die Qualitäten dieser Unterstützung?»⁷⁵

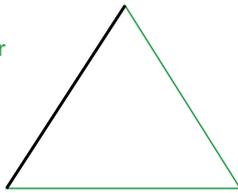
Drei Qualitätsdimensionen von Unterrichtsqualität (K. Reusser, 2011)⁷⁴

6. Was sind bedeutsame Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung?

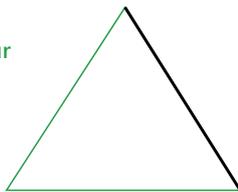
Die in den letzten Jahren von Unterrichtsforschern entwickelten Merkmale guten Unterrichts⁷⁶ können den drei Dimensionen der Unterrichtsqualität zugeordnet werden.

Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung

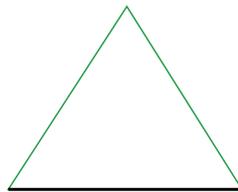
Ziel- und Stoffkultur



Lehr- und Lernkultur



Dialog- und
Unterstützungs-
kultur



Forschungsbasierte Qualitätsmerkmale

1. Fachstandards und Stoffqualität
2. Klarheit über fachliche und überfachliche Bildungsziele, Kompetenzen und Erwartungen
3. Qualität von Lehrmitteln, Lernaufgaben und Lernmedien
4. Effiziente Klassenführung und Lernzeitstrukturierung
5. Angemessene Methoden- und Inszenierungsvielfalt
6. Qualität des Strukturaufbaus im Sinne von Verständlichkeit, intelligentem Üben und Lerntransfer
7. Motivierende und kognitiv aktivierende Lernimpulse, Fachaufgaben und Lernsituationen
8. Sinnstiftende Unterrichtsgespräche, dialogische und diskursive Unterrichtsführung
9. Förderung von Lernstrategien, Lernen lernen
10. Lernförderliches Sozial- und Interaktionsklima
11. Durch persönliche Zuwendung geprägte Lehrer-Schüler-Beziehung
12. Lerndiagnostisch fundierte individuelle Lernunterstützung und adaptives Coaching

Kernmerkmale lernwirksamen Unterrichts unter Bedingungen von Heterogenität (K. Reusser, 2011)⁷⁷

Unterrichtsteams können in der vertieften Auseinandersetzung mit ausgewählten Merkmalen eines lernwirksamen Unterrichts Hinweise finden, wie sie die eigene Unterrichtspraxis stärken und weiterentwickeln können.

6.7 Lernstand ermitteln und Lernprozesse begleiten

Es stärkt die pädagogische Wirksamkeit, wenn im Team Vereinbarungen getroffen werden, wie der Lernstand der Schülerinnen und Schüler ermittelt wird und wie Lernprozesse begleitet werden können. Natürlich kann das jede einzelne Lehrperson für sich alleine tun, jedoch sind fördernde Bewertung und formative Beurteilungen Teile einer kooperativen Unterrichtskultur, die mittelfristig ins Beurteilungskonzept der Schule integriert werden sollten (vgl. Kapitel 6.8). Auch hier geht es um ein pädagogisches Leitziel, auf das Unterrichtsteams ihre Arbeit ausrichten können: auf die Zielsetzung, dass an dieser Schule jedes Kind Erfolg haben kann, weil persönliche Fortschritte wahrgenommen und individuelle Leistungen als solche anerkannt und bewertet werden.⁷⁸

Handlungsperspektiven für Unterrichtsteams

«Das Lernen der Schülerinnen und Schüler ist ein individueller, verstehensgerichteter Prozess, der von der Lehrperson angeregt und begleitet wird. Auf diesem eigständigen, konstruktiven Weg brauchen die Schülerinnen und Schüler Orientierung anhand von Zielen und Rückmeldungen. Formative Beurteilung ist ein Begriff für Instrumente und Tätigkeiten seitens der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler selbst, die helfen, das Lernen zu regulieren, zu überprüfen und Orientierung beim Lernen zu geben.»⁷⁹

Ein Unterrichtsteam wird in kleinen Schritten beginnen und aus dem «Blumenstraus der Möglichkeiten» jene auswählen, bei denen die mitwirkenden Lehrpersonen die grössten Chancen für sich und die Schülerinnen und Schüler sehen. Wir greifen die im Handbuch Beurteilen und Fördern B&F ausführlich beschriebenen sieben Elemente der formativen Beurteilung auf und skizzieren, wie die Lehrpersonen an einer schulinternen Weiterbildung ihr Praxiswissen nutzen können, um für die Unterrichtsteams praktische eigene Schwerpunkte zu finden.

Nach einer Einführung zu den Grundsätzen und zur Praxis der fördernden Bewertung werden die sieben Elemente der formativen Beurteilung vorgestellt. Jedes Unterrichtsteam wählt danach ein Element aus, zu dem die Lehrpersonen eigene Erfahrungen und Praxismaterialien austauschen und längerfristig zusammenarbeiten werden:

Element 1: Lernziele und Erfüllungskriterien klären

Wenn Schülerinnen und Schüler wissen, was von ihnen erwartet wird, wenn sie begreifen, welche Leistungen sie erbringen sollen, und wenn sie schliesslich den Sinn dieser Ziele verstehen, dann sind die Chancen gross, dass sie motiviert bei der Sache sind und bleiben.

Die Lehrpersonen stellen einander die Methoden und Instrumente vor, mit denen sie Klarheit über die Erwartungen und Ziele zu schaffen suchen.

Zum Beispiel:

- zusammen mit den Schülerinnen und Schülern Beurteilungskriterien erarbeiten (vgl. Kapitel 6.2);
- Kompetenzraster oder Checklisten einsetzen, mit denen die Schülerinnen und Schüler selbständig überprüfen, was sie schon beherrschen und welche Fähigkeiten sie noch erwerben müssen;
- Musteraufgaben oder Orientierungsaufgaben anbieten, durch die Schülerinnen und Schüler die Anforderungen, die bestimmte Aufgaben stellen, besser verstehen können;
- Lernziele mit Plakaten, Bildern, Karten an der Pinnwand, Themenleinen oder Lernlandschaften visualisieren;
- zusätzlich zu den vom Lehrplan vorgegebenen Lernzielen individuelle Lernziele mit den Kindern und Jugendlichen vereinbaren und konkretisieren (z. B. Lernverträge, Vereinbarung von individuellen Lernzielen);
- schriftliche Lernziele auf Aufgabenblättern, Wochenplänen und Werkstattposten festhalten;
- Lernziele auf formativen und summativen Lernkontrollen ersichtlich machen;
- mündliche Erläuterungen und die Erinnerung an die Lernziele formulieren;
- die Eltern regelmässig über die wichtigsten Lernziele informieren.⁸⁰

Die Lehrpersonen erstellen eine Sammlung von bereits bewährten Methoden und Instrumenten. Sie überlegen sich, welche weiteren Methoden zur Förderung der Lernzieltransparenz eingesetzt werden können.

Element 2: Fragen im Lehr-Lerngespräch nutzen

Fragen gehören zum Alltag in jedem Unterricht. Sie sind starke Mittel, die den Lernstand klären und Lernprozesse begleiten. Die Lehrpersonen eines Unterrichtsteams sollen sich darüber austauschen, wie sie mit Fragen das selbstständige Lernen und Denken der Schülerinnen und Schüler anregen können. Sie können ein gemeinsames Fragenrepertoire aufbauen, das sie in schriftlichen Aufträgen und in der Rolle als Lerncoach gezielt einsetzen. Ziel ist, die Fragetechnik der Schülerinnen und Schüler zu verbessern, so dass diese die Art und Weise, wie sie lernen, besser reflektieren und steuern können.

Die Lehrpersonen erstellen in einem ersten Schritt gemeinsam einen Katalog von Fragen, die das Nachdenken über das eigene Lernen unterstützen. In einem zweiten Schritt systematisieren sie diese Fragen und ziehen Sammlungen von Fragen bei, die sich aufgrund der Forschung zum Eigenständigen Lernen⁸¹ als lernförderlich erwiesen haben.

Was ist dein Ziel?	Die Absicht hinterfragen, Fokussierung stärken
Wie gehst du vor?	Die Planung prüfen
Was genau tust du?	Lernstrategien prüfen
Wie könntest du auch noch vorgehen?	Das Strategierepertoire prüfen, Alternativen bilden
Wie kannst du erreichen, dass ...?	Persönlich Verantwortung übergeben und Bedingungen formulieren
Hast du deinen Plan eingehalten?	Den Plan mit der Durchführung vergleichen
Was brauchst du?	Informationsquellen für Wissen, Verfahren ermitteln ...
Woran merkst du, dass ...?	Nach den Erfolgskriterien fragen und die Selbstkontrolle stärken

Fragen zur Förderung und Diagnose (T. Guldemann, 1996)⁸²

Element 3: Systematische Beobachtungen durchführen

«Beurteilen ist eine Tätigkeit, die selbst mit wohlwollendster Absicht durchgeführt, gewissen Gefahren ausgesetzt ist. Vorurteile, Stereotypen, Wahrnehmungsverzerrungen, persönliche wie berufsspezifische Wahrnehmungsmuster sind einige derjenigen Faktoren, die unsere Wahrnehmung und Beurteilung von Menschen beeinflussen. Es handelt sich um Einflüsse, die das Beobachten unbewusst steuern und zu höchst subjektiven, engen und willkürlichen Urteilen führen können. Beobachten in pädagogischer Absicht, das heißt mit dem Ziel, bewusst Entwicklungen zu fördern und zu lenken, muss sich dieser Einflüsse bewusst sein und diese so weit als möglich bei der Urteilsbildung berücksichtigen.»⁸³

Die Lehrpersonen eines Unterrichtsteams sollen Beurteilungsfehler verringern, indem sie miteinander vereinbaren, wie sie überfachliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im nächsten Semester beobachten werden:

- Wir setzen ein Beobachtungsraster zum Lern-, Sozial- und Arbeitsverhalten ein. Dieser soll unseren Blick schärfen für das Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler während selbständiger individueller Arbeitsphasen und während Gruppenarbeitsphasen.
- Im Rahmen von Unterrichtshospitationen gibt jeweils die besuchte Lehrperson der Kollegin bzw. dem Kollegen den Auftrag, mit Hilfe des Beobachtungsbogens bestimmte Schülerinnen und Schüler einzuschätzen. Im anschließenden Auswertungsgespräch werden wir unsere Wahrnehmungen austauschen und uns bemühen, jeweils deutlich zwischen Beobachtung und Interpretation zu unterscheiden.
- Die identischen Beobachtungsraster geben wir auch den Schülerinnen und Schülern ab, damit diese lernen, ihr eigenes Lern-, Sozial- und Arbeitsverhalten zu reflektieren und ihren Beitrag zum Gelingen einer Gruppenarbeit einzuschätzen.
- Wir wollen mit diesem Vorgehen eigene subjektive Anteile der Beurteilung bewusster machen und eine gemeinsame Praxis der Beurteilung überfachlicher Kompetenzen entwickeln.

Element 4: Lernförderliche Rückmeldungen geben

Offene Lernarrangements, die individuelle und kooperative Lernwege eröffnen, brauchen kontinuierliche Lernberatung. Schülerinnen und Schüler sind darauf angewiesen, dass sie von den Lehrpersonen lernförderliche Rückmeldungen bekommen.

Lernförderliche Rückmeldungen

- erfolgen möglichst unmittelbar im Anschluss an eine Lern- oder Leistungssituation,
- sind differenziert und spezifizieren die Einzelheiten des Erreichten und das (noch) nicht Erreichte,
- informieren die Schülerinnen und Schüler über ihre Kompetenzen und den Wert ihrer Leistungen,
- sind für die Schülerinnen und Schüler eine Orientierung, mit der sie ihr Verhalten sowie ihr Problemlösungsdenken besser einstufen zu können,
- verwenden frühere Leistungen oder Zielvorgaben als Kontext für die Beschreibung aktueller Leistungen (Sach- und Individualnorm),
- vermeiden Vergleiche mit den Leistungen von Mitlernenden (Sozialnorm),
- anerkennen die bemerkenswerte Anstrengung und/oder den Erfolg bei einer individuell besonders anspruchsvollen Aufgabe,
- schreiben Erfolg dem Bemühen und der Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu und zeigen bei Misserfolg auf, wo sich Wiederholung oder Vertiefung lohnen würde,
- zeigen Wertschätzung für aufgabenbezogenes Verhalten,
- weisen auf (noch) nicht ausgeschöpftes Potenzial hin, das sich in anderen Lernsituationen (z. B. in anderen Fächern) bereits gezeigt hat.⁸⁴

Ein Unterrichtsteam setzt sich zum Ziel: Mit gezielten, fördernden Rückmeldungen wollen wir die Schülerinnen und Schüler zum Nachdenken über ihre eigenen Lernprozesse und ihr eigenes Arbeits- und Kooperationsverhalten anregen. Die Lehrpersonen erarbeiten dafür gemeinsame Grundsätze, die sie anschliessend im Unterricht umsetzen.

Zum Beispiel:

- Wir würdigen verschiedene Lösungswege.
- Konstruktive Kritik erfolgt deutlich vor und klar getrennt von der Leistungsbeurteilung.
- Wir wollen mit Feedback die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen.
- Wir machen möglichst zeitnahe Rückmeldungen, so dass diese für die Schülerinnen und Schüler bedeutsam und nachvollziehbar sind.

Element 5: Schüler Selbstbeurteilung durchführen lassen

Nicht nur die Lehrperson, sondern auch die Schülerinnen und Schüler selbst können einander gegenseitig hilfreiche Rückmeldungen geben. Diese Rückmeldungen helfen den Jugendlichen und Kindern, sich selbst besser einzuschätzen und ein realistisches Bild des eigenen Könnens zu gewinnen. Mitschülerinnen und Mitschülern ein hilfreiches, an konkreten Kriterien orientiertes Feedback zu geben, das will gelernt und geübt sein. Dies ist eine ebenso wichtige Lernkompetenz wie jene, das eigene Lernen zu beurteilen.

Die Mitglieder eines Unterrichtsteams vereinbaren, die Selbstbeurteilungskompetenz der Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern.

Sie wollen dafür folgende Instrumente einsetzen und in der Praxis zusammen mit den Kindern und Jugendlichen weiterentwickeln:

- Feedbackkarten für Schülerinnen und Schüler
- Beurteilungsraster zur Selbst- und Fremdbeurteilung der Mitarbeit in der Gruppe, zu ausgewählten Sachkompetenzen in den Fächern und zu Lernkompetenzen.

Werkzeuge

Methoden und Instrumente
für die Schüler selbstbeurteilung
vgl. www.iqesonline.net

Element 6: Metakognition und Selbstreflexion nutzen

Fragen und Schüler selbstbeurteilung sind Methoden zur Reflexion, zum Austausch über Wertvolles aus Lernerfahrungen. Sie fördern die Selbstreflexion und Metakognition und damit die Fähigkeit, das eigene Vorgehen zu planen und zu überwachen, Fragen helfen Schülerinnen und Schülern, sich der eigenen Strategien bewusst zu werden und auszuwählen, neue Probleme zu erkennen, mit Stärken und Schwächen umzugehen und sich selbst zu motivieren.⁸⁵

Weitere bekannte Methoden zur Förderung des selbst-reflexiven Lernens sind:

- Lernjournale
- Portfolios
- Arbeits- oder Wochenrückblick
- Klassenrat
- Lernpartnerschaften
- Kurzfeedbackformen zum Lernen und zum Lernprozess, zur Auswertung der Gruppenarbeit im Kooperativen Lernen u. a.

Falls Teammitglieder bereits Erfahrungen mit mehreren der genannten Methoden haben, kann ein Unterrichtsteam dies nutzen. Das Unterrichtsteam vereinbart beispielsweise, dass in jedem Arbeitstreffen jeweils zwei Lehrpersonen eine Methode zur Förderung des metakognitiven Wissens vorstellen. Jedes Teammitglied erhält den Auftrag, im Verlauf des Schuljahres (mindestens) eine Methode in ihr Unterrichtsrepertoire aufzunehmen. Bei Praxisfragen kann sie sich an eine erfahrene Lehrperson wenden.

Element 7: Formative Lernstandsanalysen und Lernzielkontrollen durchführen

Alle im Unterrichtsteam stimmen mit dem Grundsatz überein: Den Schülerinnen und Schülern soll mit formativen Lernkontrollen die Möglichkeit gegeben werden, den eigenen Lernstand einzuschätzen. Sie sollen vor summativen Prüfungen wissen, was sie bereits können und wo sie noch gezielt üben müssen.

Die Mitglieder des Unterrichtsteams vereinbaren in einem ersten Schritt, dass jede Lehrperson für eine Unterrichtsreihe zwei formative Lernkontrollen erstellt: die eine erhebt zu Beginn der Unterrichtsreihe das Vorwissen und die bereits vorhandenen Kenntnisse. Die andere schätzt während des Lernens den Grad der Anforderungserfüllung der Kinder und Jugendlichen ein. Die formativen Lernkontrollen sollen ähnlich wie die summativen abgefasst sein, damit die Schülerinnen und Schüler wissen, was von ihnen später bei den Prüfungen erwartet wird.

Im zweiten Schritt bieten die Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern zu den formativen Lernkontrollen gestufte Trainingsmöglichkeiten. Sie erstellen Wiederholungsaufgaben, mit denen leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten nochmals üben können, und Vertiefungs- sowie Spezialisierungsaufgaben, die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern erweiterte Lernmöglichkeiten bieten.

6.8 Eine gemeinsame Praxis der Leistungsbeurteilung entwickeln

Unterrichtsentwicklung bleibt auf halbem Wege stehen, wenn es nicht gelingt, mindestens mittelfristig eine Beurteilungskultur innerhalb der Schule zu entwickeln, umzusetzen und zu prüfen (vgl. B&F Grundsatz 1).⁸⁶ Ziel dieser Entwicklung ist, Grundsätze einer zuverlässigen, transparenten und vergleichbaren Beurteilung in einem schulinternen Beurteilungskonzept festzulegen. Dies soll auf eine Weise geschehen, die es den Lehrpersonen und den Unterrichtsteams ermöglicht, die Vereinbarungen stufen- und fachspezifisch zu konkretisieren und praktisch umzusetzen.

Ein schulinternes Beurteilungskonzept

- zeigt auf, welche Ziele eine Schule mit der Beurteilung verfolgt und welche Kriterien und Richtlinien sie festgelegt hat, um diese Ziele zu erreichen.
- dient zur Information der Schülerinnen und Schüler, der Eltern, der Behörden und weiterer beteiligter Fachleute.
- schafft Klarheit in Beurteilungsfragen und gibt damit den Beteiligten Sicherheit.

Ein Beurteilungskonzept auf der Grundlage der Grundsätze Beurteilen und Fördern B&F⁸⁷ kann zum Beispiel folgende Elemente und Vereinbarungen⁸⁸ beinhalten:

Grundsatz B&F 1

Beurteilungskultur innerhalb der Schule entwickeln, umsetzen und prüfen

Qualitätsmerkmale und Vereinbarungen

Die Lehrpersonen an unserer Schule orientieren sich bei der Beurteilung an Qualitätsmerkmalen einer guten Beurteilung. Wir führen diese Qualitätsmerkmale jeweils bei den einzelnen Grundsätzen auf und zeigen, wie diese umgesetzt werden (siehe unten). Wir nutzen die vereinbarten Qualitätsmerkmale, um unsere Beurteilungspraxis periodisch zu überprüfen und Rückmeldungen von Eltern und Schülerinnen und Schülern einzuholen.

Umsetzung in Unterrichtsteams

Die Lehrpersonen der Unterrichtsteams konkretisieren die Qualitätsmerkmale und schulweiten Vereinbarungen für ihre Stufe und ihre Fächer.

Grundsatz B&F 2

Lern- und Leistungssituationen unterscheiden

Qualitätsmerkmale und Vereinbarungen

- Wir unterscheiden zwischen Phasen der Leistungskontrolle und reinen Lern- und Übungsphasen.
- Die Schülerinnen und Schüler wissen in jeder Unterrichtsphase, ob es darum geht, dass sie sich in Lernsituationen mit den Inhalten auseinandersetzen, üben und Fehler machen können, oder ob sie in Leistungssituationen zeigen sollen, was sie gelernt haben und können.
- Die Schule vereinbart aufgrund der kantonalen Rahmenvorgaben die Anzahl summativer Lernkontrollen, die pro Quartal und Fach durchgeführt werden.

Umsetzung in Unterrichtsteams

- Die Unterrichtsteams setzen die Vereinbarungen der Schule um. Sie planen die summativen Lernkontrollen, die pro Quartal durchgeführt werden. Diese werden in einer Quartalsliste aufgeführt, mit der die Schülerinnen und Schüler über die Prüfungen und Lernziele informiert werden.

Grundsatz B&F 3

Beurteilungsarten unterscheiden und umsetzen

Qualitätsmerkmale und Vereinbarungen

- Wir unterscheiden zwischen verschiedenen Arten der Beurteilung und machen die damit verbundenen Funktionen den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern transparent.
- Formative Beurteilung: Wir beurteilen im Schulalltag förderorientiert. Wir geben den Schülerinnen und Schülern lernprozessbegleitend Rückmeldungen, die das Lernen stützen und fördern.
- Summative Beurteilung: Wir beurteilen von Zeit zu Zeit bilanzierend. Wir geben Rückmeldungen, die den Lernstand zu einem bestimmten Zeitpunkt beschreiben. Die summativen Lernkontrollen bilden die Basis für die Qualifikation mit Noten.

- Die prognostische Beurteilung: Wir stellen im Rahmen der Orientierungs- und Zuweisungsgespräche eine Prognose zur weiteren Laufbahn der Kinder und Jugendlichen und besprechen die Laufbahntscheide.
 - Für Laufbahneempfehlungen und -entscheide (Promotion, Übertritt in die Sekundarstufe I und II usw.) werden im Sinne einer prognostischen Beurteilung summative Lernkontrollen sowie formative Beurteilungen aus den anderen Kompetenzbereichen einbezogen.
 - Erreicht eine Schülerin oder ein Schüler die Lernziele in der Mehrheit der Fächer nicht, so nimmt die Klassenlehrperson rechtzeitig Kontakt mit den Eltern auf und weist sie auf die möglichen Schullaufbahntscheide hin.

Umsetzung in Unterrichtsteams

- In den Stufen und Fächern werden Beurteilungskriterien erarbeitet und vereinbart.
- Die Unterrichtsteams treffen Vereinbarungen für summative Beurteilungen (z. B. formale Gestaltung, Layout, Gewichtung der Lernziele, Art der Prüfungsaufgaben, Beurteilungsmassstäbe).
- Sie erstellen arbeitsteilig gemeinsame lernzielorientierte Prüfungen.⁸⁹
- Sie einigen sich darauf, dass formative Lernkontrollen ähnlich wie summative gestaltet werden, damit die Lernenden die Anforderungen von Prüfungen besser verstehen.
- Praxisbeispiele zur Zusammenarbeit in der formativen Beurteilung (vgl. Kapitel 6.7).

Grundsatz B&F 4

Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler orientieren sich an qualitativen Anforderungen in allen vier Kompetenzbereichen.

Qualitätsmerkmale und Vereinbarungen

- Wir beurteilen umfassend. Die Beurteilung stützt sich auf einen breiten pädagogischen Leistungsbegriff. Sie umfasst alle vier Kompetenzbereiche: Fach-, Lern-, Sozial- und Selbstkompetenzen.
- Wir beurteilen lernzielorientiert. Die Beurteilung soll sich konsequent an den Unterrichts- und Lehrplanziele orientieren.
- Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler während des Semesters beziehen sich auf die entsprechenden Lernziele. Sie drücken aus, wie weit die Lernziele erreicht wurden.
- Verhaltensbeurteilung im Zeugnis: Die Lehrpersonen einer Klasse beurteilen die Lern-, Sozial- und Selbstkompetenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler gemeinsam.

Umsetzung in Unterrichtsteams

- Die Unterrichtsteams nutzen auf allen Stufen die verbindlich zu führenden Beobachtungs- und Beurteilungsunterlagen.

Grundsatz B&F 5

Lehrpersonen gewährleisten Transparenz im Beurteilungsprozess.

Qualitätsmerkmale und Vereinbarungen

- Wir beurteilen transparent und nachvollziehbar.
- Die Beurteilung beruht auf Kriterien (Lernziele und Erfüllungskriterien), die den Schülerinnen und Schülern zu Beginn des Lernprozesses transparent gemacht werden.
- Den Schülerinnen und Schülern sind die Kriterien, der Zeitpunkt und die Art der Beurteilung bekannt.
- Die Eltern werden über das Beurteilungsverfahren, die Ergebnisse der Beurteilung und die Zusammensetzung der Zeugnisnoten informiert.
- Die Eltern haben das Recht auf Einsichtnahme in Lernkontrollen.

- Das Schulteam oder das Stufenteam vereinbart, wie am ersten Elternabend in jedem Schuljahr über die Grundsätze der Beurteilung, die Beurteilungsformen und die Schullaufbahntscheide des kommenden Schuljahres informiert werden soll.

Umsetzung in Unterrichtsteams

- Die Lernziele werden in der Regel zu Beginn einer Lerneinheit bekannt gegeben.
- Praxisbeispiele für die Förderung der Lernzieltransparenz (vgl. Kapitel 6.7)
- Die Unterrichtsteams erstellen gemeinsame Informationsunterlagen, mit denen die Eltern über die Beurteilungspraxis der Schule, der Stufe informiert werden.

Grundsatz B&F 6

Lehrpersonen beurteilen auf der Grundlage der Bezugsnormen.

Qualitätsmerkmale und Vereinbarungen

- Wir beurteilen kohärent und vergleichbar. Die Lernziele sind innerhalb der Stufe und zwischen den Stufen abgeprochen. Die Leistungsanforderungen verschiedener Lehrpersonen sind aufeinander abgestimmt.
- Wir beurteilen die Schülerinnen und Schüler nach der Individualnorm, bei der es um den individuellen Lernzuwachs geht.
- Wir beurteilen die Schülerinnen und Schüler nach der Sachnorm, bei der es um die Erreichung der Lernziele aufgrund der Anforderungskriterien geht.
- Leistungsmessung und Notengebung werden möglichst einheitlich gehandhabt. Die Unterrichtsteams prüfen, zu welchen der folgenden Punkte Vereinbarungen getroffen werden sollen:
 - Anzahl summative Lernkontrollen pro Semester: z. B. die Anzahl Wochenlektionen bestimmen, wie viele Lernkontrollen pro Semester durchgeführt werden müssen, z. B. 5 Lektionen Mathe = 5 Lernkontrollen Mathe pro Semester
 - Einsatz von Überprüfungsformen und Beurteilungsinstrumenten: z. B. schriftliche und mündliche Prüfungsformen, handlungsorientierte Prüfungsformen, Beurteilung von Arbeitsergebnissen, Vorträgen und Texten, prozessorientierte Prüfungsformen (z. B. Beobachtungen, Lernfortschrittsdokumentationen wie Portfolios).

- Berücksichtigung von Einzel- und Gruppenleistungen im Kooperativen Lernen
- Transparenz der Beurteilungskriterien und -massstäbe: z. B. gemeinsames Festlegen von Kriterien für Lernkontrollen und Arbeitsergebnisse, Gewichtung der Anforderungsbereiche bei Prüfungen, Festlegung der Punkte-Noten-Zuordnung, Nutzung von Vergleichsarbeiten
- Aufgabenformate bei Prüfungen: z. B. Aufgaben, deren Lösung grundlegende bzw. erweiterte Kompetenzen erfordern; Aufgaben, die das Können und Verstehen der Kinder im Zielbereich überprüfen; ausreichende Prüfungszeit, «damit diejenigen Lernenden, welche den Lerninhalt verstanden haben bzw. beherrschen, ihr Können und Verstehen wirklich ausweisen können.»⁹⁰
- Ausschöpfen der Notenskala: z. B. Lernkontrollen, in denen die ganze Notenskala ausgeschöpft werden soll, müssen auch Aufgabenstellungen zu anspruchsvolleren Lernzielen beinhalten
- Lernzielorientierte Benotung: ausschlaggebend für die Benotung summativer Lernkontrollen ist das im Voraus durch die Lehrperson festgelegte Minimalziel und nicht der Durchschnitt der in der Klasse erbrachten Leistungen (Klassendurchschnitt).
- Verfahren, wie Schülerinnen und Schülern ihre Noten mitgeteilt werden und wie diese mit ihnen besprochen werden
- Bestimmen von aussagekräftigen Zeugnisnoten: z. B. Gewichtung der verschiedenen Überprüfungsformen für die Notengebung; Berücksichtigung aller Lernbereiche eines Faches; Beurteilung der Erreichung der Lernziele in allen Lernbereichen; Nutzung eines Schülerdossiers, in dem alle wichtigen Unterlagen abgelegt sind (summative Lernkontrollen, wichtige Produkte, Selbsteinschätzungen der Schülerin, des Schülers, Notenlisten, Beobachtungen, Resultate von Orientierungsarbeiten u. a.)⁹¹

Umsetzung in Unterrichtsteams

- Die Lehrpersonen der gleichen Stufe pflegen einen intensiven Austausch über die gesetzten Lernziele.
- Die Unterrichtsteams vereinbaren, in welchen Fächern sie Orientierungsarbeiten und Vergleichsprüfungen durchführen.
- Sie vereinbaren, dass die Orientierungsarbeiten dazu dienen, den eigenen Beurteilungsmassstab zu überprüfen.
- Die Unterrichtsteams treffen Vereinbarungen zur Leistungsüberprüfung und Notengebung.

Grundsatz B&F 7

Lehrpersonen fördern die Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler.

Qualitätsmerkmale und Vereinbarungen

- Wir geben den Schülerinnen und Schülern regelmässig Gelegenheit zur Reflexion und Selbsteinschätzung.
- Wir legen grossen Wert auf lernfördernde Rückmeldungen.

Umsetzung in Unterrichtsteams

- Praxisbeispiele für die Förderung der Selbstreflexion und Metakognition (vgl. Kapitel 6.7)

Grundsatz B&F 8

Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler wenden den Dialog als Prinzip an.

Qualitätsmerkmale und Vereinbarungen

- Wir beurteilen unter Einbezug aller Beteiligten.
- Die Schülerinnen und Schüler werden soweit als möglich altersgemäss in die Beurteilung mit einbezogen.
- An unserer Schule nehmen die Schülerinnen und Schüler regelmässig verschiedenartige Selbstbeurteilungen vor. Die Klassenlehrperson ist dafür verantwortlich, dass der Austausch mit der Schülerin und dem Schüler über Fremd- und Selbstwahrnehmung stattfindet. Zudem kann die Selbstbeurteilung Inhalt eines Elterngesprächs sein.
- Alle Fachlehrpersonen, welche die Schülerinnen und Schüler unterrichten, werden in angemessener Form in die Beurteilung einbezogen.

Umsetzung in Unterrichtsteams

- Die Unterrichtsteams vereinbaren Methoden, um Schülerinnen und Schüler bei der Erarbeitung von Beurteilungskriterien zu beteiligen (vgl. Kapitel 6.2).
- Weitere Praxisbeispiele zur Förderung der Selbstbeurteilung (vgl. Kapitel 6.7)

Handlungsperspektiven für Unterrichtsteams

Leistungsbeurteilung ist für jede Lehrperson eine anspruchsvolle und sensible Aufgabe. Viele Lehrpersonen erleben einen starken Druck von Eltern, die verständlicherweise ein grosses Interesse am Lern- und Laufbahnerfolg ihrer Kinder haben. Es überrascht nicht, dass es bereits eine längere Tradition von Unterrichtsteams gibt, die gerade bei der Leistungsbeurteilung seit Jahren intensiv zusammenarbeiten.

Wir zitieren aus einem Erfahrungsbericht eines Unterrichtsteams der Primarschule:

«Bildung des Unterrichtsteams

Das Unterrichtsteam besteht derzeit aus fünf Lehrpersonen (LP), welche alle auf derselben Stufe arbeiten und den gleichen Klassenzug unterrichten. Entstanden ist es ohne Zutun der Schulleitung einzig und alleine, weil der Druck der Eltern im Bezug auf den Übertritt an die Oberstufe massiv zunahm und die vergleichende Beurteilung zum Problem wurde. Das UT ist in verschiedenen Zusammensetzungen seit ca. 6 Jahren tätig. Wenn einzelne Mitglieder ausgetauscht werden (Mutationen), wird die neue Person zuerst angefragt, ob sie sich am UT beteiligen wolle. Dies geschieht, indem man sie über die gemeinsamen Ziele und Methoden orientiert und ihr aufzeigt, welche Aufgabe ihr zufallen wird. In der Regel macht jede Person mit. Der Druck auf der Mittelstufe 2 ist so hoch, dass man froh ist um jegliche Unterstützung.

Jahresplanung

Das UT-Jahr beginnt vor den Sommerferien. Man trifft sich zu einer Koordinationssitzung unter der Leitung des UT-Leiters. Er notiert während der Sitzung auch sämtliche Entscheide. Dabei wird vor allem das Fach ‚Mensch und Umwelt‘ abgesprochen. Jede Person, die sich am UT beteiligt, übernimmt 2 bis 3 Themen. Dabei spielen Vorwissen, bereits zusammengestellte Themen, Vorlieben und der Lehrplan eine grosse Rolle. Wenn jedermann weiss, welche Themen ihm im Jahresablauf zufallen, bestimmt man die Verantwortlichkeiten für die restlichen Fächer. Jede LP übernimmt 1 oder mehrere Fächer.

Jahresplanerarbeitung

Die verantwortliche LP stellt sodann den Jahresplan zusammen. Sie blickt dabei stets auf den Lehrplan, überprüft diesen auf Lücken oder Doppelbelegungen und fixiert den Jahresablauf im betreffenden Fach. Das Jahresprogramm wird auf einer Excel-Datei geschrieben, die so formatiert ist, dass auf der Frontseite alle Fächer mit den Themen ersichtlich sind, während auf den Reitern dann die einzelnen Fächern im Detail nachgelesen werden können. Eine Programmierung führt dazu, dass geänderte Themen im Fach automatisch auf der Frontseite angepasst werden. Auf der Frontseite sind dann auch die Lernkontrollen erkennbar. Beim Überblicken erkennt man leicht im Jahresablauf, wann Ballungen und wann Lücken im Jahresablauf vorkommen. Es ist dann leicht, die Lernkontrollen so zu verschieben, dass sich ein ausgewogenes Prüfungsbild ergibt.

Wöchentliche UT-Arbeitstreffen

Jeden Mittwoch über die Mittagszeit findet eine gemeinsame Absprachesitzung statt. Nach einem vorgegebenen Raster wird die Sitzung geführt.

Mögliche Themen sind:

- Befindlichkeit der Lehrpersonen und Klassen
- Durchgeführte Prüfungen und deren Erkenntnisse
- Neuer Wochenplan, nach Fächern aufgeteilt
- Lernkontrollliste, Fixieren der Verantwortlichkeit für die Erstellung der summativen oder formativen Lernkontrollen
- Bestimmen der Lehrperson, welche die LK überprüft
- Fixieren des Datums der Durchführung. Allenfalls noch gemeinsame Erarbeitung der Lernziele für die LK.
- Varia, Mitteilungen über Schul- oder Klassenanlässe.
- Befindlichkeit der Lehrpersonen nach der Sitzung.
- Themenspeicher. In diesem werden alle noch hängigen Fragen eingefügt, welche während der Sitzung entstanden sind. Das können fachliche Abklärungen sein, aber auch methodische, didaktische oder pädagogische Fragestellungen. Diese Fragestellungen werden verteilt und die interessierte Person hat die Aufgabe, Antworten auf diese Frage zu finden unter Einbezug der kantonalen Stellen, Fachschaften oder der Ämter.

Transparenz gegenüber den Schülerinnen und Schülern:

Damit die Schülerinnen und Schüler sich optimal auf eine LK einstellen können, stellt das UT eine Ferien-zu-Ferien LK-Liste zusammen. Darauf sind alle LK notiert, Fach, Lernziele soweit bekannt und sogar die genauen Termine. Die Schülerinnen und Schüler können sodann die LK weit im Voraus vorbereiten und während des Themas laufend prüfungsrelevante Notizen machen. Wer will, kann seine Zeit also optimal auf die LK ausrichten. Die LK-Liste wird jede Woche erneuert, angepasst oder präzisiert. Sie wird gedruckt und den Eltern zugestellt. Weil auf jeder Prüfung die Lernziele notiert sind, die Punktzahlen angeschrieben sind und sogar bestimmt ist, wofür man Punkte bekommt, können die Schülerinnen und Schüler auf ganz einfache Art nachvollziehen, warum sie zu einer Note kommen. Es kann zwar nach wie vor Diskussionen über Punkteerteilung geben, aber diese ziehen sich nicht endlos dahin, denn die Begründungen sind auf dem Prüfungsformular ablesbar. Am Ende jeder Prüfung gibt es eine Selbsteinschätzung auszufüllen. So kann die Selbstwahrnehmung der Schüler leicht abgelesen werden. Die Schülerin, der Schüler notiert dabei auch, wie es ihm während der LK gegangen ist und was er ein andermal zu ändern gedenkt. So bekommt die LP auch interessante Details zum Lernsystem ihrer Schülerinnen und Schüler.

Resultate all unserer Bemühungen:

- Nebst einer hohen Befriedigung gelang es uns, alle Vorgaben des Kantons zu erfüllen, selbst solche, die während des Schuljahres bei uns eintrafen.
- Die Reklamationen über «unlautere Prüfungen» nahmen rapide ab. Unsere Antworten wurden aber konsistenter, klarer und gut begründet.
- Vergleiche zwischen den Lehrpersonen nahmen ebenfalls ab, da man ohnehin in allen drei Klassen dasselbe behandelte.
- Die Kritik, dass das Kind bei einer anderen LP besser davon gekommen wäre, verstummte augenblicklich.»⁹²

6.9 Unterricht evaluieren und reflektieren

In diesem Handlungsfeld geht es darum, den eigenen und den gemeinsam Unterricht zu evaluieren und zu reflektieren. Feedback und Evaluationen helfen Unterrichtsteams, die Wirkungen der gemeinsamen Arbeit auf die Schülerinnen und Schüler sowie auf die Lehr- und Betreuungspersonen einzuschätzen und zu beurteilen.

Klug und dosiert eingesetzte Feedbacks und Evaluationen helfen,

- die eigene Praxis neu zu sehen,
- sinnvolle und falsche Routinen zu erkennen,
- die Unsicherheit in Bezug auf die Wirkungen der eigenen Arbeit zu reduzieren,
- herauszufinden, welche Vorgehensweisen gut wirken,
- Bestätigung für eine erfolgreiche und bewährte Praxis zu finden,
- Veränderungsbedürfnisse und Handlungsbedarf zu erkennen,
- einen Sichtwechsel vorzunehmen und anzuerkennen, wie Schule und Unterricht von den Schülerinnen und Schülern und den Eltern wahrgenommen werden,
- Erfahrungen zu dokumentieren und sie anderen verfügbar zu machen,
- Feedbacks für das eigene Lernen zu nutzen,
- begrenzte Ressourcen wirksam einzusetzen,
- neue Perspektiven für die Arbeit und die eigene Berufsrolle zu erkennen,
- gesicherte Grundlagen für die Arbeitsplanung und die Entscheidungen zu gewinnen,
- eine Grundlage für die Verständigung über gemeinsame Ziele zu schaffen,
- Rechenschaft abzulegen über den Grad der Zielerreichung und die Erfüllung eigener und anerkannter externer Qualitätsansprüche.

6. Was sind bedeutsame Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung?

Feedbacks und Evaluationen können auf verschiedenen Ebenen produktiv genutzt werden:

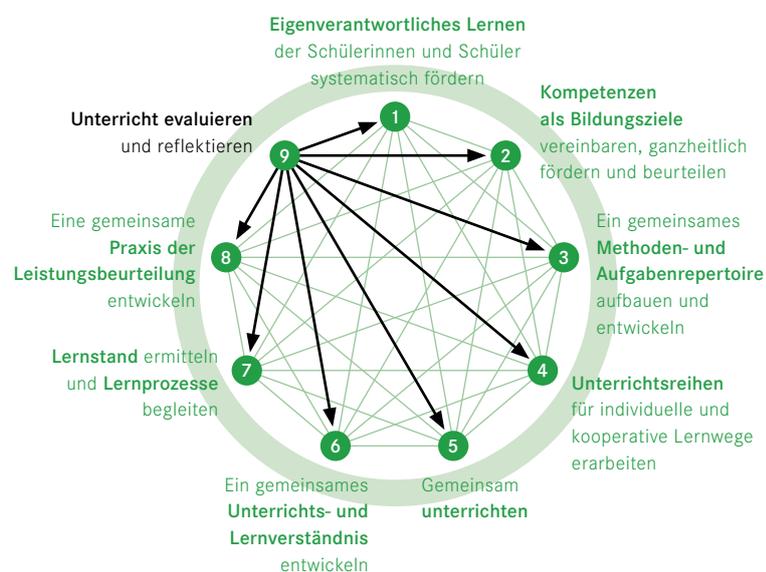
Wessen Einsatz wird evaluiert?	Reflexion und Selbstbeurteilung	Fremdbeurteilung
Schülerinnen und Schüler	<ul style="list-style-type: none"> - Feedbacks von Mitschülerinnen und Mitschülern - Feedbacks von Lernpartnerinnen und Lernpartnern - Auswertungsgespräche bei Gruppenarbeiten - Rückmeldungen im Klassenrat 	<ul style="list-style-type: none"> - Formative und summative Beurteilung durch die Lehrperson <p>(vgl. Kapitel 6.7)</p>
Lehrperson	<ul style="list-style-type: none"> - Schülerinnen- und Schüler-Feedback - Eltern-Feedback - Kollegiale Hospitation und Feedback - Nutzung von Orientierungsarbeiten <p>(vgl. Element 4 des Rahmenkonzepts «Gute Schulen»)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Beurteilende Mitarbeitergespräche (MAG) - Unterrichtsbesuche und -beurteilungen durch die Schulleitung - Zielvereinbarung und -beurteilung <p>(vgl. Element 7 des Rahmenkonzepts «Gute Schulen»)</p>
Unterrichtsteams	<ul style="list-style-type: none"> - Kollegiale Rückmeldungen zur Zusammenarbeit - Jahresauswertung der Arbeit im Unterrichtsteam - Kleine Evaluationen zu den Handlungsfeldern der Unterrichtsentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> - Auswertungs- und Standortgespräche mit der Schulleitung - Aufträge mit Zielvereinbarungen mit der Schulleitung
Operative Führung der Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Schulinterne Evaluationen <p>(vgl. Element 8 des Rahmenkonzepts «Gute Schulen»)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Externe Schulevaluation <p>(vgl. Element 12 des Rahmenkonzepts «Gute Schulen»)</p>
Strategische Führung der Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstbewertung der Erreichung der strategischen Ziele - Nutzung der Jahresberichte der Schulen zur Überprüfung der Zielerreichung aus der Leistungsvereinbarung (Controlling) - Nutzung der Berichte der externen Schulevaluation <p>(vgl. Elemente 9 und 10 des Rahmenkonzepts «Gute Schulen»)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rechenschaftslegung und Berichterstattung der Gemeindebehörden an die Öffentlichkeit <p>(vgl. Elemente 9 und 10 des Rahmenkonzepts «Gute Schulen»)</p>

Unterricht und Lernen sind auf allen Ebenen wichtige Feedback- und Evaluationsthemen. An dieser Stelle interessiert uns, wie Unterrichtsteams den eigenen Unterricht reflektieren und evaluieren können.

Handlungsperspektiven für Unterrichtsteams

Unterrichtsteams können verschiedene, in der Praxis vielfach bewährte Wege nutzen, um mehr über den Unterricht und die Wirkungen der Zusammenarbeit zu erfahren.

Je nach Schwerpunkt der eigenen Arbeit wird ein Unterrichtsteam unterschiedliche Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung für die Evaluation auswählen.



Aktivitäten in den Handlungsfeldern evaluieren und reflektieren (schulentwicklung.ch, 2011)⁹³

Wie bei jeder guten Evaluation stehen die eigenen Praxisfragen und das eigene Erkenntnisinteresse am Anfang.

Deshalb sind folgende Fragen hilfreich:

- Was interessiert uns? Worüber möchten wir mehr erfahren?
- Was wollen wir evaluieren? Wen wollen wir befragen?
- Was ist unser Hauptmotiv, dass wir gerade diesen oder jenen Bereich wählen?
- Was nützt uns dieses Mehrwissen im Hinblick auf die Ziele unseres Unterrichtsteams und/oder die Ziele unserer Schule?
- Was sind die Ziele der Evaluation? Was wollen wir damit erreichen?
- Welche Fragen wollen wir untersuchen?

Die folgende Aufstellung zeigt Fragen, die in Bezug auf die Zusammenarbeit im Unterrichtsteam bzw. auf die einzelnen Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung gestellt werden können:

Zusammenarbeit im Unterrichtsteam

- Führt die Zusammenarbeit im Unterrichtsteam dazu, dass die Schülerinnen und Schüler mittel- oder unmittelbar von der Kooperation der Lehrpersonen profitieren können?
- Erreichen wir die gemeinsamen Ziele? Ist unsere Zusammenarbeit effektiv und effizient?
- Was fördert, was hindert die Zusammenarbeit? Was kann sie noch wirksamer und befriedigender machen?
- ...

Eigenverantwortliches Lernen der Schülerinnen und Schüler systematisch fördern

- Welche offenen Unterrichtsformen bewähren sich im Hinblick auf das Ziel, das eigenverantwortliche Lernen und Arbeiten zu fördern?
- Auf welche Unterrichts- und Lernformen sprechen bestimmte Schülergruppen besonders gut an (Mädchen und Knaben, Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen bzw. -nahen Schichten etc.)?
- Wie erleben die Kinder und Jugendlichen das individuelle Lernen, das Kooperative Lernen und das Lernen des Lernens? Welche Bedürfnisse haben sie? Wie können wir sie noch besser beim Ausüben dieser drei Formen des eigenverantwortlichen Lernens unterstützen?
- ...

Fachliche und überfachliche Kompetenzen als gemeinsame Bildungsziele vereinbaren, fördern und beurteilen

- Welche Voraussetzungen (Einstellungen, Lerntechniken, Arbeits- und Sozialverhalten etc.) bringen unterschiedliche Schülergruppen mit?
- Wie selbständig sind unsere Schülerinnen und Schüler beim Lernen, bei den Hausaufgaben oder bei Prüfungsvorbereitungen? Welche Lernkompetenzen benötigen sie, damit sie noch selbständiger lernen können?
- Wie sieht der Laufbahnerfolg unserer Schülerinnen und Schüler aus? Wie erfolgreich sind sie in weiterführenden Schulen und/oder im Beruf? Wie beurteilen ehemalige Schülerinnen und Schüler unseren Unterricht in Bezug auf die Anforderungen, die sie aktuell in weiterführenden Schulen bzw. im Beruf erfüllten müssen?
- ...

Ein gemeinsames Methoden- und Aufgabenrepertoire aufbauen und erweitern

- Welche individualisierenden und kooperativen Methoden und Lernformen sind altersgerecht, motivierend und unterstützen einen nachhaltigen Kompetenzerwerb?
- Ermöglichen die von uns erstellten Lernaufgaben den Schülerinnen und Schülern individuelle Lernwege? Inwieweit erlauben sie allen Lernenden, in individuellem Tempo und auf unterschiedlichem Leistungsniveau zu arbeiten?
- Welche Methoden und Aufgabentypen bewähren sich in der Praxis? Welche müssen für eine bestimmte Stufe, ein bestimmtes Fach angepasst werden?
- ...

Unterrichtsreihen für individuelle und kooperative Lernwege erarbeiten

- Wird die Unterrichtsreihe unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, individuellen Zugängen (Lerntypen), Interessen und Fähigkeiten gerecht?
- Wie wird die Unterrichtsreihe von den Schülerinnen und Schülern erlebt? Zeigen sich Unter- und/oder Überforderung? Welche Fragen zum Thema äussern die Schülerinnen und Schüler? Welche Unterrichtsvorschläge haben sie?
- Wie gelingt es mit dieser Unterrichtsreihe, Schülerinnen und Schüler gemäss ihrem individuellen Stand und ihren Leistungsfähigkeiten zu fördern und sie in eine intensive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zu führen?
- ...

Gemeinsam unterrichten

- Welche Rollen haben beide Lehrpersonen beim gemeinsamen Unterrichten? Was läuft gut, wo gibt es Klärungsbedarf? Wie nehmen die Schülerinnen und Schüler unsere Rollen wahr?
- Wie können wir die Vorteile, die das Teamteaching bietet, noch besser nutzen?
- Welche Phasen des selbständigen (individuellen und kooperativen) Lernens planen wir ein? Wer übernimmt welche Rolle in der Lernberatung und Begleitung bestimmter Schülergruppen?
- ...

Ein gemeinsames Unterrichts- und Lernverständnis entwickeln

- Wie schätzen die Schülerinnen und Schüler das Unterrichtsklima oder andere Merkmale eines guten Unterrichts wie die Klassenführung, die angemessene Variation von Methoden und Sozialformen etc. ein?
- Was können wir im Rahmen von gegenseitigen Unterrichtsbesuchen bezüglich der Förderung aktiven, selbständigen Lernens oder anderer Merkmale eines guten Unterrichts wie vielfältige Motivierung, klare Strukturierung, positiver Fehlerkultur etc. beobachten?
- Wie wirken sich bestimmte Lernarrangements auf die Lernfreude, das Lern- und Arbeitsverhalten sowie die Leistungen der Kinder und Jugendlichen aus?
- ...

Lernstand ermitteln und Lernprozesse begleiten

- Wissen die Schülerinnen und Schüler, welche Lernziele jeweils leitend sind? Welche Methoden zur Förderung der Lernzieltransparenz helfen den Schülerinnen und Schülern am besten, eine konkrete Vorstellung der Anforderungen zu gewinnen?
- Welche Methoden zur Förderung des selbstreflexiven Lernens eignen sich für leistungsschwächere und leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler am besten?
- ...

Eine gemeinsame Praxis der Leistungsbeurteilung entwickeln

- Sind die Aufgaben bei summativen Lernkontrollen so formuliert, dass die Ergebnisse der Prüfung aufzeigen, wer den Lerninhalt verstanden hat bzw. beherrscht und wer nicht? Sind die von uns festgelegten Minimalziele realistisch?
- Prüfen die Prüfungsaufgaben wirklich das Können und Verstehen der Kinder und Jugendlichen im Zielbereich oder werden auch fachfremde Leistungen mit geprüft, die das Resultat verfälschen (z. B. Rechtschreibung in Mathematikprüfungen)?⁹⁴
- Wie zufrieden sind die Eltern mit der Information über die Leistungsanforderungen, den Lernstand und die Lernfortschritte ihrer Kinder?
- Wo sehen die Lehrpersonen unserer Schule den grössten Optimierungsbedarf im Hinblick auf eine vergleichbare und nachvollziehbare Beurteilung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler?
- ...

Unterricht evaluieren und reflektieren

- Wie können wir die Evaluation so gestalten, dass wir sie mit wenig Aufwand durchführen können? Was sind die wichtigsten Spielregeln der Evaluation?
- Welche Methoden und Instrumente setzen wir ein (z. B. Fragebogen, Gesprächsrunde, Interviews, Unterrichtsbeobachtung)?
- Wie interpretieren wir die Ergebnisse und wie ziehen wir Konsequenzen?⁹⁵
- ...

7. Wie kann Unterrichtsentwicklung kooperativ und schrittweise umgesetzt werden?

Unterrichtsentwicklung wird längerfristig nur wirksam sein, wenn sie mit Personalentwicklung und Schulentwicklung eng verknüpft wird.

Wir haben in Kapitel 5 beschrieben,

- wie Unterrichtsteams in die Schul- und Unterrichtsentwicklung eingebettet werden (vgl. Kapitel 5.1),
- wie Schul- und Unterrichtsentwicklung gesteuert werden kann (vgl. Kapitel 5.2),
- welche Aufgaben der Schulleitung und der Unterrichtsteamleitung zukommen (vgl. Kapitel 5.2 bis 5.4),
- und wie die Teamentwicklung bewusst gestaltet werden kann (vgl. Kapitel 5.5).

In diesem Kapitel beschreiben wir,

- wie schulinterne Weiterbildungen als Motoren einer kooperativen Unterrichtsentwicklung genutzt werden können,
- was sinnvolle Schritte in den drei Phasen der Unterrichtsentwicklung sein können,
- und wie Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung systematisch vernetzt werden.

Systemischer Ansatz der Schulentwicklung			
Phasen	Personalentwicklung	Unterrichtsentwicklung	Organisationsentwicklung
I	SCHILW 2-3 Tage pro Jahr Erweiterung der Lehrerkompetenzen Teamentwicklung	Individueller Transfer in den eigenen Unterricht Erste Vereinbarungen im Unterrichtsteam	Entwicklungsplan Bildung Unterrichtsteams (UT) Zeitgefässe für UT Einfache UT-Aufträge
II	SCHILW 2-3 Tage pro Jahr Leitung von Unterrichtsteams (Qualifizierung, Beauftragung) SL: Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen	Methodenvereinbarungen Aufbau eines gemeinsamen Aufgabenrepertoires Kollegial- und Schülerfeedback Lernstands-Erhebungen	Integration im Schulprogramm Differenzierte UT-Aufträge Datengestützte Entwicklung, Selbstevaluation
III	SCHILW 2-3 Tage pro Jahr Schulinterne Expertenrollen Unterrichtsteams als professionelle Lern- und Arbeitsgemeinschaften	Kompetenzorientierter, differenzierender Unterricht als Ziel und Ergebnis kooperativer Unterrichtsentwicklung	Lernkompetenzen-Curriculum Individualisierungskonzept Beurteilungskonzept
SL = Schulleitung; UT = Unterrichtsteam; SCHILW = schulinterne Lehrerweiterbildung			

Vernetzung der Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung (G. Brägger, N. Posse, 2011)⁹⁶

Die Abbildung führt drei idealtypische Phasen einer lernenden Schule auf:

Eine **Einstiegsphase**, die einen niederschweligen Einstieg in die Unterrichtsentwicklung ermöglicht. In praxisnahen schulinternen Weiterbildungen erweitern und vertiefen die Lehrpersonen ihre methodisch-didaktischen Kompetenzen. Ziel ist die Gestaltung eines schüleraktivierenden Unterrichts, der produktiv mit Vielfalt umgehen kann. Erste Vereinbarungen in den Unterrichtsteams und der Transfer in den eigenen Unterricht sind Teile dieser Weiterbildungssettings.

Eine **Aufbauphase**, in der die Zusammenarbeit in Unterrichtsteams intensiviert wird und die Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung schrittweise miteinander verknüpft werden. Spätestens in dieser Phase werden die Leitungen der Unterrichtsteams beauftragt und weiterqualifiziert. Die Schulleitungen führen mit den Unterrichtsteams Standortgespräche und vereinbaren mit ihnen differenzierte Aufträge, die den Lernstand und die Umsetzungsbedürfnisse berücksichtigen. In Mitarbeitergesprächen vereinbaren die Schulleitenden mit den Lehrpersonen individuell bedeutsame Ziele, deren Erreichung sich auf das Lernen, den Unterricht und die Zusammenarbeit im Unterrichtsteam positiv auswirken können.

Eine **Phase mit hoher Leistungsfähigkeit** der Unterrichtsteams und pädagogischer Wirksamkeit der Schule. In dieser Phase sind die meisten Unterrichtsteams zunehmend fähig, als professionelle Lern- und Arbeitsgemeinschaften zu kooperieren. Die Unterrichtsteams nutzen die Ressourcen und Kompetenzen der Teammitglieder, um einen Unterricht zu gestalten, der Kompetenzen fördert und individuelle Lernwege ermöglicht. Konzepte werden schrittweise entwickelt, wobei die Theorie der Praxis folgt: die Unterrichtsteams folgen dem Motto «Wir diskutieren nicht (nur), wir probieren es aus und reflektieren die gemachten Erfahrungen». Mit dieser Haltung können Aufgaben und Entwicklungsarbeiten sehr konkret angegangen und ausgewertet werden. Die erprobten Elemente zur Förderung von Lernkompetenzen, zur Individualisierung, zur kompetenzorientierten Beurteilung können dann als tragfähige Konzeptbausteine verwendet werden.

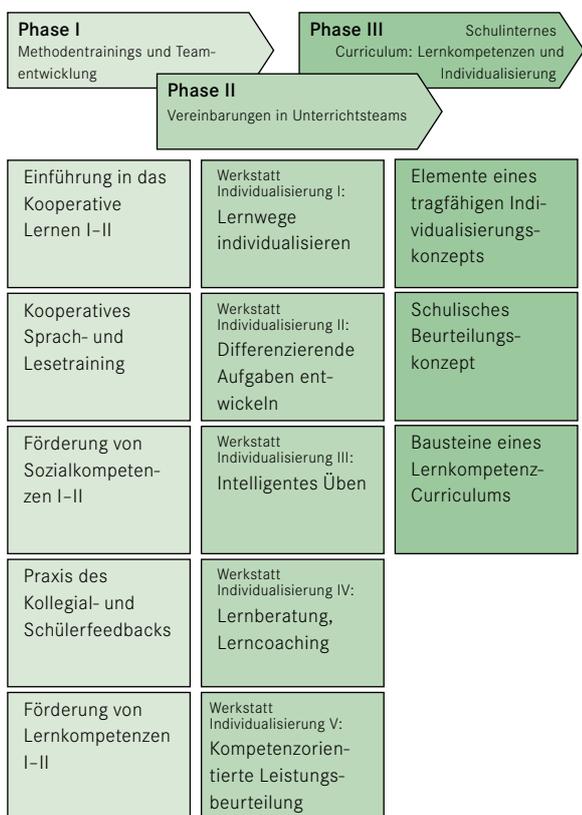
7.1 Phase I:

Kooperatives Lernen und Teamentwicklung

In der Einstiegsphase wird in schulinternen Weiterbildungen die Teamentwicklung durch Kooperatives Lernen gefördert. Lehrpersonen lernen miteinander und voneinander. Sie erproben Methoden eines schüleraktivierenden Unterrichts und erleben diese Methoden im Rahmen von Trainings aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. Deshalb können die Lehrpersonen besser einschätzen, wie sie die Methoden für verschiedene Stufen und Fächer fruchtbar machen können. Gegenstand der Weiterbildungen sind jedoch nicht nur Unterrichtsrezepte, sondern es geht auch um zentrale Fragen eines kompetenzorientierten Unterrichts: Wie können Schülerinnen und Schüler produktiv allein und in Gruppen arbeiten? Wie kann die Wirksamkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert werden? Wie kann ich als Lehrperson alle Schülerinnen und Schüler im Unterricht aktivieren, produktiv zusammenarbeiten lassen und gleichzeitig das soziale Miteinander fördern? Wie können Schülerinnen und Schüler gute fachliche Leistungen erbringen und gleichzeitig ihre sozialen und methodischen Kompetenzen weiterentwickeln? Was ist meine Rolle als Lehrperson während der Phasen, in denen die Kinder und Jugendlichen allein oder in Gruppen arbeiten?

7. Wie kann Unterrichtsentwicklung kooperativ und schrittweise umgesetzt werden?

Zu welchen Themen eine Schule im Rahmen von schulinternen Weiterbildungen arbeitet, hängt wesentlich ab vom Stand ihrer Unterrichtsentwicklung. Die folgende Abbildung zeigt eine Palette von Weiterbildungsmodulen, mit denen Schulen arbeiten können. Die Bandbreite der Themen illustriert die Notwendigkeit, Prioritäten zu setzen und eine bewusste Auswahl zu treffen.



Phasen der kooperativen Unterrichtsentwicklung und Weiterbildungsmodul (schulentwicklung.ch, 2011)⁹⁷

Erfahrungsgemäss gestalten viele Schulen den Einstieg in die Unterrichtsentwicklung mit einem Modul zur Einführung des Kooperativen Lernens. Danach folgt eine sehr produktive Umsetzungsphase im Unterricht. Auch in den anderen Modulen werden kooperative Lernformen eingeführt, dann aber thematisch ausgerichtet auf den Aufbau eines Lernkompetenzen-Curriculums, auf ein kooperatives Sprach- und Lesetraining oder auf die Erarbeitung eines gemeinsamen Repertoires an binnendifferenzierenden Aufgaben etc.

7.2 Phase II: Aufbau eines gemeinsamen Aufgaben- und Methodenrepertoires

Im Anschluss an schulinterne Weiterbildungen vereinbaren Unterrichtsteams Methoden, die sie auf ihrer Stufe, in ihren Fächern einsetzen wollen und zu denen sie exemplarische Aufgaben erstellen werden. Die Methodenvereinbarungen betreffen nicht nur die Ebene der Lehrpersonen, sondern auch jene der Schülerinnen und Schüler. Diese sollen darin gefördert werden, die Methoden (z. B. der Partner- und Gruppenarbeit, des selbständigen Lernens) zu beherrschen und selbständig auszuüben.

In dieser Phase entsteht ein gemeinsam erarbeiteter Fundus an Unterrichtsreihen, Aufgaben- und Methodensammlungen, an Prüfungs- und Übungsaufgaben, an Instrumenten für formative Rückmeldungen u. a. m. Durch die arbeitsteilige Übernahme von Aufgaben können Lehrpersonen konkrete Entlastung erleben. Damit dies gelingt, müssen Geben und Nehmen im Gleichgewicht sein und die Zusammenarbeit muss auf die Erstellung von Produkten (Unterrichtsmaterialien) ausgerichtet sein. «Die gegenseitige kollegiale Verpflichtung, nicht nur für sich, sondern für die anderen Fachkollegen etwas Brauchbares zu entwickeln und im Gegenzug von den anderen mehr zu bekommen als man gegeben hat – das erhöht entscheidend die Sinnhaftigkeit des Unternehmens: Der praktische Nutzen ist offenkundig und die geleistete Arbeit wird bei der Präsentation auf der Halbjahres-Fachkonferenz durch die Kollegen gewürdigt, Kritik und Verbesserungsvorschläge inbegriffen.»⁹⁸

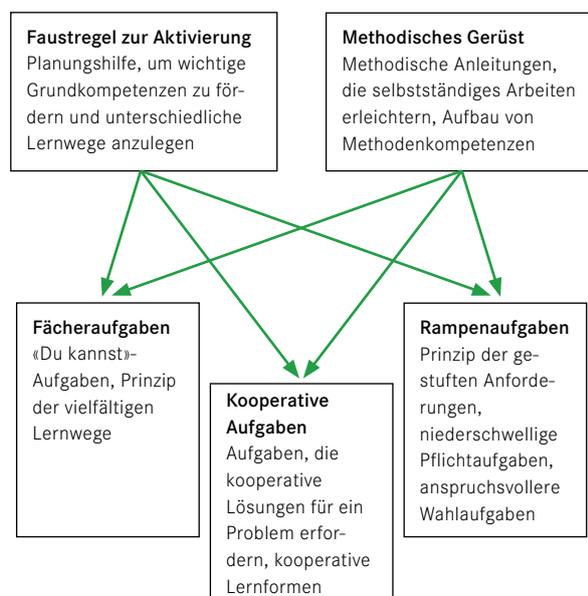
Wir haben bereits im Kapitel 6.3 darauf hingewiesen, dass es gute Gründe gibt, wieso viele Unterrichtsteams den Einstieg ins Handlungsfeld «Gemeinsames Methoden- und Aufgabenrepertoire» wählen. Ein weiterer Grund liegt darin, dass «im Kern eines individualisierenden Unterrichts die Konstruktion und Formulierung von Aufgaben»⁹⁹ steht.

Weil Lernprozesse stark über Lernaufgaben strukturiert und unterstützt werden, lohnt es sich zu fragen:

- Wie können wir Aufgaben so gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler sie bewältigen und zu individuell guten Leistungen gelangen können?
- Wie können Aufgaben gestellt werden, die verschiedene, unterschiedlich schwierige und prinzipiell allen Kindern und Jugendlichen zugängliche Lernprozesse eröffnen?

Wenn Unterrichtsteams sich intensiv mit diesen Fragen beschäftigen, ist es für sie hilfreich, ein gemeinsames Verständnis zu erarbeiten, welche Arten von differenzierenden Lernaufgaben es gibt und wie diese Teams Planungshilfen und Aufgabentypen nutzen wollen, um ein gemeinsames Repertoire an Lernaufgaben aufzubauen.

Individuelle Lernwege durch differenzierende Aufgaben
Übersicht zu Planungshilfen und Aufgabentypen



Hilfen für die Unterrichtplanung und Aufgabentypen, die individuelle und kooperative Lernwege ermöglichen (schulentwicklung.ch, 2011)¹⁰⁰

Die Faustregel zur Aktivierung wichtiger kognitiver Fähigkeiten unterstützt die Planung individualisierender und kompetenzorientierter Lernaufgaben. Die Lernaufgaben sollen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben zu erkunden, zu ordnen, zu imaginieren, zu argumentieren und zu urteilen. Lernaufgaben, die diese fünf Grundkompetenzen ansprechen, eröffnen fünf unterschiedliche Verstehens- und Lernwege.

Fächeraufgaben orientieren sich an den fünf Grundkompetenzen der Faustregel und sprechen diese an. In den Fächeraufgaben werden Kernaufgaben in erweiterte Aufgaben mit unterschiedlichen Lernzugängen zum gleichen Thema unterteilt. Fächeraufgaben ermöglichen unterschiedliche Lernwege und -präferenzen in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden.

Rampenaufgaben enthalten unterschiedliche Kompetenzen und Anforderungen. Rampenaufgaben sind nach dem Prinzip der gestuften Anforderung gestaltet und bieten Teilaufgaben für unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Interessen und Arbeitstempi an. Die Pflichtaufgaben erlauben einen niederschweligen Einstieg und sollten von allen Schülerinnen und Schülern bewältigt werden können. Bei den Wahlaufgaben steigt das Anforderungsniveau in der Komplexität und im Ausführungsaufwand schrittweise an.

Kooperative Aufgaben sind entsprechend den Grundprinzipien des Kooperativen Lernens gestaltet: Denken – Austauschen – Vorstellen – Reflektieren. Kooperative Aufgaben gelingen nur, wenn Schülerinnen und Schüler gemeinsam vorgehen: Prinzip der wechselseitigen Abhängigkeit. Motivation entsteht durch Arbeitsteilung und Kooperation der Schülerinnen und Schüler. Kinder und Jugendliche erreichen durch wechselseitiges Lehren und durch individuelle Verantwortungsübernahme Erfolg in der Gruppenarbeit.

Methodisches Gerüst (Scaffolding) sind methodische Anleitungen und Strukturierungshilfen zur Unterstützung selbständigen Lernens. Vor allem leistungsschwächere und jüngere Schülerinnen und Schüler brauchen Methodengerüste, um sicher und selbständig arbeiten zu können. Je methodenkompetenter Schülerinnen und Schüler werden, desto weniger methodische Anleitungen brauchen sie von den Lehrpersonen und desto selbständiger können sie ihr Lernen steuern.

Es hat sich praktisch bewährt, dass Unterrichtsteams in dieser zweiten Phase folgende Aufträge vereinbaren:

- Die Lehrpersonen des Unterrichtsteams vereinbaren Methoden (z. B. des Kooperativen Lernens, des individuellen Lernens, weitere Lernmethoden), die sie im Unterricht einsetzen und die sich die Kinder und Jugendlichen aneignen sollen.
- Die Unterrichtsteams einigen sich auf Aufgabentypen und -formate, die sie verwenden.
- Jede Lehrperson erarbeitet pro Semester eine Unterrichtseinheit, die individualisierende und/oder kooperative Aufgaben mit strukturierten Methodenanleitungen für die Schülerinnen und Schüler enthalten.
- Die Lehrperson erprobt diese im Unterricht, reflektiert die Bewährung in der Praxis (z. B. mit einem Schülerfeedback oder einer Lernstandserhebung).
- Die Lehrperson stellt die dokumentierte Unterrichtseinheit auf den Schulserver und präsentiert sie den anderen Mitgliedern des Unterrichtsteams an einem Arbeitstreffen.

7.3 Phase III:

Schulinternes Curriculum – Lernkompetenzen und Individualisierung

Wir haben die dritte Phase eingangs als Phase mit hoher Leistungsfähigkeit der Unterrichtsteams und pädagogischer Wirksamkeit der Schule charakterisiert. In dieser Phase können die Früchte der Zusammenarbeit geerntet und in Form praxistauglicher Konzeptbausteine gesichert werden.

Da der Konzeptdiskussion ein gemeinsames Erproben vorausgegangen ist, können die Lehrpersonen Entscheide auf der Grundlage geteilter und reflektierter Erfahrungen fällen. Das macht die Entscheidungsfindung einfacher, weil die Lehrpersonen nicht eine ungewisse Zukunft, sondern bereits bewährte Ansätze als Kompass für Weichenstellungen nutzen können.

Je nach Unterrichtsentwicklungs-Fokus, der von der Schule und von den Unterrichtsteams gewählt wurde, steht eine andere konzeptionelle Bündelung von Handlungsfeldern der Unterrichtsentwicklung im Vordergrund:

Schulinternes Beurteilungskonzept:

Nach einer Phase, in der die Unterrichtsteams eine gemeinsame Förder- und Beurteilungspraxis aufgebaut haben, halten die Schulleitung und die Steuergruppe die Zeit für reif, um die Erfahrungen auszuwerten und diese in ein verbindliches Beurteilungskonzept einfließen zu lassen. Elemente eines solchen Konzepts sind ausführlich im Kapitel 6.8 dargestellt.

Lernkompetenzen-Curriculum:

Die Lehrpersonen haben in der ersten und zweiten Phase verschiedene Methoden (z. B. des Kooperativen Lernens, des individuellen Lernens, Lernmethoden) im eigenen Unterricht eingesetzt. Die Steuergruppe hat einen pädagogischen Tag vorbereitet, in dessen Verlauf die Unterrichtsteams jene Methoden zusammenstellen, die aus Sicht der Lehrpersonen einer Stufe bzw. eines Fachs den Praxistest bestanden haben und verbindlich stufen- oder fachbezogen eingesetzt werden sollen. Am Schluss des Tages haben die Unterrichtsteams ein Methoden-Curriculum erstellt, das zwischen Pflicht- und Kür-Methoden unterscheidet.

Beispiel:¹⁰¹

	1. Semester				2. Semester			
	Lesestrategie		Kooperative Lernmethode		Lesestrategie		Kooperative Lernmethode	
	Pflicht	Kür	Pflicht	Kür	Pflicht	Kür	Pflicht	Kür
Kinder- garten 1. Klasse	In eigene Worte fassen	Bild zum Text zeichnen	Placemat	Partnerpuzzle	Vorhersagen	Beispiele und Anwendungen finden	Absichtlich Fehler ein- bauen	
...								
2. Klasse	In eigene Worte fassen	Mit Vorwissen und Erfahrun- gen verbinden	Placemat	Partnerpuzzle	Überschrift beachten	Vorhersagen	Partnerpuzzle	Namens- schild-Metho- de
...								
6. Klasse	Schlüssel- wörter mar- kieren	Textinhalte zusammen- fassen	Gruppen- puzzle	Lerntempo- duett	Verstehen überprüfen	Text in eine graphische Struktur über- setzen	Gruppen- turnier	Partner- interview
...								
8. Klasse	Umgang mit T keiten	Den Einsatz von Strategi- en planen	Reziprokes Lesen	Drei-Schritt- Interview	Verstehen überprüfen	Ursachen und Wirkungen suchen	Kooperative Überprüfung	Haus des Fragens
...								

Weil die Erarbeitung eines solchen Methoden-Curriculums für alle Beteiligten eine positive Erfahrung war, setzt sich das Kollegium im Folgejahr damit auseinander, ein Lernkompetenzen-Curriculum zu erstellen. Damit sollen Lernkompetenzen vereinbart werden, die in den Klassenstufen durch eigene Unterrichtsreihen eingeführt und dann im Sachunterricht in verschiedenen Fächern geübt und trainiert werden.

7. Wie kann Unterrichtsentwicklung kooperativ und schrittweise umgesetzt werden?

Aus Sicht der Lehrpersonen sprechen diese Gründe für ein Lernkompetenzen-Curriculum der Schule:

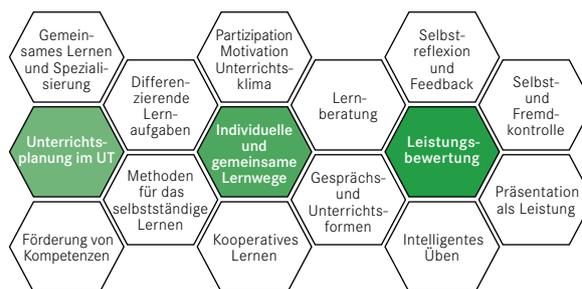
- Schülerinnen und Schüler müssen in den allgemeinbildenden wie auch den weiterführenden Schulen selbständiger lernen und arbeiten.
- Viele Schülerinnen und Schüler haben jedoch Mühe mit der geforderten Selbständigkeit. Forschungen zeigen, dass viele Kinder und Jugendliche mit folgenden Standardproblemen des Lernens zu kämpfen haben: fehlende oder ineffiziente Arbeits- und Zeitplanung; zu wenig verstehensorientiertes Lernen (z. B. zu viel Auswendiglernen für die nächste Prüfung); fehlende Anwendung von Arbeitsmethoden und Lernstrategien; fehlende Überwachung und Reflexion des Lernens; mangelndes Vertrauen in die Wirksamkeit des eigenen Lernens (Selbstwirksamkeits-Defizit)¹⁰². Diese Standardprobleme des Lernens erfordern eine intensive Förderung der Lernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler.
- Wenn Lernkompetenzen nur in einzelnen Fächern geübt werden, haben die Schülerinnen und Schüler wenig Gelegenheit, diese zu trainieren. Es findet kein Transfer statt. Kompetenzen verkümmern, wenn sie nicht genutzt werden. Es genügt nicht, dass einzelne Fachlehrpersonen Lernkompetenzen in ihrem Unterricht aufgreifen. Die Entwicklung der Lernfähigkeiten kann nicht Aufgabe eines einzelnen Faches sein, sondern muss zum Fokus eines fächerübergreifenden Konzeptes einer Schule werden.¹⁰³
- Individualisierende Unterrichtsformen setzen voraus, dass Schülerinnen und Schüler fähig sind, selbständig zu lernen, zu kooperieren und zu kommunizieren und eine Vielzahl von Arbeitstechniken zu beherrschen. Mit der gezielten Förderung von Lernkompetenzen erhöhen sich die Chancen, dass Kinder und Jugendliche auch durch eigene Lernerfolge zu besseren Lernleistungen motiviert sind.
- Die erhöhte Selbständigkeit und Selbstdisziplin der Schülerinnen und Schüler entlasten die Lehrpersonen.

Das Kollegium entscheidet sich, in den nächsten Jahren auf der Grundlage des Lehrplans schrittweise Bausteine eines Lernkompetenzen-Curriculums¹⁰⁴ einzuführen.

Individualisierungskonzept:

Elemente eines Individualisierungskonzeptes, die im Schulalltag tragfähig und praxistauglich sind, entstehen nicht von heute auf morgen. Sie sind Ergebnis der Kooperation im Unterrichtsteam und gründen in der alltäglichen Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen. Das nachstehende Schaubild illustriert solche Konzept-Elemente, die sich mosaikartig im Verlauf der Jahre zu einem schlüssigen Konzept zusammenfügen können.

Mosaik der Individualisierung auf Ebene Unterricht
Elemente eines tragfähigen Individualisierungskonzeptes



Elemente eines tragfähigen Individualisierungskonzeptes (schulentwicklung.ch, 2011)¹⁰⁵



Anhang – Werkzeuge für Unterrichtsteams



Rahmenbedingungen für Unterrichtsteams – Beispiele

Von der Schulleitung festgelegte Rahmenbedingungen sollen Freiräume für die Selbstorganisation der Unterrichtsteams öffnen und zugleich durch klare Regelungen Verlässlichkeit und Verbindlichkeit schaffen. In der folgenden Übersicht werden Regelungsprinzipien und Beispiele von Regelungen aus Schulen aufgeführt.

Regelungsprinzipien	Beispiele von Regelungen aus Schulen ¹⁰⁶
<p>Verpflichtung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jede Lehrperson weiss, was von ihr bezüglich der Mitarbeit in Unterrichtsteams erwartet wird. - Kleinpensen sind geregelt. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jede Lehrperson ist festes Mitglied eines Unterrichtsteams. - Für Lehrpersonen mit Kleinstpensen werden von der Schulleitung eigene Lösungen gefunden. - Ein Unterrichtsteam besteht in der Regel aus dem Kernteam: Lehrpersonen mit einem Pensum von mindestens 70 Prozent und dem erweiterten Team: Lehrpersonen mit Teilpensen von bis zu 70 Prozent.
<p>Dauer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Für die Zusammenarbeit soll Kontinuität gewährleistet werden. - Veränderte Bedingungen und Auswertungen können dazu führen, dass die Zusammensetzung der Unterrichtsteams geändert wird. 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Unterrichtsteams sollten mindestens drei Jahre konstant zusammenarbeiten (Ausnahmen sind möglich aufgrund von Stellen- oder Funktionswechseln, wegen unlösbarer Konflikte oder veränderter Zielsetzungen). - Nach drei Jahren wird die Zusammensetzung der Unterrichtsteams überprüft und kann geändert werden.
<p>Grösse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Unterrichtsteams sind klein genug, um arbeitsfähig zu sein, - und gross genug, um vielfältige Erfahrungen und Sichtweisen für die Teamarbeit fruchtbar zu machen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Im besten Fall bilden 3 bis 7 Personen ein Unterrichtsteam. - Ausnahmen sind in Absprache mit der Schulleitung möglich.
<p>Zusammensetzung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Für die Zusammenarbeit soll Kontinuität gewährleistet werden. - Veränderte Bedingungen und Auswertungen können dazu führen, dass die Zusammensetzung der Unterrichtsteams geändert wird. 	<ul style="list-style-type: none"> - Unterrichtsteams können innerhalb einer Stufe oder innerhalb einer Fachschaft gebildet werden. - Die Bildung schulhaus- oder stufenübergreifender Unterrichtsteams ist in kleinen Schulen (wo es in der Stufe und für bestimmte Fächer zu wenig Kooperationsmöglichkeiten gibt) möglich. - Die Unterrichtsteams werden in Absprache zwischen den Mitarbeitenden und der Schulleitung gebildet.

Regelungsprinzipien	Beispiele von Regelungen aus Schulen ¹⁰⁶
<p>Arbeitszeit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zeitgefässe stehen zur Verfügung. - Die zeitliche Verpflichtung ist differenziert nach Anstellungsgrad der Lehrpersonen (auf Grundlage des kantonalen Berufsauftrags) geregelt. - Die zeitlichen Ressourcen erlauben, die vorgegebenen Aufgaben der Unterrichtsteams zu wahrzunehmen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Arbeit in Unterrichtsteams gehört gemäss «Orientierungshilfe Berufsauftrag und Arbeitszeitmodell»¹⁰⁷ zum Arbeitsfeld «Unterricht und Klasse» und findet in der unterrichtsfreien Arbeitszeit statt. - Die zeitliche Verpflichtung für Mitglieder des Kernteams orientiert sich an dem von der Schulleitung festgelegten Richtwert der Jahresarbeitszeit (gemäss den Vorgaben des kantonalen Berufsauftrags). Bei Mitgliedern des erweiterten Teams reduziert sich die Verpflichtung gemäss ihrem Pensum. - Über die geleistete Arbeit und die Zielerreichung wird im Rahmen des jährlichen Berichts Rechenschaft abgelegt. Diese Angaben dienen der Schulleitung jeweils zur weiteren Planung des Auftrags und zur Ressourcenplanung für die Unterrichtsteams. - Teilzeitangestellte nehmen prozentual gemäss ihrem Anstellungsvertrag an den vereinbarten Sitzungen teil. Die Schulleitung kann Präsenzzeiten für alle als obligatorisch erklären.
<p>Leitung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es ist geklärt, wie die Unterrichtsteams geleitet werden. - Es ist vereinbart, welche Aufgaben die Unterrichtsteam-Leitung wahrnimmt. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jedes Unterrichtsteam wird geleitet. Ein Teammitglied leitet das Team während mindestens eines Schuljahrs. Die Schulleitung kann Ausnahmen bewilligen. - Die Leitung des Unterrichtsteams sorgt für die Erstellung eines Teamauftrags, für die Arbeitsplanung und die Überprüfung der vereinbarten Umsetzung. - Die Leitung des Unterrichtsteams hat die Aufgabe, die Inhalte der Sitzung festzulegen, zu moderieren und die Ergebnisse einer Sitzung zu sichern. - Den Leiterinnen und Leitern der Unterrichtsteams wird auf Anfrage oder Antrag eine Einführung in ihre Aufgabe in Form einer Weiterbildung angeboten.
<p>Allgemeiner Auftrag</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es ist vereinbart, welchen Auftrag ein Unterrichtsteam innerhalb eines Jahres wahrnimmt. - Die Ziele sind geklärt und werden von den Teammitgliedern mitgetragen. - Die Schulleitung sorgt für eine gute Einbettung des Auftrags des Unterrichtsteams in die Gesamtentwicklung der Schule. 	<ul style="list-style-type: none"> - Das Unterrichtsteam formuliert jährlich verbindliche Ziele. Die Ziele entstehen aus den Vorgaben der Schulleitung sowie den aktuellen Themen, die innerhalb des Unterrichtsteams bearbeitet werden. - In einem schriftlichen Auftrag werden die Ziele formuliert und es wird deren Umsetzung geplant. - Der Auftrag wird von der Schulleitung genehmigt. - Der Stand der Arbeit wird dokumentiert. Die Art der Dokumentationsführung (z. B. Arbeitsprotokolle, Sicherung der Arbeitsergebnisse auf einem gemeinsamen Austauschordner im Intranet) wird im Unterrichtsteam beschlossen. - Der Zeitaufwand für das Dokumentieren soll klein gehalten werden und umgehend nach den Arbeitstreffen erledigt sein. - Die Schulleitung kann in die Dokumentation Einsicht nehmen.

Regelungsprinzipien	Beispiele von Regelungen aus Schulen ¹⁰⁶
<p>Spezifischer Auftrag für ein bestimmtes Schuljahr</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Schulleitung sorgt für eine gute Einbettung des Auftrags an das Unterrichtsteam ins Jahresprogramm der Schule. - Die Mitarbeitergespräche beziehen die Arbeit der Unterrichtsteams mit ein. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ein selbst gewähltes Entwicklungsvorhaben planen, durchführen und evaluieren. - Methoden aus dem Methodenkoffer Kooperatives Lernen (IQES online) im Unterricht einsetzen. - Zielvereinbarungsgespräch der Schulhausleitung mit der Lehrperson: Idealerweise wird das Entwicklungsvorhaben des Unterrichtsteams ins Zielvereinbarungsgespräch aufgenommen. - Unterrichtsbesuch der Schulleitung und Mitarbeitergespräch der Schulhausleitung mit der Lehrperson: Neben dem vorher bestimmten gemeinsamen Beobachtungsschwerpunkt für alle Lehrpersonen werden zwei weitere Schwerpunkte für die Unterrichtsbeobachtung ausgewählt, einer davon berücksichtigt, sofern möglich, das Entwicklungsvorhaben des Unterrichtsteams.
<p>Zielüberprüfung und Auswertung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es ist vereinbart, wie die Erreichung der Ziele überprüft und wie die Arbeitsweise ausgewertet werden. - Es ist vereinbart, wie die Ergebnisse und Erfahrungen der Unterrichtsteams im Kollegium präsentiert und für die weitere Schulentwicklung genutzt werden. 	<ul style="list-style-type: none"> - Zwischen der Schulleitung und der Unterrichtsteamleitung oder dem Unterrichtsteam findet ein- bis zweimal pro Schuljahr ein Austausch statt. - Jedes Unterrichtsteam wertet seine Arbeitsweise und die Zielerreichung gegen Schluss des Schuljahres aus. Wo es möglich und sinnvoll ist, nutzt das Unterrichtsteams Feedbackergebnisse von Schülerinnen und Schülern. - Einmal pro Schuljahr stellt das Unterrichtsteam den Arbeitsstand und die Ergebnisse seiner Arbeit im Kollegium vor. - Unterrichtsteams haben Gelegenheit, mit Hilfe einer externer oder einer internen Person ihre Erfahrungen auszuwerten.
<p>Konfliktlösung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es ist vereinbart, wie mit Konflikten umgegangen wird 	<ul style="list-style-type: none"> - Unterschiedliche Auffassungen werden offengelegt und Konflikte frühzeitig angesprochen. - Schulleitung, Lehrpersonen und Betroffene suchen gemeinsam eine faire und konstruktive Lösung. - Wird ein Unterrichtsteam arbeitsunfähig, sucht das Team zusammen mit den direkten Vorgesetzten nach Lösungen.

Regelungsprinzipien	Beispiele von Regelungen aus Schulen ¹⁰⁶
<p>Ressourcen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Ressourcen sind den gesetzten Zielen angemessen und unterstützen eine gute Kooperation im Unterrichtsteam. 	<p>Folgende Ressourcen stehen zur Verfügung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arbeitszeit, die im Rahmen des Berufsauftrags für die Arbeit im Unterrichtsteam in der unterrichtsfreien Zeit investiert werden muss. - Arbeitszeit, die von der Schulleitung geschaffen wird, indem sie zugunsten von Zeitgefässen für Unterrichtsteams die Anzahl der Gesamtkonferenzen reduziert (indem sie z. B. Informationen vorwiegend schriftlich weitergibt). - Im Auftrag für die Leitungen der Unterrichtsteams sind auch den Aufgaben angemessene Ressourcen zu vereinbaren. - Es besteht ein Budget für die Anschaffung von Lernmaterialien und Fachbüchern, für Weiterbildung und Supervision. - Unterschiedliche Erfahrungen, Fähigkeiten und Interessen der Teammitglieder als Ressource nutzen. - Weitere Ressourcen: Stundenpläne möglichst parallel legen, Schulzimmer auf der gleichen Etage, Vereinbarung von Teamarbeitszeiten zu Beginn oder am Ende der Sommerferien u. a.
<p>Erprobungsphase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Einführung von Unterrichtsteams wird als Entwicklungsprojekt verstanden, in dessen Verlauf Erfahrungen ausgewertet werden sollen, bevor über die Umsetzung definitiver Rahmenbedingungen entschieden wird. 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Erprobungsphase für die Einführung der Unterrichtsteams dauert drei Jahre. - Vor Ablauf dieser Phase wird eine angemessene Überprüfung der Rahmenbedingungen und der Umsetzung vorgenommen. So können bei Bedarf Optimierungen für die definitive Einführung vorgenommen werden.

Zielvereinbarungen und Aufträge für Unterrichtsteams: Instrumente

Arbeit im Unterrichtsteam Auftrag und Zielvereinbarung

Schuljahr:	Stufe:
Unterrichtsteam:	
Leitung:	

Handlungsfelder	Ziele	Produkte und Ergebnisse
1. Eigenverantwortliches Lernen der Schülerinnen und Schüler systematisch fördern		
2. Fachliche und überfachliche Kompetenzen als gemeinsame Bildungsziele vereinbaren, fördern und beurteilen		
3. Ein gemeinsames Methoden- und Aufgabenrepertoire aufbauen und erweitern		
4. Unterrichtsreihen für individuelle und kooperative Lernwege erarbeiten		
5. Gemeinsam unterrichten		
6. Ein gemeinsames Unterrichts- und Lernverständnis entwickeln		
7. Lernstand ermitteln und Lernprozesse begleiten		
8. Eine gemeinsame Praxis der Leistungsbeurteilung entwickeln		
9. Unterricht evaluieren und reflektieren		

Mögliche Vorgaben:

- Arbeit und Zielsetzungen in vereinbarten Handlungsfeldern sind obligatorisch (z. B. 3 und 4).
- Zwei bis drei Handlungsfelder sollen verknüpft werden. Beispiel: Der Einsatz von gemeinsam festgelegten kooperativen Lernformen wird im Rahmen von kollegialer Hospitation und Schülerfeedback evaluiert.

Umsetzung	
Arbeitsplanung Welche Termine, Zeiten, Arbeitsschritte, Verantwortlichkeiten legen wir fest?	
Ressourcen Welche verfügbaren fachlichen und finanziellen Ressourcen setzen wir ein? Welche brauchen wir zusätzlich?	
Austausch der Ergebnisse Wie können wir die Ergebnisse (Lerneinheiten, Erfahrungen etc.) anderen Lehrpersonen zugänglich machen (z. B. über den gemeinsamen Unterrichtsmaterial-Server)?	
Auswertung Wie überprüfen wir den Arbeitsprozess und die Zielerreichung? Woran erkennen wir, dass die Ziele erreicht sind (Indikator)? Wie nutzen wir Feedbacks und Kurzevaluationen (Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler, der Eltern, persönliche Einschätzungen)?	
Präsentation und Austausch Wie informieren wir innerhalb unserer Schule über unser Vorhaben (Verlauf, Ergebnisse)? Informieren wir über unsere Schule hinaus?	

Datum des Auftragsgesprächs:	Unterrichtsteam:
Schulleitung:	

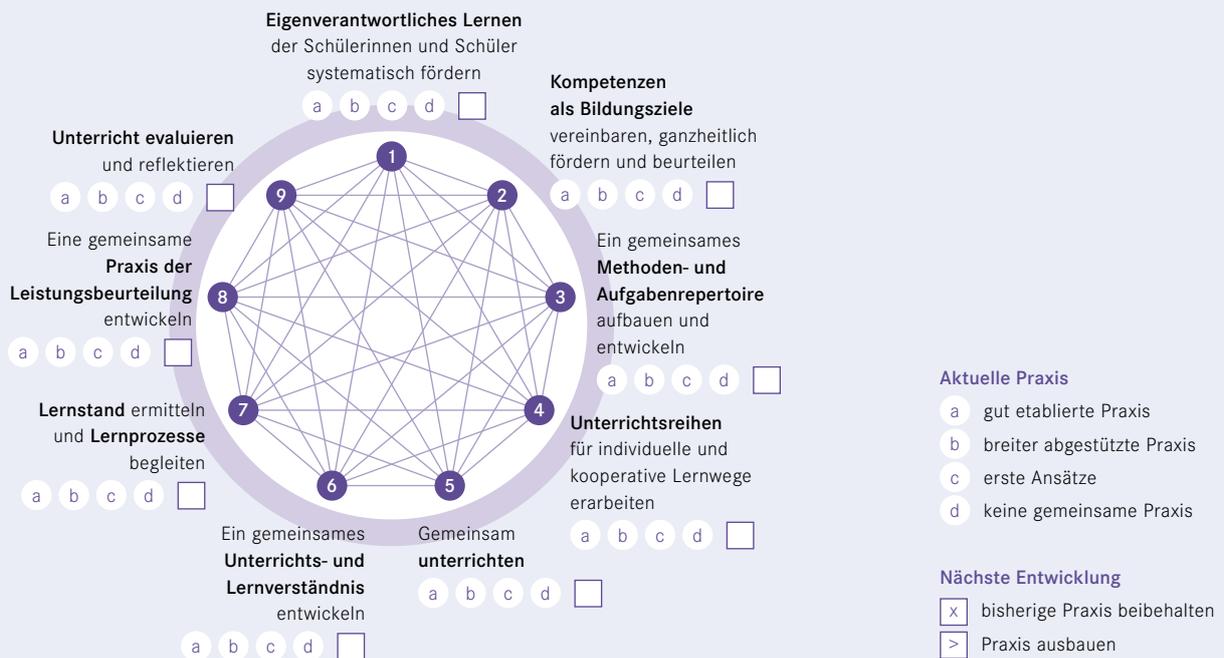
Auswertungsgespräch mit der Schulleitung¹⁰⁸	
<p>Zielerreichung Mit welchen Mitteln ist die Zielerreichung überprüft worden? Sind die Ziele für Schülerinnen und Schüler und/oder die Ziele der Klasse erreicht worden? Warum (nicht)? Sind die Ziele der Lehrpersonen erreicht worden? Warum (nicht)?</p>	
<p>Zusammenarbeit Was war positiv in der Arbeit im Unterrichtsteam und soll deshalb beibehalten werden? Was war nicht befriedigend in der Arbeit im Unterrichtsteam? Was muss wie verbessert werden? Wie geht es weiter? Welche Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung sollen weiter konsolidiert, welche weiter ausgebaut und vernetzt werden?</p>	
<p>Information Wie informieren wir über das Ergebnis und die gewonnenen Erkenntnisse?</p>	

Datum des Auswertungsgesprächs:	Unterrichtsteam:
Schulleitung:	

Einschätzbogen: Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung

Mit dem folgenden Werkzeug können Unterrichtsteams allein oder zusammen mit der Schulleitung reflektieren:

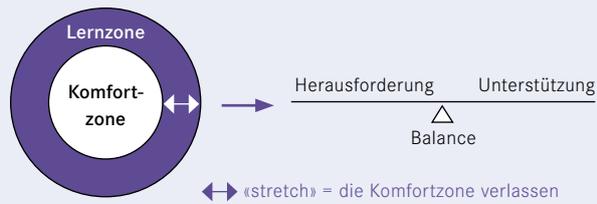
- Wo stehen wir in den einzelnen Handlungsfeldern der Unterrichtsentwicklung?
- Wo haben wir noch keine gemeinsame Praxis? Wo gibt es erste Ansätze? Wo ist die Praxis bereits breiter abgestützt oder schon gut etabliert?
- Was an der bisherigen Praxis soll beibehalten werden? Wo können wir die Praxis weiter ausbauen, mit Gewinn für uns Lehrpersonen und für die Schülerinnen und Schüler?



Standortbestimmung und Perspektiven in den Handlungsfeldern der Unterrichtsentwicklung (G. Brägger, E. Fischer, 2010)¹⁰⁹

In Arbeitsvereinbarungen im Unterrichtsteam bzw. in Auftragsvereinbarungen mit der Schulleitung (vgl. Kapitel 5.3) kann auch nach der «Zone der nächsten Entwicklung»¹¹⁰ gefragt werden, d. h. nach der Zone, wo Lernen stattfinden kann, wo echte Herausforderungen motivieren. Wo sind gleichzeitig genügend Unterstützung und eigene Ressourcen da, mit denen Lehrpersonen diese Herausforderungen bewältigen können?

Entwicklungsziele sollen sich in der Zone der nächsten Entwicklung, d. h. der Lernzone befinden



Entwicklungsziele in der Zone der nächsten Entwicklung finden
(M. Pfrunder, G. Brägger, 2010)¹¹¹

Methoden für Unterrichtsteams

Zu folgenden Handlungsfeldern sind Muster-Arbeitsformen auf www.iqesonline.net verfügbar, die der Unterrichtsteamleitung helfen, Arbeitstreffen zu planen, durchzuführen und auszuwerten.¹¹²

Handlungsfeld	Arbeitsformen und Methoden
1. Eigenverantwortliches Lernen der Schülerinnen und Schüler systematisch fördern	1a: Methodenwerkstatt «Lern- und Unterrichtsmethoden»
	1b: Die Differenzierung im Unterricht erweitern
2. Kompetenzen als gemeinsame Lernziele vereinbaren, fördern und beurteilen	2a: Mit kooperativen Methoden Sozial- und Lernkompetenzen entwickeln
	2b: Ein Methoden- und Lernkompetenzen-Curriculum anwenden
3. Ein gemeinsames Methoden- und Aufgabenrepertoire aufbauen und erweitern	3a: Arbeitsteilig kooperative und differenzierende Aufgaben erarbeiten
	3b: Eine Aufgaben-Sammlung aufbauen
4. Unterrichtsreihen für individuelle und kooperative Lernwege erarbeiten	4a: Leitfaden für die Unterrichtsplanung
	4b: Planungshilfe für Grundkompetenzen
	4c: Musterbeispiele von Unterrichtsreihen
	4d: Übungsaufgaben differenzieren
5. Gemeinsam unterrichten	5a: Teamteaching reflektieren
6. Ein gemeinsames Unterrichts- und Lernverständnis entwickeln	6a: Kriterien für guten Unterricht entwickeln und vereinbaren
	6b: Absprachen zur Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule treffen
7. Lernstand ermitteln und Lernprozesse begleiten	7a: Mit Vergleichstests den Stand der Klasse ermitteln
8. Eine gemeinsame Praxis der Leistungsbeurteilung entwickeln	8a: Vereinbarungen zur Leistungsbeurteilung treffen
9. Unterricht evaluieren und reflektieren	9a: Intersivision («Kollegialer Denkservice», Fallbesprechung)
	9b: Mit kollegialem Feedback das eigene Lernen unterstützen
	9c: Schülerfeedback: Methodenwerkstatt «Kurzfeedbackformen»

Beispiel

1a: Methodenwerkstatt «Lern- und Unterrichtsmethoden»	
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> - Die Lehrpersonen können die Jugendlichen zum Arbeiten in verschiedenen kooperativen Methoden in den entsprechenden Unterrichtssituationen sicher anleiten. - Das persönliche und das gemeinsame Methodenrepertoire der Lehrpersonen werden erweitert.
Voraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> - Die Teammitglieder haben eine bestimmte Methode des Kooperativen Lernens kennengelernt, z. B. die Methode «Partnerpuzzle».
vor dem Arbeitstreffen	<ul style="list-style-type: none"> - Beschreibung der Methode lesen (z. B. Methodenbeschreibungen auf IQES online/ Lernen/Methodenkoffer Kooperatives Lernen 1) - Alle Lehrpersonen erproben die Methode mehrmals im Unterricht.
während des Treffens	<ul style="list-style-type: none"> - Berichte über Erfolge, Ergebnisse, Probleme, offene Fragen - Erfahrungen anderer Lehrpersonen dazu einholen/austauschen - gemeinsam Praxistipps für den Einsatz der Methode erarbeiten und in der Methodenbeschreibung festhalten - Methodenbeschreibung (mit Praxistipps) auf dem Schulserver ablegen - Fazit: Worauf achte ich bzw. achten wir bei der Umsetzung der Methode beim nächsten Mal? Was möchte ich ausprobieren? - Vereinbarungen treffen für die Zeit bis zum nächsten Treffen.
nach dem Treffen	<ul style="list-style-type: none"> - Umsetzung der persönlichen Vorhaben - Arbeit an den vereinbarten Aufgaben
Perspektiven für die Weiterarbeit: Mögliche Verknüpfung mit weiteren Arbeitsformen	<p>Arbeitsformen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2a – Mit kooperativen Methoden Sozial- und Lernkompetenzen entwickeln - 3a – Arbeitsteilig Lerneinheiten aufbereiten - 9b – Mit kollegialem Feedback das eigene Lernen unterstützen - 9c – Schülerfeedback: Methodenwerkstatt «Kurzfeedbackformen»

Die Teamentwicklungsuhr

Eine «Teamentwicklungsuhr»¹¹³ wird auf einem Flipchart befestigt. Jedes Teammitglied erhält einen Klebepunkt und markiert auf der Uhr, «wie spät» es seiner Meinung nach ist.

Alternativ: Um eine gegenseitige Beeinflussung der Einschätzungen zu minimieren, schreibt jedes Teammitglied die entsprechende «Uhrzeit» auf einen Zettel. Alle Zettel werden eingesammelt und auf die Uhr übertragen.

Die unterschiedlichen Einschätzungen sind Gegenstand der anschließenden Diskussion.

Leitfragen können sein:

- Was kann jemanden von uns veranlasst haben, seinen Punkt auf diese Uhrzeit zu kleben?
- Was bedeuten die Einschätzungen für unsere Teamentwicklung?
- Welches ist der nächste Schritt, den wir tun müssen?



Hinweise auf weitere Werkzeuge und Praxistexte auf IQES online

Neben den im Anhang aufgeführten Werkzeugen für Unterrichtsteams stehen auf www.iqesonline.net folgende Praxismaterialien in elektronischer Form zur Verfügung:

Was?	Inhalte	Wo auf der Website?
Methodenkoffer Moderation	<ul style="list-style-type: none"> - Phasen und Aufgaben der Moderation - Grundtechniken der Moderation - Moderationsregeln - Sammlung von Moderationsmethoden 	Seite «Unterrichtsteam»
Methodenkoffer Teamentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> - Merkmale effizienter Teams - Phasen der Teamentwicklung - Rollen und Funktionen im Team - Methoden der Teamentwicklung - Teamdiagnostik, Standortbestimmung im Team 	Seite «Unterrichtsteam»
Feedback- und Evaluationsinstrumente	<ul style="list-style-type: none"> - Standortbestimmung als Unterrichtsteam (Gesprächsleitfaden S. 11) - Lehrpersonen-Befragung «Schulinterne Zusammenarbeit» (Fragebogen S. 41) - Lehrpersonen-Befragung «Jahresauswertung» (Fragebogen S. 21) - Fragebogen und dialogische Kurzfeedbackformen für das Schülerfeedback - u. a. m. 	Seite «Evaluationscenter»
Planungsinstrument für die Schul- und Unterrichtsentwicklung (Excel-Tool)	<p>Für eine Fünfjahres- und Jahresplanung ein Instrument, das hilft, die folgenden Handlungsfelder zu koordinieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schulentwicklung - Unterrichtsentwicklung - Personalentwicklung und Personalführung - Arbeit in Unterrichtsteams 	Seite «Unterrichtsteam»
Beispiele guter Praxis	<ul style="list-style-type: none"> - Aufträge von Unterrichtsteams - Beispiele aus der Praxis von Unterrichtsteams - Ziele, Kriterien und Indikatoren für die Arbeit in Unterrichtsteams 	Seite «Unterrichtsteam»
Lernkompetenzen-Curriculum	<ul style="list-style-type: none"> - Bausteine (Unterrichtsreihen für die 1.-9. Klasse) 	Seite «Lernen»
Methodenkoffer für die Unterrichtsentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> - Kooperatives Lernen - Methodensammlungen für das selbständige Lernen - Visualisieren im Unterricht - Lesekompetenz - Schreibkompetenz - Arbeit mit Kompetenzrastern - Präsentieren - Projektarbeit - Lernvideos im Unterricht - u. a. m. 	Seite «Lernen»

- 1 Rahmenkonzept «Gute Schulen – Qualitätsmanagement an den gemeindlichen Schulen des Kantons Zug» (19. Juni 2008) Direktion für Bildung und Kultur, Kanton Zug, Neuauflage 2011, S. 12.
- 2 Rahmenkonzept «Gute Schulen – Qualitätsmanagement an den gemeindlichen Schulen des Kantons Zug» (19. Juni 2008) Direktion für Bildung und Kultur, Kanton Zug, Neuauflage 2011, erweitert durch G. Brägger, schulentwicklung.ch 2011.
- 3 Rahmenkonzept «Gute Schulen – Qualitätsmanagement an den gemeindlichen Schulen des Kantons Zug» (19. Juni 2008) Direktion für Bildung und Kultur, Kanton Zug, Neuauflage 2011, S. 14f.
- 4 Berufsleitbild des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) 1999, S. 9.
- 5 M. Bensen, H.-G. Rolff: Professionelle Lerngemeinschaften. Referat vom 24. März 2004, nach S. M. Hord: Professional Learning Communities (Austin TX 1997); M. Bensen: Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In: H. G. Holtappels, K. Höhmann (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit (Weinheim 2005); J. Bastian, H.-G. Rolff: Abschlussevaluation des Projektes «Schule & Co.» Kurzfassung: www.schule-und-co.de.
- 6 M. Bensen, H.-G. Rolff: Professionelle Lerngemeinschaften. Referat vom 24. März 2004, nach S. M. Hord: Professional Learning Communities (Austin TX 1997); M. Bensen: Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In: H. G. Holtappels, K. Höhmann (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit (Weinheim 2005); J. Bastian, H.-G. Rolff: Abschlussevaluation des Projektes «Schule & Co.», S. 18, Kurzfassung: www.schule-und-co.de.
- 7 Berufsleitbild des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) 1999, S. 14.
- 8 Berufsleitbild des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) 1999, S. 10ff.
- 9 K. Dyrda: Vom Einzelkämpfer zum Teampayer. Teamentwicklung an Schulen. Strassfurt 2002.
- 10 Rahmenkonzept «Gute Schulen – Qualitätsmanagement an den gemeindlichen Schulen des Kantons Zug» (19. Juni 2008) Direktion für Bildung und Kultur, Kanton Zug, Neuauflage 2011, S. 26.
- 11 G. Brägger, N. Posse: Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen. Bd. 1 und 2. Bern 2007: h.e.p.-Verlag.
- 12 E. Achermann: Unterricht gemeinsam machen. Ein Modell für den Umgang mit Heterogenität (Bern 2005), Modell Unterrichtsteam, S. 4.
- 13 R. Windlinger in Zusammenarbeit mit E. Achermann und M. Eschelmüller: Unterrichtsteams: zusammenarbeiten – entwickeln – entlasten. Pädagogische Hochschule FHNW. Aarau und Solothurn 2010.
- 14 R. Windlinger in Zusammenarbeit mit E. Achermann und M. Eschelmüller: Unterrichtsteams: zusammenarbeiten – entwickeln – entlasten. Pädagogische Hochschule FHNW. Aarau und Solothurn 2010.
- 15 G. Brägger, B. Bucher: Ressourcenorientierte Personalentwicklung. In: G. Brägger, G. Israel, N. Posse (Red.): Bildung und Gesundheit. Argumente für gute und gesunde Schulen. Mit Beiträgen von H.-G. Rolff; B. Sieland; K. Hurrelmann; B. Badura u. a. Bern 2008: h.e.p.-Verlag; H.-G. Rolff: Professionelle Lerngemeinschaften. In: Buchen, Horster, Pantel, Rolff: Schulleitung und Schulentwicklung. Raabe Verlag 2004.
- 16 H.-G. Rolff: Professionelle Lerngemeinschaften. In: Buchen, Horster, Pantel, Rolff (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Raabe Verlag 2004, S. 2.
- 17 H.-G. Rolff: Professionelle Lerngemeinschaften. In: Buchen, Horster, Pantel, Rolff (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Raabe Verlag 2004, S. 3.
- 18 R. Windlinger in Zusammenarbeit mit E. Achermann und M. Eschelmüller: Unterrichtsteams: zusammenarbeiten – entwickeln – entlasten. Pädagogische Hochschule FHNW. Aarau und Solothurn 2010, S. 14f.
- 19 R. Windlinger in Zusammenarbeit mit E. Achermann und M. Eschelmüller: Unterrichtsteams: zusammenarbeiten – entwickeln – entlasten. Pädagogische Hochschule FHNW. Aarau und Solothurn 2010, S. 15.
- 20 G. Brägger, E. Fischer: Weiterbildungsmodul QM für Schulleitende, schulentwicklung.ch 2009.
- 21 Schulentwicklung.ch, in Anlehnung an Stadtschulen Zug, Schulhaus Loreto, UT-Bildung 2011. Präsentation 2011, S. 1.
- 22 Stadtschulen Zug, Schulhaus Loreto, UT-Bildung 2011. Präsentation 2011, S. 1.
- 23 Stadtschulen Zug, Schulhaus Loreto, Bildung der Unterrichtsteams: Leitfragen 2011, Präsentation 2011, S. 1–17.
- 24 R. Windlinger in Zusammenarbeit mit E. Achermann und M. Eschelmüller: Unterrichtsteams: zusammenarbeiten – entwickeln – entlasten. Pädagogische Hochschule FHNW. Aarau und Solothurn 2010, S. 12.
- 25 B. Sieland, B. Badura in: G. Brägger, G. Israel, N. Posse (Red.): Bildung und Gesundheit. Bern 2008: h.e.p.-Verlag.
- 26 Orientierungshilfe Berufsauftrag und Arbeitszeitmodell, Kanton Zug, Zug 2009, vgl. hier besonders die Beschreibung der Arbeitsfelder, S. 10–12.
- 27 R. Windlinger in Zusammenarbeit mit E. Achermann und M. Eschelmüller: Unterrichtsteams: zusammenarbeiten – entwickeln – entlasten. Pädagogische Hochschule FHNW. Aarau und Solothurn 2010, S. 16.
- 28 R. Windlinger in Zusammenarbeit mit E. Achermann und M. Eschelmüller: Unterrichtsteams: zusammenarbeiten – entwickeln – entlasten. Pädagogische Hochschule FHNW. Aarau und Solothurn 2010.
- 29 E. Riegel: Schule kann gelingen! Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2004.
- 30 Erweitert nach: Stadtschulen Zug: Einführungskonzept Arbeiten im Unterrichtsteam. Zug 2011, S. 5.
- 31 Schulleitung Stans, Orientierungshilfe zum Unterrichtsteam. 2011.
- 32 G. Brägger, IQES online/Unterrichtsteams, 2012, in Anlehnung an E. Terhart, E. Klieme: Kooperation im Lehrberuf. Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, 2006 (Beltz), S. 163–166.
- 33 C. Gräsel, K. Fussangel, C. Pröbstel: Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, 2006, S. 205–219, hier: 209–211; E. Terhart, E. Klieme: Kooperation im Lehrberuf. Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, 2006 (Beltz), S. 163–166.
- 34 D. Francis, D. Young: Mehr Erfolg im Team. Hamburg 1989 und J. Katzenbach, D. Smith: The wisdom of teams. New York 1993.
- 35 Th. Sievers: Unterrichtsentwicklung im Team. In: Pädagogik, Heft 10/11, S. 10ff.
- 36 R. Windlinger in Zusammenarbeit mit E. Achermann und M. Eschelmüller: Unterrichtsteams: zusammenarbeiten – entwickeln – entlasten. Pädagogische Hochschule FHNW. Aarau und Solothurn 2010, S. 17, erweitert durch G. Brägger, schulentwicklung.ch 2011.

- ³⁷ G. Brägger: Weiterbildungsmodule Kooperative Unterrichts-entwicklung, schulentwicklung.ch 2011.
- ³⁸ Zielvereinbarungsgespräche in: Grundlagen Mitarbeiter-gespräche MAG. Gesprächsformen, Kriterien, Instrumente. Kanton Zug 2009, S. 17.
- ³⁹ Zielvereinbarungsgespräche in: Grundlagen Mitarbeiter-gespräche MAG. Gesprächsformen, Kriterien, Instrumente. Kanton Zug 200, S. 24.
- ⁴⁰ R. Windlinger in Zusammenarbeit mit E. Achermann und M. Eschel-müller: Unterrichtsteams: zusammenarbeiten – entwickeln – entlasten. Pädagogische Hochschule FHNW. Aarau und Solothurn 2010, S. 18.
- ⁴¹ M.A. Riesen: Kooperatives Lernen im Unterrichtsteam. In: Profil-L 3/09. Bern: Schulverlag, S. 25.
- ⁴² L. S. Wygotsky: Denken und Sprechen, Frankfurt a. M. 1974.
- ⁴³ R. Windlinger in Zusammenarbeit mit E. Achermann und M. Eschel-müller: Unterrichtsteams: zusammenarbeiten – entwickeln – entlasten. Pädagogische Hochschule FHNW. Aarau und Solothurn 2010, S. 25.
- ⁴⁴ Schulen Cham, Funktionsbeschreibung UT-Leiter/in 2010; schul-entwicklung.ch 2010.
- ⁴⁵ Dieses Kapitel beruht auf «Phasen der Teamentwicklung» des Methodenkoffers «Teamentwicklung» (Koblitz, Posse) auf IQES online.
- ⁴⁶ D. Francis, D. Young: Mehr Erfolg im Team. Hamburg 1989; E. Philipp: Teamentwicklung in Schulen. In: Buchen, Horster, Pantel, Rolf (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Raabe Verlag 2004, D-6.1.
- ⁴⁷ B. Frommherz, Th. Halfhide: Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Zürich 2003, S. 9.
- ⁴⁸ G. Brägger, N. Posse: Journal für Schulentwicklung, Heft 3/2011, Thema: Lernerorientiertes Qualitätsmanagement.
- ⁴⁹ Handbuch Beurteilen und Fördern, Kanton Zug 2011, S. 40f.
- ⁵⁰ Beratungsteam schulentwicklung.ch 2010.
- ⁵¹ Beratungsteam schulentwicklung.ch 2010.
- ⁵² Broschüre Grundsätze B&F sowie Handbuch Beurteilen und För- dern, Kanton Zug 2011.
- ⁵³ Rahmenkonzept «Gute Schulen – Qualitätsmanagement an den gemeindlichen Schulen des Kantons Zug» (19. Juni 2008) Direktion für Bildung und Kultur, Kanton Zug, S. 18f.; Schulungsunterlagen: Fach- personen Unterrichtsentwicklung, Beratungsteam schulentwicklung.ch 2010.
- ⁵⁴ S. Bresler: Mit Kompetenzrastern Unterricht planen und beweren. Unterricht Physik 18, 2007, Nr. 99/100; wiederveröffentlicht auf IQES online > Lernen > Lernkompetenz 5. bis 9. Schuljahr > Mathema- tik – Biologie – Physik – Chemie
- ⁵⁵ Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen: Grund- lagen für den Lehrplan 21, verabschiedet von der Plenarversammlung der deutschsprachigen EDK-Regionen am 18. März 2010, S. 14f.
- ⁵⁶ T. Saum, L. Brüning: Sozialziele vereinbaren. IQES online > Lernen > Methodenkoffer Kooperatives Lernen
- ⁵⁷ Handbuch Beurteilen und Fördern, Kanton Zug 2011.
- ⁵⁸ T. Saum, L. Brüning: Leistungsbeurteilung im Kooperativen Lernen. IQES online > Lernen > Kooperatives Lernen
- ⁵⁹ Sammlung von Methoden zur Erarbeitung verschiedener Kompe- tenzraster. In: T. Saum, L. Brüning: Leistungsbeurteilung im Kooperati- ven Lernen. IQES online > Lernen > Kooperatives Lernen
- ⁶⁰ Beratungsteam schulentwicklung.ch 2010.
- ⁶¹ T. Pfiffner, Praxis eines Unterrichtsteams, Schule Hünenberg 2011. Der ganze Praxisbericht findet sich auf IQES online > Unterrichts- teams > Praxis von Unterrichtsteams.
- ⁶² A. von der Groeben 2008; A. von der Groeben, I. Kaiser 2011; G. Brägger, E. Fischer, schulentwicklung.ch 2011.
- ⁶³ M. Roos: Ziele formulieren. In: Handbuch Beurteilen und Fördern, Kanton Zug 2011, S. 12.
- ⁶⁴ Kompetenzmodell «Schreiben» aus dem «Gemeinsamen euro- päischen Referenzrahmen für Sprachen» (Europarat 2001, S. 67)
- ⁶⁵ Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen: Grund- lagen für den Lehrplan 21, verabschiedet von der Plenarversammlung der deutschsprachigen EDK-Regionen am 18. März 2010, S. 21.
- ⁶⁶ B. Frommherz, Th. Halfhide: Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Zürich 2003, S. 3.
- ⁶⁷ Teamteaching-Informationen der Uni Köln: [http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/teamteaching/ team_kurzbeschreibung.html](http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/teamteaching/team_kurzbeschreibung.html).
- ⁶⁸ Teamteaching-Informationen der Uni Köln: [http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/teamteaching/ team_kurzbeschreibung.html](http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/teamteaching/team_kurzbeschreibung.html).
- ⁶⁹ Teamteaching-Informationen der Uni Köln: [http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/teamteaching/ team_kurzbeschreibung.html](http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/teamteaching/team_kurzbeschreibung.html).
- ⁷⁰ B. Frommherz, T. Halfhide: Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Zürich 2003, S. 44
- ⁷¹ Eine hervorragende Quelle für Unterrichtsvideos ist das Video- portal www.unterrichtsvideos.ch
- ⁷² Beratungsteam schulentwicklung.ch 2010.
- ⁷³ K. Reusser: Unterrichtsqualität und Klassenführung. In L. Criblez, B. Müller, J. Oelkers (Hrsg.). Die Volksschule – zwischen Innovations- druck und Reformkritik (S. 68-83). Zürich 2011, S. 70.
- ⁷⁴ K. Reusser: Unterrichtsqualität und Klassenführung. In L. Criblez, B. Müller, J. Oelkers (Hrsg.). Die Volksschule – zwischen Innovations- druck und Reformkritik (S. 68-83). Zürich 2011, S. 71 (Abbildung ver- öffentlicht mit freundlicher Erlaubnis des Autors).
- ⁷⁵ K. Reusser: Unterrichtsqualität und Klassenführung. In L. Criblez, B. Müller, J. Oelkers (Hrsg.). Die Volksschule – zwischen Innovations- druck und Reformkritik (S. 68-83). Zürich 2011, S. 70-72.
- ⁷⁶ A. Helmke: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze 2008; H. Meyer: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004.
- ⁷⁷ K. Reusser: Von der Unterrichtsforschung zur Unterrichtsent- wicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge. In: W. Einsiedler (Hrsg.). Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung (S. 11-40). Bad Heilbrunn 2011, S. 19.
- ⁷⁸ A. von der Groeben: Verschiedenheit nutzen. Cornelsen 2008, S. 179ff.

- ⁷⁹ Formatives Beurteilen. In: Handbuch Beurteilen und Fördern B&F, Kanton Zug 2011, S. 69.
- ⁸⁰ Ziele formulieren. In: Handbuch Beurteilen und Fördern B&F, Kanton Zug 2011, S. 19; Pädagogik: Themenheft «Fördernde Bewertung». Heft 2/Februar 2012.
- ⁸¹ T. Guldimann: Eigenständiger Lernen. Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires. Bern 1996; Formatives Beurteilen. In: Handbuch Beurteilen und Fördern B&F, Kanton Zug 2011, S. 69.
- ⁸² T. Guldimann, Pädagogische Hochschule St. Gallen: Förderung des eigenständigen Lernens. Referat am Bildungsforum Romanshorn 2006.
- ⁸³ U. Vögeli-Mantovani: Mehr fördern, weniger auslesen, SKBF Aarau 1999.
- ⁸⁴ H. Nüesch, M. Bodenmann, Th. Birri: Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen 2008; S. 9 (in Anlehnung an Borphy 1981).
- ⁸⁵ H. Nüesch, M. Bodenmann, Th. Birri: Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen 2008; S. 9 (in Anlehnung an Borphy 1981).
- ⁸⁶ Handbuch Beurteilen und Fördern B&F, Kanton Zug 2011.
- ⁸⁷ Grundsätze Beurteilen und Fördern B&F, Kanton Zug 2011.
- ⁸⁸ H. Nüesch, M. Bodenmann, Th. Birri: Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen 2008.
- ⁸⁹ Handbuch Beurteilen und Fördern B&F, Kanton Zug 2011, S. 92ff.
- ⁹⁰ H. Nüesch, M. Bodenmann, Th. Birri: Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen 2008, S. 21.
- ⁹¹ Wie mache ich Zeugnisnoten? In: H. Nüesch, M. Bodenmann, Th. Birri: Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen 2008, S. 21.
- ⁹² T. Pfiffner, Praxis eines Unterrichtsteams, Schule Hünenberg 2011. Der ganze Praxisbericht findet sich auf IQES online > Unterrichtsteams > Praxis von Unterrichtsteams
- ⁹³ Beratungsteam schulentwicklung.ch 2011.
- ⁹⁴ H. Nüesch, M. Bodenmann, Th. Birri: Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen 2008, S. 21.
- ⁹⁵ Broschüre Interne Schulevaluation, Kanton Zug 2011.
- ⁹⁶ G. Brägger, N. Posse, schulentwicklung.ch 2011
- ⁹⁷ schulentwicklung.ch 2011.
- ⁹⁸ Th. Sievers: Unterrichtsentwicklung im Team. Wie lernt ein Kollegium Individualisierung durch gemeinsames Probieren? In: Pädagogik Heft 10/2011.
- ⁹⁹ A. von der Groeben: Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin 2008; A. von der Groeben, I. Kaiser: Themenreihe Individualisierung. In Pädagogik Hefte 1–12/2011.
- ¹⁰⁰ A. von der Groeben 2008; A. von der Groeben, I. Kaiser 2011; erweitert: schulentwicklung.ch 2011.
- ¹⁰¹ Dieses Beispiel basiert in den Grundzügen auf einem Methoden-curriculum der Schule Seengen 2011.
- ¹⁰² K. Reusser, Erziehungswissenschaftliches Institut, Universität Zürich, Referat 2010.
- ¹⁰³ J. Blombach (mit redaktionellen Erweiterungen durch G. Brägger): Einführung eines Lernkompetenzen-Curriculums 2011. Auf IQES online/Lernen/Lernkompetenzen 5.–9. Klasse.
- ¹⁰⁴ Unterrichtseinheiten, die als Bausteine eines Lernkompetenzen-Curriculums eingeführt werden können, finden sich hier: IQES online/Lernen/Lernkompetenzen 1.–9. Klasse.
- ¹⁰⁵ A. von der Groeben 2008; A. von der Groeben, I. Kaiser 2011; erweitert: schulentwicklung.ch 2011.
- ¹⁰⁶ Die folgenden Regelungsbeispiele sind dem «Konzept über die Arbeit in Unterrichtsteams» der Schule Oberägeri (2010) sowie dem «Einführungskonzept Arbeiten im Unterrichtsteam», Stadtschulen Zug (2011) entnommen.
- ¹⁰⁷ Orientierungshilfe Berufsauftrag und Arbeitszeitmodell, Kanton Zug 2009.
- ¹⁰⁸ G. Brägger, N. Posse 2007, E. Brodmann, M. Gschwend, U. Kleiner, P. Merz, E. Noger, E. Rohr. Aarau 2008
- ¹⁰⁹ G. Brägger, E. Fischer, schulentwicklung.ch 2010.
- ¹¹⁰ L. S. Wygotsky: Denken und Sprechen, Frankfurt/M. 1974.
- ¹¹¹ M. Pfrunder, G. Brägger 2010.
- ¹¹² IQES online/Unterrichtsteams
- ¹¹³ «Methodenkoffer» und «Teamentwicklung» (Koblitz, Posse) auf IQES online.



© 2012
Kanton Zug - Direktion für Bildung und Kultur
Amt für gemeindliche Schulen
Baarerstrasse 37, 6300 Zug
www.zug.ch