

# „Wer Unterricht entwickeln will, muss mehr als den Unterricht entwickeln“

Sabine Geist<sup>1</sup>, Christof Siepmann<sup>1</sup>

(unter Mitarbeit von Yvonne Marie Bock und Françoise  
Charoud-Got, Annina Schulte)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Laborschule Bielefeld

Kontakt: [sabine.geist@uni-bielefeld.de](mailto:sabine.geist@uni-bielefeld.de), [christof.siepmann@laborschule.de](mailto:christof.siepmann@laborschule.de)

**Zusammenfassung:** Das Forschungsprojekt „Unterrichtsentwicklung plus“ evaluiert einen mehrjährigen Schulentwicklungsprozess, der auf einem konkreten Wunsch des Kollegiums beruhte.

Über gut zwei Jahre hinweg fand an den schulinternen Fortbildungstagen (SchiLF) die „Werkstatt Lernen individuell und gemeinsam“ statt. Bei der Planung und Durchführung der Werkstatt orientierte sich das Moderator:innenteam an den von Lipwosky & Rzejak (2021) bzw. Altrichter et al. (2019) formulierten Kriterien für die Gestaltung wirksamer Fortbildung von Lehrkräften. Die Inhalte der Werkstattarbeit basierten auf dem Werk „Werkstatt Individualisierung. Unterricht gemeinsam verändern“ von Groeben/Kaiser (2012).

Ausgewertet im Rahmen der Evaluation wurden schriftliche Rückmeldungen der Teilnehmer:innen und ein Gruppeninterview mit Lehrkräften. Die Auswertung fokussierte dabei auf die Wirkung des Fortbildungsprozesses auf der individuellen Ebene der Lehrkräfte, der Ebene der Schüler:innen und auch auf der systemischen Ebene der Schule.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die mehr als zweijährige Arbeit mit der Werkstatt in der Wahrnehmung der Befragten eine positive Wirkung auf allen Ebenen (Aufgabenkonstruktion, Planung von Fach- und Projektunterricht, Lernbegleitung und Diagnostik) zeigte und sich auch Anschlussperspektiven für weitere Fortbildungen, Schulentwicklungsprozesse und auch „Forschungs- und Entwicklungsprojekte“ ergeben.

**Schlagwörter:** Schul- und Unterrichtsentwicklung, Inklusion, Schulinterne Fortbildung, Praxisforschung



## 1 Einführung

Seit vielen Jahren wird Unterrichtsentwicklung als ein zentrales Element nachhaltiger Schulentwicklung betrachtet (vgl. u.a. Emmerich/Maag Merki 2014, Rolff 2014, Alt-richter et al. 2019). Auch aus dieser Begründung heraus haben Lehrkräfte die Pflicht, sich regelmäßig fortzubilden. Dies kann durch externe Angebote erfolgen, Unterrichts- und auch Schulentwicklung kann auch von innen heraus erfolgen, zumal die Lehrerausbildung der ersten und zweiten Phase „zwar zur Berufsfähigkeit führt, die Berufsfertigkeit aber in der Praxis einer organisierten Qualifizierung bedarf“ (Daschner, 2019, S. 12). Und somit ist es nur zu verständlich, dass Schulen dazu aufgefordert werden, ihren Unterricht weiter zu entwickeln.

Unterricht ist das zentrale Element der Tätigkeit von Lehrer:innen und hat unmittelbaren Einfluss auf das Lernen der SchülerInnen. Daher wird Unterricht auch als zentrale Stellschraube betrachtet (siehe u.a. Rolff 2014, Becker-Mrotzek/Prediger 2021).

Unterricht, als unmittelbarer Einflussfaktor auf das Lernen der Schüler:innen – ein zentrales Element der Tätigkeit von Lehrer:innen –, wird dabei als eine zentrale Stellschraube betrachtet, mit denen Schulen selbst die Leistungsergebnisse ihrer Schüler:innen verbessern können.

Konkret heißt das für die Einzelschule, die Verbesserung von Strukturen und auch von Unterrichtsqualität anzustreben und dafür alle zur Verfügung stehenden Wege zu nutzen. Fortbildungen, seien sie externer oder auch schulinterner Art, sind solche Gelegenheiten, sich auf den Weg zu einer bildungsgerechteren und inklusiveren Schule zu machen. Denn noch immer zeigen die Ergebnisse der regelmäßig stattfindenden Schulleistungsstudien den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg auf.

Unter Bildungsgerechtigkeit wird dabei verstanden, dass das Menschenrecht auf Bildung (volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit in sozialer Verantwortung – Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte) für alle Schüler:innen bestmöglich eingelöst wird. Dafür ist es – wie oben bereits kurz angedeutet – notwendig, pädagogisch so zu handeln, dass Lernprozesse und der Lernerfolg aller Schüler:innen positiv beeinflusst wird. Besonders herausgefordert sind hier inklusive Schulen, die die Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendlichen nicht mit selektiven Maßnahmen beantworten und damit verstärken, sondern durch ein verändertes Lernen und durch eine generell veränderte Schulkultur die Unterschiede zumindest reduzieren (wollen).

Die Laborschule stellt sich diesem Anspruch in besonderer Weise seit ihrer Gründung durch eine inklusive Pädagogik und Didaktik, durch eine „Pädagogik der Vielfalt“. Durch unterschiedliche Bausteine pädagogischen Handelns, das Setzen pädagogischer Prioritäten und auch durch schulstrukturelle Vorgaben antwortet die Schule auf diese Herausforderungen. Für die Gestaltung von Unterricht – einem wesentlichen Baustein für eine bildungsgerechtere Schule – bedeutet das, Lehrinhalte und Lernbedingungen sowie die Leistungsanforderungen und unterstützenden Maßnahmen an die Bedingungen und Bedürfnisse der Schüler:innen anzupassen (vgl. von der Groeben 2013/2014, Fischer 2016, Lütje-Klose 2023). Dafür muss Unterricht dem Prinzip der Individualisierung und Differenzierung folgen (vgl. Lütje-Klose 2023). Als wesentliche Kriterien eines guten (inklusiven) Unterrichts, eines guten Unterrichts für alle Schüler:innen, sind dabei zu nennen:

- Klarheit und Strukturierung,
- effiziente Klassenführung und Zeitnutzung,
- intellektuelle Aktivierung für alle Lernende,
- vielfältige Motivierung durch anregende Aufgabenstellung,
- methodisch unterschiedliche Zugänge und kooperative Lernformen,
- regelmäßiges Feedback – auch für die Lehrkräfte sowie
- die Sicherung des Gelernten (vgl. Brügelmann et al. 2021; vgl. auch Beck/Lipowski 2022; Lütje-Klose 2023).

„Ein lernförderliches Unterrichtsklima, in dem Schüler:innenorientierung und individuelle Unterstützung vorgehalten werden und individuelles Feedback gegeben wird, ermöglicht einen produktiven Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen. Verschiedene Angebotsvariationen von Aufgaben, Methoden und Sozialformen werden vor dem Hintergrund einer curriculums- und systembezogenen Diagnostik gezielt ausgewählt, wobei individualisierende und kooperative Lernformen im Interesse einer hohen Wirkungs- und Kompetenzorientierung zusammenspielen“ (Lütje-Klose 2023, 25).

All dies stellt an die Professionalität der Lehrenden sehr hohe Ansprüche. Ein produktiver Umgang mit Heterogenität erfordert neben einer konsequenten Individualisierung auch ein Lernen in der Balance zwischen Individualität und Gemeinschaft. Diese Balance kann nicht ein für allemal festgelegt, sondern muss immer wieder neu konzeptionell und praktisch gedacht und realisiert werden.

Um ein in dieser Weise tragfähiges Konzept individuellen und gemeinsamen Lernens zu entwickeln, bedarf es aber viel mehr als der bloßen Unterrichtsentwicklung. Es „verlangt nicht mehr und nicht weniger als eine Umgestaltung der gesamten Schule. Und diese kann nur gelingen, wenn es einen gemeinsamen Willen dazu gibt, einen pädagogischen Grundkonsens“ (Groeben v.d./Kaiser 2012, 17). Ganz wesentlich dabei ist, als Schule das je eigene Bildungsverständnis zu klären.

## 2 Die konkrete Situation in der Laborschule

Unterrichtsentwicklung in der Laborschule in den Fokus der Schulentwicklung zu setzen hat sich aus den Wünschen des Kollegiums heraus entwickelt. Dieser Wunsch ergab sich aus den Implementationsveranstaltungen des Forschungsprojektes „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule“ (vgl. Geist et al. 2024).

Die gemeinsame Arbeit mit den Kolleg:innen zeigte, dass alle an der Schule arbeitenden Personen eine grundsätzlich positive Haltung Vielfalt gegenüber haben, dass sie Vielfalt als Normalfall und vor allem als Bereicherung betrachten und offen und unterstützend auf die unterschiedlichen Kinder und Jugendlichen zugehen. Es besteht ein großes Interesse an jeder(m) einzelner(n) Schüler:in und der je persönlichen sowie schulischen Leistungsentwicklung. Zusammenfassend ließe sich sagen, dass ein pädagogischer Grundkonsens hinsichtlich der „inkluisiven Haltung“ des Kollegiums bestand.

Zugleich aber thematisierten die Kolleg:innen ihren eigenen Entwicklungs- und Fortbildungsbedarf. Besonders hervorgehoben wurde z.B., dass zu wenig Zeit für gemeinsame Unterrichtsplanung zur Verfügung stehe, es zu wenig Austauschgelegenheit über Unterricht in und zwischen den Erfahrungsbereichen bzw. Stufen gebe und gegenseitige Hospitationen selten bis gar nicht vorkommen. Explizit wurde der Wunsch geäußert, die „Werkstatt Lernen – individuell und gemeinsam“ für das gesamte Kollegium anzubieten.

*Warum, so könnte man fragen, identifizieren die Kolleg:innen gerade im Bereich der Unterrichtsentwicklung Fortbildungsbedarf?*

Gewissermaßen traditionell werden die Lernwege in unserer Schule so angelegt, dass die Schüler:innen Lernen als sinnvollen Prozess ansehen, weil sie Gelegenheit bekommen, sich in einer aktiven, partizipativen und selbstgestaltenden Rolle als Lernende zu erleben. Lernen erfolgt, soweit wie möglich, erfahrungsorientiert. Entdeckendes Lernen und praktisches Handeln spielen also eine große Rolle in alltäglichen Lernprozessen. Vielfach mündet dieser Lern- und Erkenntnisprozess in einem individuellen Produkt. Die Orientierung an dem Grundsatz „So viel Belehrung wie möglich durch Erfahrung zu ersetzen“ verlangt von den Lehrkräften, dass sie verschiedene Rollen ausfüllen: Sie müssen Informationen, Erkenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, Lernprozesse und Lernsituationen organisieren und begleiten und sie sollen auch Modelle eines lernenden und handelnden Menschen sein. (vgl. von Hentig, 1973, S. 37). Die Unterrichtskultur der Laborschule ist mithin geprägt von der Überzeugung, dass die Unterrichtsgegenstände ihre „Bildungswirkung umso besser entfalten können, je mehr sie vom Individuum in

sinnvollen, für das eigene Leben bedeutungsvollen Zusammenhängen erlebt werden“ (von der Groeben 2011, S. 48).

Das Einlösen dieser didaktischen Leitkategorien, die damit verbundenen Anforderungen an die Lehrkräfte und auch die Anforderungen an die Gestaltung von Unterricht erfahren bei der konkreten Umsetzung im Alltag immer wieder ‚Reibungsverluste‘. Normative Anforderungen und Alltagspraxis standen und stehen immer in einem Spannungsverhältnis zueinander. Im Alltag konnte und kann es immer nur darum gehen, sich der normativen Forderung möglichst weitgehend anzunähern.

Das Ziel, diese didaktischen Leitkategorien – heute würden wir vielleicht sagen – eines individualisierten, handlungs- und produktorientierten Unterrichts einzulösen, war allerdings im Bewusstsein der Lehrkräfte aus der Anfangszeit der Laborschule tief verankert.

Gravierende Veränderungen innerhalb unseres Kollegiums (z.B. Generationenwechsel und Änderung der Personalstruktur u.a. durch weitere Professionen in Schule), aber auch gesellschaftliche Wandlungsprozesse durch z.B. Flucht und Migration, die zu deutlich heterogenerer Schüler:innenschaft führten, die rasant fortschreitende Digitalisierung des ‚Lebens‘ u.a. führten dazu, so kann zumindest gemutmaßt werden, dass gerade im Bereich des Unterrichtens erhebliche Unsicherheiten entstanden und daher die oben erwähnten Bedarfe nach Unterstützung formuliert wurden.

Darüber hinaus wurde in Einzelgesprächen deutlich, dass eine Vielzahl von Kolleg:innen sehr daran interessiert ist, die auch an der Laborschule vorhandenen Übergänge in den Schulbiografien der Kinder reibungsloser zu gestalten. Vergleichbare Arbeitsweisen in der Primar- und Sekundarstufe, die im Sinne eines Spiralcurriculums eine Lernprogression sichern, könnten eine weitere Motivation für die Entscheidung gewesen sein.

Darüber hinaus verstärkte vermutlich die im Gesamtkollegium bekannte Tatsache, dass fünf Kolleg:innen an der „Werkstatt Lernen – individuell und gemeinsam“ der Deutschen Schulakademie teilgenommen hatten, diesen Wunsch. In der Stadt Bielefeld wurde diese Fortbildung in leicht veränderter Form über den Verein TABULA angeboten. Die Resonanz auf diese Fortbildung bei den teilnehmenden Kolleg:innen war äußerst positiv, und dies wurde offensiv in das Kollegium hinein getragen. Auch dies könnte zu dem Wunsch einer schulweiten Teilnahme an dieser Fortbildung im Rahmen einer Schulinternen Fortbildungsmaßnahme geführt haben.

Schließlich stimmte in einer Gesamtkonferenz im Frühjahr 2019 das Kollegium dem Antrag zu, sich über einen Zeitraum von ca. zwei Jahren auf die „Werkstatt Lernen“ als Jahresthema festzulegen und die in den kommenden zwei Schuljahren stattfindenden Schulinternen Fortbildungen (SchiLfs) diesem Thema zu widmen. Die Ausgangsbedingungen für die Durchführung der Pädagogischen Werkstatt in der Laborschule waren also ausgesprochen günstig. Es lag eine gemeinsame und einstimmige Entscheidung zur Durchführung der Fortbildung vor, es gab ein gemeinsames Verständnis von Individualisierung und Vielfalt, einzelne Kolleg:innen wiesen Vorerfahrungen in Bereich der Fortbildungsinhalte auf und konnten in Gruppenarbeitsprozessen und Werkstattphasen als Multiplikator:innen fungieren. Zudem waren dem Kollegium die grundlegenden Inhalte der Werkstatt bekannt und sie sind im didaktisch-pädagogischen Profil der Schule bereits angelegt. Dennoch lag im Kollegium ein kollektiver Reflexions- und Weiterentwicklungswunsch hinsichtlich der unterrichtlichen Praxis vor.

### 3 „Werkstatt Lernen – individuell und gemeinsam“ – die Fortbildungsbausteine

Die „Werkstatt Lernen – individuell und gemeinsam“ ist als Langzeitfortbildung mit 4-5 Bausteinen (à 2 Tagen) mit je unterschiedlichen Schwerpunkten konzipiert. Sie wurde lange von der Deutschen Schulakademie durchgeführt und die Trainier:innen, die diese Werkstatt durchführten, wurden dort ausgebildet. Der Arbeit in der Werkstatt basiert auf

der Vorstellung, dass Schulentwicklung dann besonders nachhaltig wirkt, wenn sie 'von unten' entsteht und sich zunächst mit dem auseinandersetzt, was das 'Alltagsgeschäft' von Lehrer:innen ausmacht, der Unterricht. Gemeinsam und in Kooperation mit mehreren Schulen entwickeln die Lehrkräfte ihren Unterricht und widmen sich dabei auch andere Schulentwicklungsaufgaben (Formate der Leistungsrückmeldung, der Lernbegleitung, Diagnostik etc.). Aufgrund dieser konzeptionellen Überlegungen und auch aufgrund des hohen zeitlichen Umfangs sowie der geforderten intensiven Mitarbeit wurde/wird die Werkstatt von der Deutschen Schulakademie, dem Schulverbund „Blick über den Zaun“ und auch von der Stadt Bielefeld ausschließlich Schulverbänden angeboten, nicht dagegen Kollegien einzelner Schulen. Die Durchführung dieser Werkstatt an der Laborschule als Einzelschule war daher ein Novum und vor allem den fachlichen Kompetenzen zweier Kolleg:innen (Ramona Schwarz und Thomas Makowski) zu verdanken, die über die entsprechende Ausbildung verfügten.

Inhalte der Werkstatt, die sich an dem Werk „Werkstatt Individualisierung“ (von der Groeben/Kaiser 2012) und dem zweibändigen Werk von A. v.d. Groeben (2013/2014) „Verschiedenheit nutzen“ orientiert, sind die Bearbeitung der Fragen:

- Wie lässt sich Lernen so anlegen, dass vertieftes Lernen und echte Verstehensprozesse initiiert werden?
- Wie muss Unterricht geplant werden, dass Inhalte und Aufgaben der Vielfalt aller Schüler:innen gerecht wird?
- Wie können verschiedene Zugänge zum jeweiligen Lerngegenstand ermöglicht werden? Welche Methoden erweisen sich als lernförderlich und lassen sinnvolle Formen der Zusammenarbeit für Schüler:innen zu?
- Wie kann die individuelle Lernleistung gewürdigt und lernförderlich gestaltet und rückgemeldet werden?
- Wie kann das Erreichte für die Unterrichtsentwicklung und die Schulentwicklung der ganzen Schule gesichert werden?

Konkret vollzieht sich dieser Prozess in vier oder fünf Bausteinen:

- Baustein 1 – Das Lernen anders anlegen
- Baustein 2 – Unterricht anders planen – individuelles und gemeinsames Lernen
- Baustein 3 – Fachdidaktische Vertiefung und Implementation
- Baustein 4 – Diagnostik, Lernbegleitung und Leistungsbewertung
- Baustein 5 – Das Erreichte sichern – Unterrichts- und Schulentwicklung

Dass die Laborschule die Fortbildung in Eigenregie und für das gesamte Kollegium durchführte, ist auch insofern ein Novum, als das Konzept derart verändert wurde, dass der Baustein 5 (Schulentwicklung) in die ersten vier Bausteine integriert wurde, dass also die Folgen eines veränderten Unterrichts für die gesamte Schule in allen Bausteinen mit in den Blick genommen wurden. Neu war außerdem, dass *alle Mitglieder des Kollegiums* – Lehrer:innen, Sonderpädagog:innen, Erzieher:innen, Sozialpädagog:innen, manchmal auch die Schulbegleiter:innen – an der Werkstattarbeit teilnahmen. Üblicherweise richtet sich die Fortbildung ausschließlich an die Lehrkräfte der Schulen.

Zwischen den Arbeitsphasen vor Ort zu den einzelnen Bausteinen lagen Phasen der Erprobung und des Austauschs.

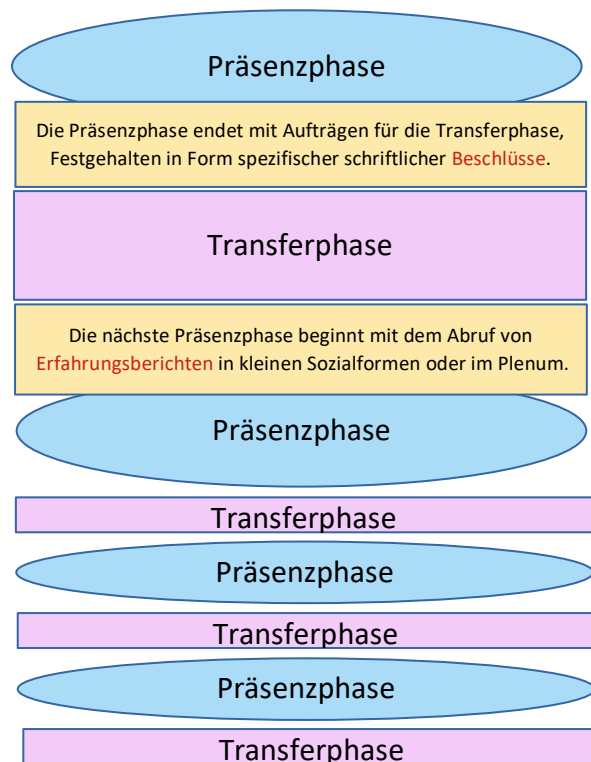


Abbildung 1: Arbeitsphasen der schulinternen Fortbildung (Altrichter et al 2019, S. 13)

Unterrichts- und Schulentwicklung werden auf diese Weise als mehrstufiger kontinuierlicher Prozess angelegt und orientieren sich im Grundsatz am Angebot-Nutzungsmodell der Lehrkräfte-Fortbildung von Lipowsky und Rzejak (2019, 2021).

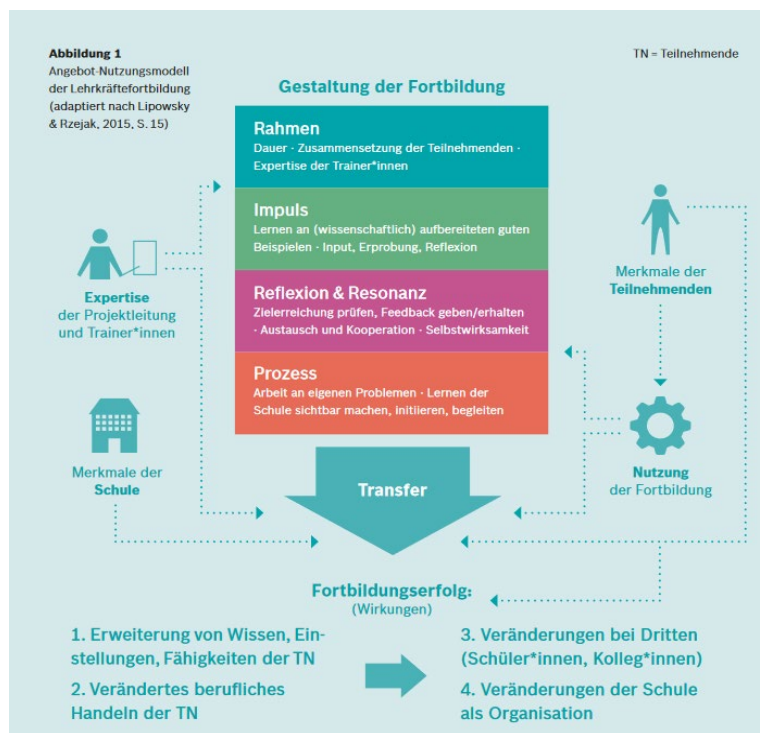


Abbildung 2: Angebot-Nutzungsmodell der Lehrkräfte-Fortbildung von Lipowsky und Rzejak

Bereits im Mai 2019 – also vor Beginn des hier dargestellten Forschungsprojektes – fand der erste Schulentwicklungstag zu diesem Thema statt. Eine Kollegin und ein Kollege, die, wie oben bereits ausgeführt, über eine entsprechende Ausbildung als Moderator:innen und umfangreiche Erfahrung mit diesem Fortbildungskonzept verfügen, erklärten sich bereit, die Fortbildung federführend zu gestalten. Der Prozess wurde begleitet durch die Didaktische Leiterin und einen Sonderpädagogen. An drei mal zwei Tagen wurde in den folgenden Jahren an diesem Thema gearbeitet. Daran anschließend fand ein weiterer SchiLf-Tag zum Thema Unterrichtsentwicklung statt.

Der Konferenzplan in diesen Schuljahren wurde ausdrücklich so angepasst, dass auch in den regelmäßig stattfindenden Konferenzzeiten Möglichkeiten zur Verfügung standen, an den relevanten Fragen und Inhalten aus der SchiLf zu arbeiten und damit die jeweils folgenden Schulinternen Fortbildungstage gezielt vor- bzw. nachzubereiten (siehe Abbildungen oben).

## 4 Verlauf der Fortbildungstage – eine zusammenfassende Darstellung

Die ersten beiden Bausteine der Fortbildung fanden bereits im Schuljahr 2019/2020 statt, also vor Beginn der Corona-Pandemie.<sup>1</sup> An den ersten 4 Bausteinen nahm die gesamte Schule teil – Sonderpädagog:innen, Erzieher:innen, Lehrer:innen, Sozialpädagog:innen, oft auch Schulbegleiter:innen (siehe oben).

Auf die Fortführung der Werkstattarbeit wurde solange verzichtet, bis Präsenzveranstaltungen zumindest auch möglich waren.

### 4.1 Struktur der Fortbildungstage – einige Grundsatzentscheidungen

Insgesamt orientierte sich der Ablauf der gesamten Fortbildung eng an den von Lipwosky & Rzejak (2021) bzw. Altrichter et al. (2019) formulierten Kriterien für die Gestaltung wirksamer Fortbildung von Lehrkräften.

- So erfolgte sie auf konkreten *Wunsch des Kollegiums* nach Abstimmung bei einer Mitarbeiter:innenkonferenz und war *längerfristig* angelegt. *Alle* an der Schule arbeitenden Pädagog:innen *nahmen* an der Fortbildung *teil*.
- Eine *methodische Vielfalt* zeichnete jeden Fortbildungstag aus. Die Moderator:innen planten alle Veranstaltungen so, dass Phasen der „Vermittlung“ mit Phasen der „Diskussion“, der „Erarbeitung“, des „Feedbacks“ und auch der „Reflexion“ wechselten.
- Die Vermittlungsphasen wurden abwechselnd von den beiden Moderator:innen übernommen, so dass eine persönliche Ansprache der Kolleg:innen in unterschiedlicher Weise erfolgte. Neben Vortragsformaten seitens der Moderator:innen gab es in dieser Phase Präsentationen aus dem Kreis der Kolleg:innen oder auch kurze Filmsequenzen.
- Ein wesentlicher Bestandteil jedes Fortbildungstages waren die sog. World-Cafés. Kolleg:innen aller Schulstufen – teilweise auch Schüler:innen – stellten an vorbereiteten Tischen (siehe Fotos oben) Arbeitsergebnisse und Unterrichtseinheiten (in der Regel Lerndörfer genannt) vor, die sie in ihren Lerngruppen

<sup>1</sup> Als Schule entschieden wir uns, während der Corona-Pandemie diese Fortbildung auszusetzen. In dieser Zeit befasste sich das Kollegium schwerpunktmäßig mit der Einbindung digitaler Lernplattformen für den Distanzunterricht. Mehrere Kolleg\*innen nutzten allerdings bereits die in den ersten Bausteinen gewonnenen Erkenntnisse der Fortbildung, um Aufgabenstellungen vielfältig und anregend zu formulieren, projekt- bzw. handlungsorientierte Aufgaben zu stellen und kollaborative Arbeitsprozesse über digitale Plattformen zu installieren. Die Erfahrungen mit diesen Unterrichtseinheiten flossen nach der Coronazeit in die SchiLf ein.

durchgeführt hatten. Gerade diese in der Regel erste Phase eines jeden Fortbildungstages ermöglichte das Geben und auch das Erhalten von *Feedback* zur eigenen Arbeit. Konkrete Unterrichtsbeispiele ermöglichten praxisnahe Einblicke in die Arbeit des jeweils Anderen. Diese kollegiale, *wertschätzende*, zugleich aber auch *kritisch-konstruktive* und *leitfragenorientierte Rückmeldung* zu den vorgestellten Arbeitsergebnissen ermöglichte es den Kolleg:innen, sich *selbst-wirksam* zu erleben.

- Jeder Werkstattbaustein wurde mit einer Aufgabe zur thematischen Weiterarbeit beendet. Die an den Fortbildungstagen und den ergänzenden Konferenzzeiten entwickelten Unterrichtseinheiten konnten mit den Lerngruppen durchgeführt und reflektiert werden (Transfer- und individuelle Reflexionsphase). Bei der jeweils folgenden Veranstaltung sollten sie dann während der Phase des „World-Cafés“ im Kollegium (s.o.) vorgestellt werden.
- In jeder Vermittlungsphase konnte durch die Expertise der Moderator:innen auf aktuelle *Forschungsergebnisse* zu den jeweiligen Arbeitsschwerpunkten eingegangen werden und damit das Wissen und der Reflexionshintergrund der Lehrkräfte erweitert werden.
- Insbesondere knüpfte die Fortbildung in ihrem Vermittlungsteil an *Befunde der Unterrichts- und der Lehr-Lernforschung* an, thematisierte *Fragen* des effektiven und zugleich offenen Unterrichtens und hatte damit thematisch einen engen Bezug zur Alltagsrealität der Kolleg:innen. So fokussierte ein wesentlicher Teil der Fortbildung vor allem auf *unterrichtspraktische, fachdidaktische und curriculare Aspekte* schulischer Praxis.
- In den Phasen der „Erarbeitung“ konnte das Gelernte in *konkreten ‚Anwendungssituationen‘* in *kollegialer Zusammenarbeit* genutzt werden. Insgesamt wurde viel Zeit für gemeinsame Unterrichtsplanung – häufig stufenübergreifend – eingeräumt. Alle Mitglieder des Kollegiums – Lehrer:innen, Sonderpädagog:innen, Erzieher:innen, Sozialpädagog:innen, manchmal auch die Schulbegleiter:innen – beteiligten sich an der Planung von Unterrichtseinheiten und -projekten. Durch diese multiprofessionelle Zusammenarbeit im Kollegium erhielten gerade die Lehrkräfte, die in der Regel auch an der Laborschule den Unterricht hauptverantwortlich planen, neue Impulse für ihre Planungen. Gerade die Ideen und Perspektiven der Sonderpädagog:innen, Sozialpädagog:innen, Erzieher:innen und auch Schulbegleiter:innen zeigten den Lehrkräften immer wieder die Notwendigkeit auf, die Vielfalt der Kinder bewusster bereits in der Planung von Unterricht mitzudenken. So stellten die Lehrkräfte ihre bisherigen Planungen in Frage und überlegten gemeinsam mit Kolleg:innen anderer Professionen alternative Lernangebote, die tatsächlich allen Schüler:innen anregende und aktivierende Lerngelegenheiten schaffen können.
- Diese *anwendungsorientierte Arbeit* ermöglichte nicht nur die gemeinsame Vorbereitung von Unterricht und dessen Reflexion. Sie ermöglichte auch in Baustein 4 die Diskussion über Möglichkeiten einer unterstützenden Lernbegleitung und Formen alternativer Leistungsbewertung.
- Bei einzelnen Bausteinen (vor allem bei Baustein 2 und 4) ging es im Anschluss an die Vermittlungsphase auch darum, *Einstellungen und Überzeugungen* zu thematisieren, sich *kritisch* mit Überzeugungen der Kolleg:innen *auseinanderzusetzen* und einen *kollegialen Konsens* zur Fragen des Bildungsbegriffs, zum Umgang mit Kompetenzorientierung und zu Formaten und Regelungen der Lernbegleitung und Leistungsbewertung herzustellen.
- Die an den einzelnen SchiLf-Tagen angelegte kollegiale Kooperation sollte durch *strukturelle Maßnahmen* (Konferenzplanung über das Schuljahr hinweg) eine kollegiale Zusammenarbeit und einen kollegialen *Austausch* auch *über die Veranstaltung hinausgehend* im Sinne von professionellen Lerngemeinschaften ermöglichen.



Aufgrund des ausdrücklichen Wunsches des Kollegiums nach persönlicher Annäherung und mehr Transparenz zwischen den Kolleg:innen und auch zwischen den Schulstufen (Primar- und Sekundarstufe) sowie des Bedürfnisses, pädagogisch und inhaltlich deutlich enger zusammenzuarbeiten, planten die Moderator:innen neben Zeit für gemeinsame, kooperative und oft stufenübergreifende Planung von Unterricht (s.o.) auch Aktionen ein, die das gemeinschaftliche Erleben in den Mittelpunkt stellten. So waren z.B. kleine gemeinsame „Warm-up-Spiele“ im Plenum nach den Pausen, gemeinsame aktive Pausen, ein gemeinsames Mittagessen und die Möglichkeit den Tag mit einem „Umtrunk“ zu beschließen, regelhafter Bestandteil der Fortbildungstage.



Arbeitsphase in den World-Cafés



Gemeinsame Planung von Unterricht

- Letztlich endete jede „Schulinterne Fortbildung“ mit einem kurzen Feedback des gesamten Kollegiums für die Moderator:innen. Die Rückmeldungen bezogen sich auf die wichtigen Planungskriterien der Moderator:innen. Soweit möglich berücksichtigten sie die Wünsche der Kolleg:innen dann auch für die Planung der jeweils nächsten Fortbildung.

Das hat mir gefallen				
Werkstattphase in Gruppen	Methodisches	Zusammenarbeit im ganzen Haus	Atmosphäre	Werkstatt-inputs
Gemeinsame Unterrichtsplanung	Kennenlernen neuer Tools	super. – Austausch zwischen den Stufen	Sich als ganzes Kollegium erleben!!	Bewusstsein für Unterrichtsziele ist geschärft
Gruppenarbeit zu den Lerndörfern	Neue digitale Methoden	Mischung der Gruppen	Gedenkfeier+Bezug+ Kerzen+Würdigung	Klare Struktur
Gute effektive Arbeitszeit, gemeinsam denken	Kontakt und Arbeit mit dem Padlet super	Stufenübergreifende Arbeit	Netter Austausch/respektvoller Umgang	Unterschiedlicher Aufbau der Lerndörfer
Konkrete Arbeit und Materialerarbeitung	Nutzung des Padlets	Anregungsreicher Austausch im World-Café	Gemeinsames Mittagessen	Kurze Wiederholung der Inhalte
Guter Austausch unter den Stufen		Austausch zwischen Fachkolleg*innen und fachfremden Kolleg*innen	Mittagessen	
Hinterfragen von Unterrichtsschritten ist intensiver				
Sammlung von Ideen				

Abbildung 3: Beispielhafte Rückmeldung aus Baustein 3

## 5 Forschungsfragen und forschungsmethodisches Vorgehen

Wie wirksame Fortbildung gestaltet werden sollte, ist, wie oben skizziert, inzwischen wissenschaftlich gut untersucht und publiziert worden. Dennoch lässt sich bis heute sa-

gen, dass „sich die alltägliche Fortbildungspraxis deutlich von den vorgestellten Formaten und Konzepten unterscheiden“ (Lipowsky und Rzejak 2019b, S. 42) dürfte. Und selbst wenn sich ein Fortbildungsformat an den Forschungserkenntnissen orientiert, ist es möglich, dass die Erwartungen an die Fortbildung nicht erfüllt werden. So ist bekannt, dass sich schulischer Wandel eher selten ohne Widerstand vollzieht (vgl. Bonsen & Schratz, 2015). Dabei kann sich Widerstand in unterschiedlichen Formen zeigen. Von offener Kritik über lustlose Teilnahme an Veranstaltungen bis hin zu stiller Verweigerung ist vieles möglich. Fortbildungsbemühungen können, auch wenn sie noch so gut vorbereitet sind und sich in ihrer Durchführung an den Qualitätskriterien gelingender Fortbildung orientieren, an solchen Widerständen scheitern. Entwicklungsvorhaben von Schulen und damit auch angestrebte Veränderungsprozesse versanden (vgl. Bebbon, et al. 2023, 11f).

Insofern gilt es, gerade angesichts des erheblichen Zeit- und Personalaufwandes, der in diese Schulinterne Fortbildungsmaßnahme investiert worden ist, auch deren Erfolg zu evaluieren. Zu klären ist somit die Frage, ob und wie es durch *die „Werkstatt Lernen“ gelungen ist, den Prozess der Unterrichtsentwicklung anzuregen, ihn nachhaltig zu fokussieren, daraus Erkenntnisse für die curricularen Entwicklungen abzuleiten und damit auch die Schulentwicklung allgemein anzuregen?*

Die Frage der Wirksamkeit von Fortbildungen lässt sich auf sehr unterschiedlichen Ebenen verorten.

So kann Fortbildung auf der *individuellen Ebene der Lehrkräfte* wirken. Sie kann Veränderungen der kognitiven und/oder affektiv-emotionalen Voraussetzungen der Lehrkräfte bewirken, d.h. es kann Motivation geweckt, fachliches und fachdidaktisches Wissen erweitert, Einstellungen und Überzeugungen verschoben werden und schließlich eine veränderte Didaktik zur Folge haben.

Fortbildungen können aber auch auf der konkreten unterrichtlichen Handlungsebene Veränderungen erzeugen. (Erweitertes) fachdidaktisches Wissen und neu erworbene Handlungskompetenzen können zu verändertem Unterricht führen und damit auf der *Ebene der Schüler:innen* ihre Wirkung entfalten.

Und schließlich können auch *systemische Wirkungen* durch Fortbildung erzeugt werden (z.B. neue Kooperations- und Arbeitsstrukturen) (vgl. Rzejak & Lipowsky 2020).

Möglicherweise sind auch noch andere Wirkrichtungen denkbar, wir fokussieren in unserer Auswertung aber auf diese drei Wirkungsebenen.

Mit Blick auf die o.g. Ebenen der Wirksamkeit von Fortbildung und der sehr grundsätzlichen Frage, ob der Fortbildungsprozess in der Laborschule erfolgreich war, sollen konkret folgende Fragen beantwortet werden.

#### Auf individueller Ebene

Ist es gelungen, die Lehrkräfte so anzusprechen, dass sie bereit sind, die Möglichkeiten einer „Didaktik der Vielfalt“, so wie sie von Groeben/Kaiser (2012) als Fortbildungsmodul entwickelt wurden, anzunehmen und auf den unterschiedlichen Ebenen (beginnend bei der Aufgabenkonstruktion über die Unterrichtsplanung, der curricularen Ebene bis hin zu den schulischen Rahmenbedingungen für z.B. die Gestaltung von Feedbackprozessen, Leistungsbewertung und Beratung) umzusetzen?

#### Auf der Ebene der Schüler:innen

Wie wirkt sich die Umsetzung dieses Konzeptes auf die veränderten Lernangebote für die Schüler:innen aus? Neben der Frage nach der Lernfreude steht dabei insbesondere die Frage der Leistungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen im Fokus.

#### Auf der systemischen Ebene

- a) Wie bewerten Kolleg\*innen grundsätzlich diesen langfristig angelegten schulinternen Fortbildungsprozess? Erleben sie die kooperativ-kollegiale Arbeit als

hilfreich und unterstützend? Erfahren sie ein höheres Maß an Transparenz zwischen den Erfahrungsbereichen, den Stufen und Teams?

- b) Sind „professionelle Lerngemeinschaften“ (Rolff, 2014) entstanden, die in unterschiedlichen Zusammensetzungen (stufen- bzw. fachbezogen, fachimmanent bzw. fachübergreifend, stufenintern und stufenübergreifend) gemeinsam an dem Ziel der Verbesserung individualisierenden Lernens arbeiten?

Diese Fragen zu klären scheint umso relevanter, als dass aus der Evaluation auch Konsequenzen für Formate „Schulinterner Fortbildung“ in Regelschulen abgeleitet werden können.

## 5.1 Forschungsmethodisches Vorgehen

Für die Beantwortung dieser Fragen werten wir die Rückmeldungen der Kolleg:innen über den Verlauf der Fortbildungsveranstaltung kontinuierlich am Ende jedes Fortbildungsmoduls aus. Der gesamte Fortbildungsprozess wurde im Anschluss an den letzten Baustein mit Hilfe einer schriftlichen Befragung beendet. Anhand von fünf Leitfragen wurden die Kolleg:innen gebeten, den Fortbildungsprozess als Ganzes zu bewerten. Die Befragung erfolgte im Rahmen der Fortbildung selbst, die Moderator:innen hatten ausdrücklich Zeit für diese Rückmeldephase eingeplant. Die Befragung erfolgte anonym, der Rücklauf bei den Fragebögen lag bei fast 100% der anwesenden Kolleg:innen.

Außerdem haben sich einige Kolleg:innen bereit erklärt, an einer Gruppendiskussion teilzunehmen. Dabei handelte es sich um Kolleg:innen aus unterschiedlichen Stufen, aus unterschiedlichen Erfahrungsbereichen und mit unterschiedliche Dienstzeit an der Laborschule. In einer ca. einstündigen Gruppendiskussion wurden diese vier Kolleg:innen interviewt. Das Interview wurde von einer externen Expertin als narratives Interview durchgeführt und wird derzeit im Rahmen einer Masterarbeit bei Prof. Dr. Anja Hackbarth mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Die Interviewauswertung erfolgt im Rahmen dieses Berichtes daher lediglich rudimentär.

## 6 Ergebnisse der Fragebogenauswertung

Die Ergebnisdarstellung folgt den oben angeführten Kategorien der Fragestellungen.

### 6.1 Effekte auf der individuellen Ebene<sup>2</sup>.

#### Ebene der Fachdidaktik und Methodik

„Ich habe in hohem Maße profitiert. Dies kann ich sowohl von meinem eigenen Unterricht sagen, den ich noch bewusster vorbereitet, durchgeführt und hinterfragt habe und schlussendlich über Veränderungen verbessert habe. Darüber hinaus empfand ich auch die Kooperation mit den anderen Kolleg:innen aus der eigenen aber auch aus der unteren Stufen als sehr gewinnbringend.“

„Ich fand die Fortbildung sehr gut, allein deshalb, weil ich motiviert wurde, Unterricht „neu“ zu denken! Ich betrachte meine Unterrichtsthemen bei der Vorbereitung aus einer erweiterten Perspektive, aus mehreren Perspektiven, bezogen auf die Vielfalt der Arbeitsaufträge.“

So oder ähnlich stufen die Kolleg:innen den Gewinn aus der Fortbildung für sich persönlich ein. Sie sprechen von „bereicherndem fachlichen Input“, von „neuen Ideen für die Praxis“, die sie teilweise direkt umsetzen konnten und auch von „neuen Perspektiven

<sup>2</sup> Dazu gehört die Fachdidaktik und Methodik ebenso wie Verfahren der Lernbegleitung, der Leistungsbeurteilung und Diagnostik. Angesprochen ist hier aber auch die Frage, ob die Fortbildungsteilnehmer:innen auf der motivational-emotionalen und auch kognitiven Ebene erreicht werden konnten.

durch kooperative Planungen“ während der Veranstaltungen. Auch sprechen Kolleg:innen davon, „neue Perspektiven auf Lernen und Unterricht“ und „einen erweiterten Blick auf Individualisierungsmöglichkeiten“ durch die Fortbildung bekommen zu haben. Das fachdidaktisch-methodische Handwerkszeug, das ein wesentlicher Kern der Fortbildung war, hat dazu beigetragen, „unterschiedliche Lerndörfer<sup>3</sup> direkt im Unterricht zu verankern.“ Es fallen Formulierungen wie „Super! Tolles Konzept die Lerndörfer!“ oder „Ich habe auch neue Werkzeuge bekommen für eine offenere Unterrichtsgestaltung.“ oder auch „Ich nehme vor allem das ‚A,E,I,O,U‘<sup>4</sup> als Planungsinstrument mit. Das hilft mir oft, Aufgaben zu finden, die ich sonst nicht gefunden hätte.“ Diese Aussagen verweisen darauf, dass viele Kolleg:innen einen individuellen Gewinn für die fachdidaktisch-methodische Professionalisierung durch die Fortbildung erfahren haben, andere vielleicht ‚nur‘ in ihrem Denkprozess über die Gestaltungsmöglichkeiten von Unterricht angeregt worden sind. Von explizit kritischerer Reflexion des eigenen Unterrichts sprechen mehrere Lehrkräfte.

Die Lehrkräfte nehmen sich zum Teil außerdem explizit vor,

„bei der Unterrichtsplanung [...] Einheiten mehr und anders durch(zu)denken und die Planung nach dem Modell versuchen umzusetzen.“

Manche überlegen „bei der Planung, ob ein Lerndorf möglich und sinnvoll ist“, andere haben (s.o.) „ansatzweise schon Ideen umgesetzt“ oder „kombiniere[n] Teilaspekte mit anderen bekannten Formaten.“ Wieder andere stellen eher allgemeiner fest:

„Ich habe meinen Unterricht viel offener gestaltet und habe viel besser auf Vorschläge der Schülerschaft reagiert. Ich beziehe meine Gruppen nun so oft wie möglich in meine Planungen ein und versuche möglichst fächerübergreifend zu denken bei der Planung. Ich bin definitiv mutiger geworden.“

Auch auf der motivationalen Ebene wird so etwas wie „Aufbruchstimmung“ deutlich, die nicht zuletzt, so geht aus den Aussagen *aller* Lehrkräfte hervor, in der umfangreichen und kooperativen konkreten Arbeit über die Stufen hinweg begründet ist.

„Ich habe persönlich sehr von der intensiven und langen Fortbildungsreihe profitiert, weil wir viel Zeit hatten, den eigenen Unterricht alleine und im Team zu reflektieren und zu verbessern. Die Ideen sprudeln nur so. Es ist aber so, dass ich einen guten und strukturierten Rahmen brauche, um mich zu sortieren und zu planen. Das bieten die Lerndörfer. Die eigene Reflexionsfähigkeit hat sich außerdem sehr geschärft und auch die Motivation, neuen und besseren Unterricht zu planen, ist super hoch.“

Während die allermeisten Lehrkräfte davon sprechen, „Unterricht jetzt noch einmal anders zu denken“, stellen andere fest, dass sie „viele Inspirationen bekommen“ haben. Einzelne Lehrkräfte formulieren, dass sie sich eher bestätigt fühlen in ihrer bisherigen Arbeit, weil „ich das eh schon immer so mache“ oder „schon Vieles auch aus meiner Ausbildung oder der Literatur kenne.“

Es wird lobend erwähnt, dass „Einblicke in andere Stufen, andere Methoden und Herangehensweisen sichtbar wurden“, „die Erwartungen der anderen Stufen sichtbar wurden“ und für bedeutsame Grundpositionen des Lebens und Lernens an der Laborschule eine

<sup>3</sup> Der Begriff *Lerndorf* orientiert sich an Howard Gardner und seinem Buch „How children think“ Dort fordert er, damit alle Kinder ihre Lernmöglichkeiten ausschöpfen, dass die Schule keine isolierte Lernanstalt ist, sondern eine natürlich Lebens- und Lerngemeinschaft von Kindern und Erwachsenen – eine Lerndorf. In unserem Kontext ist dieser Begriff eine Metapher für gelingendes Lernen, das sich nur dann entfaltet, wenn das Spannungsfeld zwischen den Möglichkeiten des Individuums, den Anforderungen der Sache und dem sozialen Kontext in dem es angesiedelt ist, optimal austariert ist. Auf Unterricht bezogen versteht sich das Modell, diese Metapher hier als Grundlage für eine *Angebotsdifferenzierung* bei der Gestaltung des Lernprozesses (vgl. Groeben 2012, 2023, 2014)

<sup>4</sup> Diese 5 Vokale stehen für eine praktische Planungshilfe zur Konstruktion aktivierender Aufgabenformate. Sie stehen für unterschiedliche Aneignungsformen: Argumentieren – Erkunden – Imaginieren – Ordnen – Urteilen.

gemeinsame Haltung, aber auch „eine Art gemeinsame Sprache“ gefunden wurde. Für all das war „insbesondere für neue Kolleg:innen der Austausch total wichtig“, denn diese Art der Arbeit machte das „Weitergeben von Erfahrung möglich“, wozu im Alltag nur äußerst selten Zeit zur Verfügung steht. Für neue Kolleg:innen, die sich in das System Laborschule mit all seinen Besonderheiten und Möglichkeiten einfinden müssen, ist dieser Austausch von besonderer Bedeutung. Die Initiierung der Werkstatt basierte nicht zuletzt auf der in der Schule stattfindenden Umbruchsituation. Möglicherweise hat ein(e) neue(r) Kolleg:in so auch den folgenden Satz formuliert:

„Ich habe einen guten Überblick bekommen, was an den unterschiedlichen Stellen in der Schule über Unterricht, Leistungsbewertung und Lernbegleitung gedacht wird.“

Sich als Schule sehr grundsätzlich genau darüber zu verständigen, sich über eine gemeinsame Haltung und gemeinsame Werte zu verständigen, war insofern ein wichtiger Teil der Fortbildung, als dass Haltungen ganz wesentlich die alltägliche Arbeit in der Schule und eben auch den Unterricht prägen. Allerdings benötigen auch aus Sicht der FEP-Gruppe die aufgeworfenen „globalen“ Fragen (Bildungsverständnis, Umgang mit Kompetenzorientierung, Gewichtung des Lernens innerhalb und außerhalb der Schule) deutlich mehr Zeit als sie im Kontext dieser SchiLfs zur Verfügung standen.

#### Ebene der Lernbegleitung, Diagnostik und Leistungsbewertung

Die Frage der „Lernbegleitung, Diagnostik und Leistungsbewertung“ wurde an zwei gesonderten Tagen thematisiert. Den Moderator:innen war es wichtig herauszustellen, dass ein veränderter Unterricht bzw. eine veränderte Lernkultur auch einen veränderten Umgang mit Leistung erfordert. Unterschiedliche Wege der Aneignung und auch unterschiedliche Ergebnisse der individuellen Arbeitsprozesse müssen individuell betrachtet und bewertet werden. Und so ging es in diesem Baustein um viel mehr als um Formen der Leistungsbewertung oder gar um spezifische diagnostische Verfahren.

Das Lernen und Leisten in einer „Didaktik der Vielfalt“ ist verbunden mit möglichst viel Eigenverantwortung beim Lernen, mit Selbstbestimmung und auch Selbstorganisation, mit persönlicher Sinnzuschreibung für die jeweils gewählten Lerninhalte und vor allem ist es orientiert an den individuellen Möglichkeiten der/des Einzelnen.

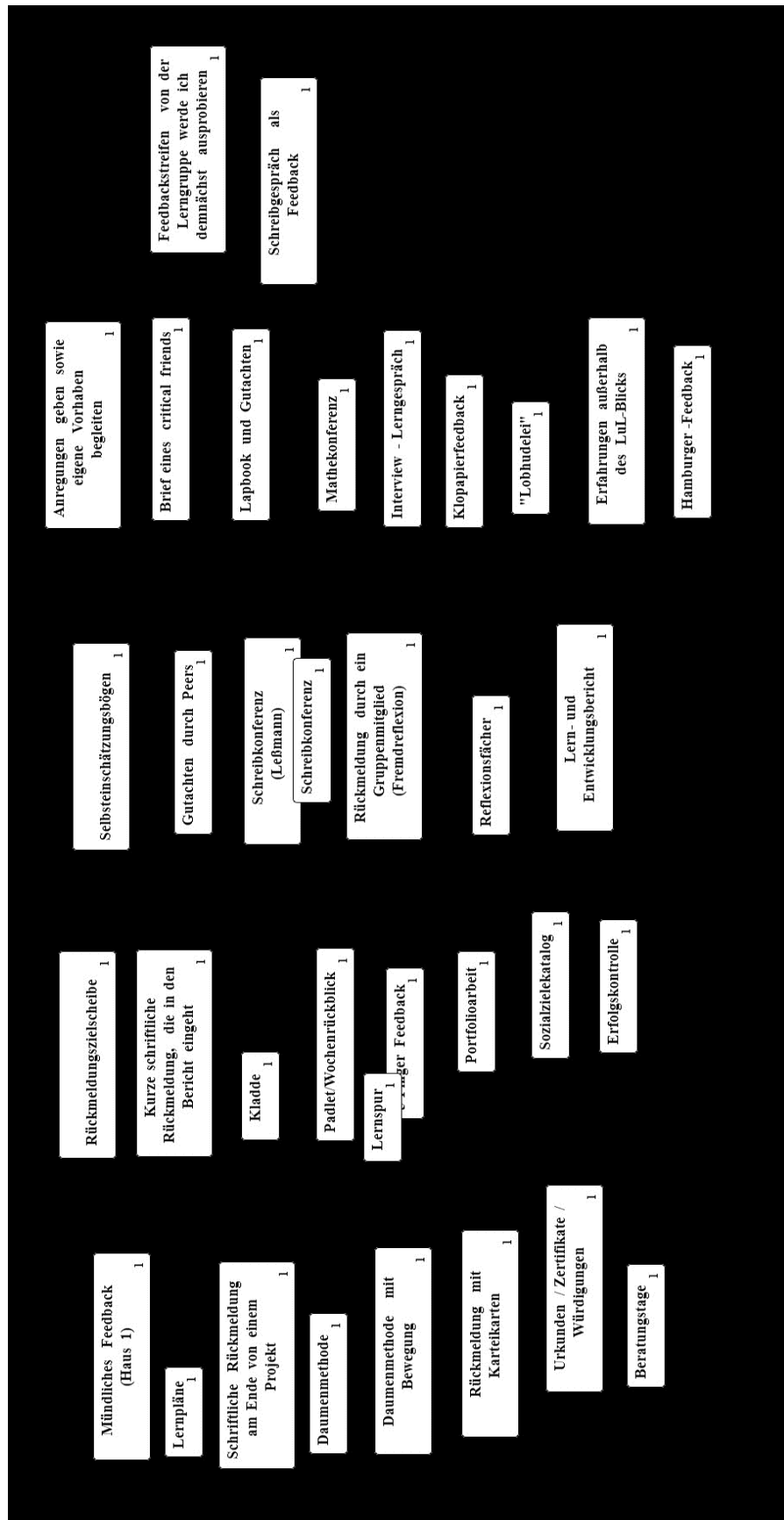
Nach Winter (2004, 2015) erfordert diese Lernkultur bezüglich des Umgangs mit Leistung

- „die Leistungsprozesse neben den Produkten als Leistungen anzuerkennen und sie zu verstehen;
- dass die Schule – zumindest in einigen Bereichen – einen dynamischen Leistungsbegriff entwickelt und anwendet;
- dass die Schule ein eigenes, pädagogisches Leistungsverständnis entwickelt, das aber nach außen offen ist;
- dass die Schüler\*innen an der Definition dessen, was als Leistung gilt, und daran, wie sie bewertet wird, beteiligt werden;
- dass die Betrachtung der Leistung als Indikator für Fähigkeiten einerseits verfeinert und intensiviert wird, andererseits aber auch zurücktritt; situationistische, systemisch-interaktive und konstruktivistische Perspektiven sollten dabei entwickelt werden“ (Winter 2004, S. 143).

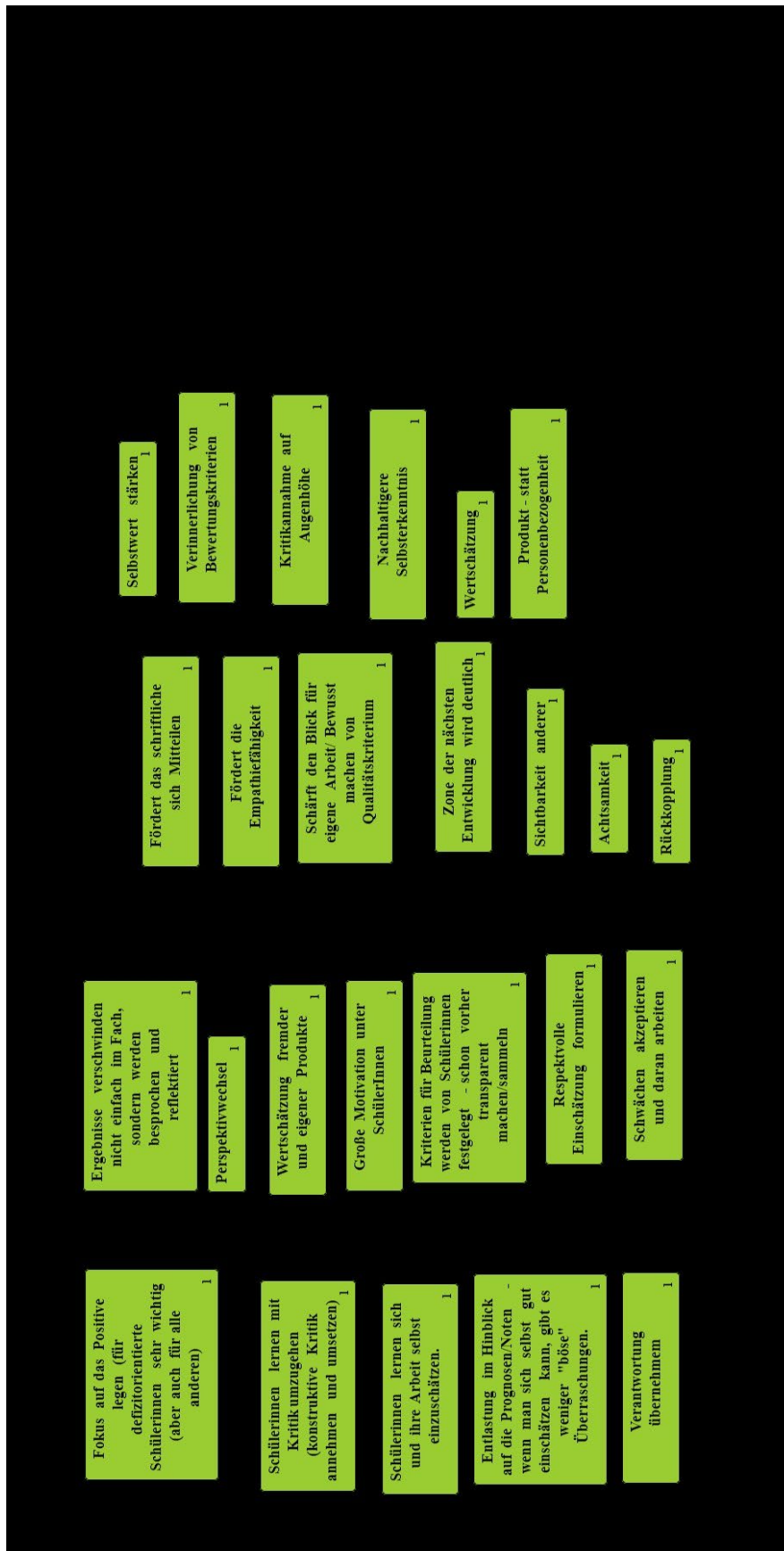
In diesem Sinne war auch der theoretische Input in der Fortbildung angelegt. Angesprochen wurden vor allem Themen wie:

- Funktionen der Leistungsbewertung
- Fragen der Bezugsnormorientierung gerade im Zusammenhang mit heterogenen Lerngruppen
- Formen und Methoden der Leistungsbewertung – und welche benutzen wir in der Schule/in unseren Stufen?
- Leistungsbewertung als subjektiver Prozesse

- Leistungsbewertung als intersubjektiver Prozess
- Leistungsbewertung und Lernbegleitung (Kriterienorientierung, Feedbackverfahren durch Lehrkräfte und Schüler:innen, prozessorientiertes Lernen, Begleiten und Bewerten unter Beteiligung der Schülerinnen und Schüler
- Beratungsgespräche mit Schüler:innen gestalten
- Lernberichte
- Alltägliche diagnostische Möglichkeiten (Fähigkeitstest wie: Lese-, Schreibtests etc.)
- Lerntagebücher, Portfolios, Lernlandkarten, Kompetenzraster etc.



Als Begründungen für das Verwenden von Selbstreflexions- und Peer-Review-Verfahren führten die Kolleg:innen im Anschluss an die Veranstaltung die folgenden Aspekte an, die sie teilweise bereits in ihrer eigenen, offenbar schon vielfältigen Praxis erfahren haben:



Zu den Rückmeldungen am Ende der gesamten Fortbildungsreihe zu Fragen der Diagnostik/Lernbegleitung und Leistungsbewertung ist allerdings festzuhalten, dass hier die



Zahl der Rückmeldungen insgesamt deutlich geringer war als bei allen anderen Reflexionspunkten. Auch die Formulierungen fielen deutlich kürzer und oft auch unspezifischer aus. Es werden z.B. Formulierungen gewählt wie „Leistungsbewertung und Lernbegleitung sind für mich sehr wichtig“, „die Fortbildung hat mich in meiner Haltung und Arbeit bestätigt“, „ich konnte einen bewussten und sensiblen Umgang mit Fragen der Diagnostik, Lernbegleitung und Leistungsbewertung entwickeln“, „die Feedback-Kultur ist auf allen Ebenen in den Vordergrund gerückt“

„Wie bisher hat das bei mir einen hohen Stellenwert, nun aber noch einmal mit einem geschärften Blick.“

Eher auf der kognitiven Ebene, der Ebene einer abstrakten Erkenntnis formuliert ein(e) Kolleg:in:

„Für mich wurde noch einmal deutlich: ohne diese Punkte zu beachten, ist kein individualisierender Unterricht möglich.“

Eine Rückmeldung bezog sich auch auf die Bedeutung aus fachlicher Perspektive:

„Für mich hat dieser Baustein eine große Bedeutung, da insbesondere die Transparenz für die Leistung durch Bewertung, Diagnostik und/oder Begleitung im Spracherwerb gefördert wird. Das kann zu mehr Motivation der Schüler:innen führen.“

Einzelne Kolleg:innen hoben allerdings auch spezifische Aspekte hervor, die für sie neu und besonders bedeutsam oder eindrucklich waren.

„Ich habe einiges Neues über Diagnostik und deren „Durchführung“ gelernt. Individuelle Lernbegleitung habe ich schon gemacht. Beeindruckend und inspirierend waren die Beispiele zum „peer review“, und Schüler:innen-Feedback.“

Eine andere Aussage deutet auf eine konkrete Veränderung im beruflichen Alltag hin:

„Dieser Baustein hat meinen Blick in der Vorbereitungsphase meines Unterrichts geschärft in vielerlei Hinsicht. (den Erwartungen den Schüler:innen gegenüber, spannende Inhalte und Wege der Lernbegleitung, mehr Offenheit für unterschiedliche Verfahren der Rückmeldung)“

oder auch

„Ich habe gesehen, dass es Spaß macht, mit den Schüler:innen über ihre Produkte zu reden. Da es immer so viel Positives gibt und auch Bereich der Weiterentwicklung besprochen werden können.“

Auch Aussagen wie

„Dieser Baustein hat mir geholfen, meine Bewertungsverfahren zu verbessern. Ich konnte verschiedene Leistungsbewertungsverfahren entwickeln und überprüfen für mich.“

oder auch

„Ich gebe jetzt mehr direkte Rückmeldung schriftlich und nicht nur mündlich; ich lasse die Schüler:innen sich auch mehr gegenseitig rückmelden.“

In einzelnen Gruppen sind, angeregt durch den Impuls der SchiLf, weitergehende Überlegungen entstanden

„Bei uns im Team kam es zum Austausch über und der Erarbeitung von neuen Rückmelde-möglichkeiten für den Beratungstag.“

Und aus einer anderen Arbeitsgruppe ist zu hören, dass „das Thema auf die Agenda der EB-Planung<sup>5</sup> genommen“ wurde und dort noch einmal „gesondert thematisiert“ werden soll.

Eher auf einer allgemeinen Ebene wird positiv formuliert, dass „neue Ideen“ vermittelt wurden und man „mehr davon“ möchte. Die Fortbildung habe dazu „Orientierungspunkte“ geliefert.

Es wird in den Rückmeldungen aber auch deutlich, dass der Bedarf zumindest bezüglich dieses Themas noch nicht abgedeckt ist. So können wir lesen:

„Hier ist für mich persönlich die Arbeit noch nicht abgeschlossen. Ich habe viele Inspirationen bekommen, aber das perfekt Passende habe ich noch nicht gefunden.“

Für uns eher erstaunlich wird die enge Verbindung im Alltag zwischen Leistungsbewertung, Diagnostik und Lernbegleitung von einer Lehrkraft explizit mit den Worten zurückgewiesen: „Lernbegleitung ist bei mir am wichtigsten, die anderen Aspekte spielen kaum eine Rolle.“ Und eine weitere Lehrkraft stellt selbstkritisch fest: „Bei mir haben die Themen noch zu wenig Bedeutung.“ Eine Lehrkraft aus dem Bereich der Sonderpädagogik hebt die Bedeutung der Lernbegleitung und vor allem die prozessorientierten Diagnostik mit den Worten hervor: „Für uns als Sonderpädagog:innen hat dieses Thema natürlich noch einmal eine besondere Bedeutung.“

Es wird auch der Wunsch geäußert, dass perspektivisch „der Umgang mit den Prognosen im Jahrgang 9 noch ausführlicher behandelt“ werden soll.

Explizit aus der Stufe 1 findet sich eine Rückmeldung mit der Aussage:

„Der Baustein hatte weniger Bedeutung für mich, da ich vieles davon, was für meine Schüler:innen in Frage kommt, bereits kannte oder es für die Stufe 1 irrelevant war.“

### Zwischenfazit

Insgesamt, so legen die Aussagen der Kolleg:innen nahe, haben die SchiLfs die Kolleg:innen bereichert. Ihnen wurde nach ihrer Wahrnehmung „Handwerkszeug“ mitgegeben und Perspektiven für Reflexionsmöglichkeiten der eigenen Arbeit geschaffen. Das, was die Moderator:innen in ihrem Konzept bei jeder Fortbildung angelegt hatten – nämlich Phasen der Präsentationen, des gemeinschaftlichen Planens von tatsächlich durchzuführenden Unterrichtsvorhaben und des Reflektierens – wird von Kolleg:innen auch als besonders bedeutsam angesehen und als ein wesentliches positives Merkmal der Arbeit bei den SchiLfs hervorgehoben. Dass diese Planungen von Unterrichtsvorhaben gemeinschaftliche, oftmals stufen- und professionsübergreifend stattfand, erlebten die Kolleg:innen als besonders bereichernd.

Der Themenkomplex „Lernbegleitung, Diagnostik und Leistungsbewertung“ hat nicht dieselbe Wirkung bei den Kolleg:innen erzielt. Auch wenn für mehrere Kolleg:innen dieses Modul die Bedeutung dieser Aspekte der alltäglichen Unterrichtsarbeit reflektierten und in ihre Unterrichtsüberlegungen explizit mit einbeziehen, Anregungen und konkrete Arbeitsvorhaben aus dem Modul ableiteten, so vermitteln doch die Rückmeldungen, dass sie sich in diesem Bereich bereits kompetent fühlen und ihrer Wahrnehmung nach über hinreichend viel Wissen und möglicherweise auch reichhaltige Handlungskompetenzen verfügen.

## 6.2 Effekte auf der Ebene der Schüler:innen

Bei den Schüler:innen möchten wir insbesondere zwei Aspekte betrachten, die *Motivation und Lernfreude*, sowie die aus der Perspektive der Lehrkräfte *erbrachte Leistung* selbst.

<sup>5</sup> EB steht für den Begriff Erfahrungsbereich. In der Laborschule wird nicht in einer Fächerstruktur gearbeitet, sondern in sog. fachübergreifenden Strukturen, den sog. Erfahrungsbereichen.

Motivation und Fleiß werden vielfach als die wichtigsten Bedingungen für einen langfristigen Lernerfolg herausgestellt (u.a. Roth 2011, Ding 2013). Eine zentrale motivationale Variable ist dabei die Selbstwirksamkeitserwartung (Deci/Ryan 1993). Vertrauen Lernende darauf, dass sie ihre Fähigkeiten so einsetzen zu können, dass sie erfolgreich die anstehenden Aufgaben bewältigen, steigert die Motivation, die Aufgabe auch bewältigen zu wollen. Ist dieses Vertrauen nur sehr gering ausgeprägt, denken die Lernenden also, sie hätten diese Fähigkeiten nicht, hat das gravierende Auswirkungen – emotional wie motivational. Die Lehrkräfte müssen den Schüler:innen also Lernangebote machen, die an ihren individuellen Möglichkeiten orientiert und daher zu bewältigen sind. Gelingt das nicht, vertrauen die Kinder und Jugendlichen weniger in ihre eigenen Fähigkeiten, können sogar Angst vor Misserfolg entwickeln. In der Folge meiden sie dann oft solche, für sie bedrohlichen, Aufgaben und bauen auch ihre Fähigkeiten und Kenntnisse in dem entsprechenden Bereich nicht weiter aus. So kann ein Teufelskreis entstehen, der dazu führt, dass die Lernenden nicht weiter bereit sind, sich auf Lernprozesse einzulassen.

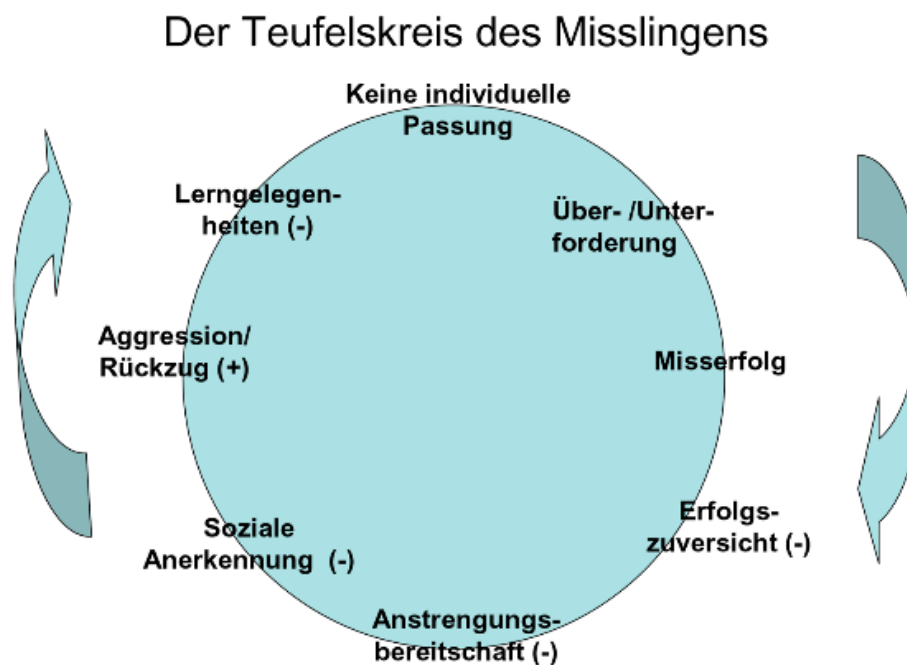


Abbildung 4: Teufelskreis des Misslingens (aus: von der Groeben/Kaiser 2012, 16)

Die obige Abbildung zeigt diesen Teufelskreis des Misslingens, wie er in der Fortbildung ausführlich thematisiert wurde. Es wird deutlich, welche Folgen eintreten können, wenn die individuelle Passung nicht gegeben ist. Es kommt zu Über- oder Unterforderung mit den hier dargestellten Konsequenzen. Am Ende des Kreislaufs steht erneut eine Anforderung, für die die individuelle Passung dann noch weniger gegeben ist.

Ein Misslingen muss allerdings nicht unbedingt zu Rückzug aus der Lernsituation führen, sondern kann durchaus auch zu neuen Lernleistungen motivieren. Die Negativspirale entsteht vielmehr dann, wenn sich dieser Kreislauf verstetigt und die Lernenden unentrinnbar in ihr gefangen sind. Wer dagegen in einer wertschätzenden Umgebung die Möglichkeit erhält, selbstbestimmt und mit den individuellen Möglichkeiten angepassten Aufgabenformaten zu lernen, fühlt sich mit hoher Wahrscheinlichkeit kompetent und ist motiviert, die Aufgabe anzugehen. Für Schüler:innen die Lernprozesse so anzulegen, dass sie diese Erfahrungen der Wertschätzung ihrer je individuellen Lern- und Leistungsentwicklung machen können, war ein zentrales Anliegen der Arbeit in der SchiLf.

Insofern stellt sich die Frage, ob Lehrkräfte die Erfahrung machen konnten, dass die Schüler:innen sich engagiert am Unterricht beteiligen und Lernfreude zeigen. Auch dazu befragten wir die Kolleg:innen.

Eine Lehrkraft formuliert:

„Ich habe ein sehr positives Echo bezüglich der unterschiedlichen Produktangebote von den Schüler:innen bekommen. Sie zeigten bei den einzelnen Lernangeboten große Vorfreude auf die Arbeit an den möglichen Aufgaben und großes Interesse. Die Individualisierung bezüglich der Lernwege und Zugänge wurden auch sehr positiv aufgefasst.“

Und eine weitere Person schreibt:

„Die Schüler:innen zeigen große Motivation, inhaltliches Interesse und Lernfreude. Sie machen tolle Lernfortschritte (inhaltlich, methodisch und auch sozial).“

In eine ähnliche Richtung äußern sich auch andere Kolleg:innen.

„Diese Arbeitsweise mit den Schüler:innen führt zu deutlich mehr Motivation und Zufriedenheit sowie zu einer persönlichen Stärkung der Schüler:innen.“

Auch andere Kolleg:innen verweisen auf eine „gute Motivation“, auf „Lust am Lernen“ oder auf „durchweg positive Rückmeldungen“ und sie erleben ihre Schüler:innen als „durchweg neugierig und motiviert“. Insbesondere wird mehrfach darauf verwiesen, dass die Schüler:innen sehr engagiert und motiviert an den Produkten arbeiten und die „Vielfalt der möglichen Produkte sehr attraktiv“ für die Schüler:innen sind. So findet sich auch die folgende Rückmeldung:

„Wenn ein Projekt läuft, sie Freiheit, Offenheit und ausreichend Zeit haben, entstehen oft wunderbare Dinge, die sie auch selbst wertschätzen.“

Die Rückmeldung einer Person, die vermutlich bereits zuvor regelmäßig mit diesen differenzierenden Aufgabenformaten arbeitet stellt fest: „Meine Schüler:innen kommen mit eigenen Ideen und motiviert in den Unterricht.“

Ergänzend verweisen die Kolleg:innen darauf, dass die Schüler:innen durch diese Art des Unterrichts und die mit ihm verbundene ausgeprägte Produktorientierung „eine hohe Wertschätzung“ erfahren, „stolz auf das Geleistete“ sind und sich „gesehen fühlen“. Mit zunehmender Erfahrung mit dieser Form der Unterrichtsangebote wird sogar explizit eine Vielfalt an Aufgabenformaten und Anregungen für die thematische Auseinandersetzung im Unterricht „aktiv eingefordert“.

„Die Schüler:innen wünschen sich gerade im Spracherwerb (Fremdsprache) mehr individualisierenden Unterricht, um nicht das Gefühl zu bekommen unterzugehen“,

so stellt ein(e) Kolleg:in fest. Gerade hinsichtlich des Durchbrechens eines Teufelskreises des Misslingens ist die erfahrene Wertschätzung des Geleisteten, der Stolz auf erarbeitete Produkte und die damit verbundene Selbstwertstärkung von großer Bedeutung.

Trotz der insgesamt sehr *positiven Rückmeldung bezüglich der langfristig bestehenden Lernmotivation und auch der konkreten Leistungsergebnisse von Schüler:innen* zeigen die Rückmeldungen auch ‚Stolperfallen‘ auf, die mit dieser Form des offenen und selbstgesteuerten Lernens verbunden sind. Insbesondere wird eine Gefahr der Überforderung einiger Schüler:innen in den Projekten angesprochen.

Eine Lehrkraft der Primarstufe, die dies gesondert auf dem Rückmeldeformular, schreibt: „Manche scheinen mir phasenweise überfordert.“, während andere Kolleg:innen, gerade aus der Stufe II (Jg. 3-5) und auch aus dem Haus 1 (Jg. 0-2) ausdrücklich darauf verweisen, dass sie eigentlich „schon immer so gearbeitet habe[n].“ und das für „meine Kinder nichts Neues ist.“

Auch Kolleg:innen aus der Stufe III/IV sprechen den Aspekt einer *möglichen Überforderung* an.

„Ich habe die Schüler:innen zunächst überfordert erlebt, weil sie es nicht gewohnt waren. Zugleich aber waren sie motiviert und voller Tatendrang. Sie brauchten zunächst viel Unterstützung, wurden aber im Laufe der Zeit selbständiger.“

Darüber hinaus wird auch darauf verwiesen, dass diese Arbeitsweise für die Schüler:innen dann überfordernd ist, wenn zu viele Kolleg:innen gleichzeitig größere Projekte mit den Gruppen bearbeiten. „Die Häufung führt dann zu Überforderung.“

Konkrete Beispiele aus dem Unterricht in der Laborschule zeigen allerdings, dass Überforderung leistungsschwacher Schüler:innen keinesfalls ein Automatismus ist. Vielmehr lässt sich aus den Arbeitsergebnissen, die Jugendliche mit Lernschwierigkeiten zeigen, erkennen, dass offene, interessen- und fähigkeitsorientierte Zugangsweisen zu den Themenfeldern auch besondere Möglichkeiten der individuellen Lernentwicklung und Leistungsentfaltung bieten. Sie zeigen aber auch, dass eine enge Begleitung sowie eine gezielte und regelmäßige Beratung der Lernenden notwendig sind, um eine solche Entwicklung sicherzustellen. Für die konkrete Arbeit sind vielfältige Unterstützungs- und Beratungsmöglichkeiten (z.B. durch Scaffolding) ausführlich thematisiert worden. Dennoch, so legen die obigen Aussagen nahe, bestehen in diesem Bereich noch Unsicherheiten. Wie kann das Lernen mit offenen und auf Vielfalt angelegten Aufgaben so realisiert werden, dass *allen* Lernenden die notwendige Unterstützung zukommt?

Auffallend bei allen Rückmeldungen ist, dass sie sich vornehmlich auf größere Projektarbeiten oder projektorientierte Unterrichtsvorhaben beziehen. Die Frage der Gestaltung fachlicher Lernprozesse mittels kognitiv aktivierender Aufgaben<sup>6</sup> ist allerdings ebenfalls ausführlich in ihrer Bedeutung für vertieftes Lernen von Inhalten thematisiert worden. Es gab vielfältige Impulse, wie es gelingen kann, solch kognitiv aktivierende Aufgaben zu formulieren.<sup>7</sup> Für jeden Fachunterricht sollten diese Kriterien bei der Formulierung von Aufgaben die Grundlage bilden. Sie erfordern auch gerade keine langandauernden Unterrichtsprojekte. Explizit thematisiert wurde in diesem Zusammenhang die notwendige Abkehr von „Aufgabenpaketen“ aus Lehrwerken, wenn sie die Kriterien einer aktivierenden Auseinandersetzung mit dem Thema nicht erfüllen.

Dass diese Formen der fachlichen Arbeit offenbar nicht oder weniger bei den Kolleg:innen angekommen sind, könnte daran liegen, dass

- das Thema der „Aufgabenkonstruktion“ für die Kolleg:innen nicht deutlich und ausführlich genug herausgestellt und/oder nicht mit hinreichenden Beispielen versehen worden ist.
- die Vorstellungen der Unterrichtsbeispiele auf dem regelmäßig zu Beginn der SchILfs durchgeführten „Markt der Möglichkeiten“ sich vorwiegend auf projektorientierte Unterrichtsvorhaben bezogen und gerade diese als besonders anregungsreich empfunden wurde.
- die Frage der „Formulierung kognitiv-aktivierender, fachspezifischer Aufgaben“ vor allem über einen frontalen Input seitens der Moderator:innen zugänglich gemacht wurden.
- weniger Zeit zur Verfügung stand, um gezielt an solchen Aufgabenstellungen zu arbeiten oder die zur Verfügung stehende Zeit zur Planung von Unterricht mehrheitlich in die gemeinsame Arbeit an größeren Unterrichtsprojekten investiert wurde.

<sup>6</sup> Als kognitive Aktivierung wird die vertiefte Beschäftigung mit einem Lerngegenstand verstanden, bei dem die Schüler:innen herausfordernde Aufgaben bearbeiten, es Freiräume für die Bearbeitung und auch die Lösungswege dieser Aufgaben gibt.

<sup>7</sup> So wurde z.B. Möglichkeiten eines gezielten Aufbaus kognitiver Konflikte/Widersprüche im Unterricht dargelegt, um die Lernenden zu aktivieren, es wurden Möglichkeiten aufgezeigt, mit welchen Fragen und Gedanken Lernende angeregt werden können, Positionen im Rahmen ihrer Arbeitsprozesse und -ergebnisse zu begründen und auch mit welchen Fragen neue Informationen an vorhandenes Wissen angeknüpft werden können. Ebenso war es ein Thema, wie eine kognitiv aktivierende Unterstützung gewährt werden kann, z.B. im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs, durch konkrete lernbegleitende und reflektierende Gespräche zum Arbeitsprozess und -ergebnis.

- dass projektorientierter Unterricht in der Laborschule traditionell als sehr bedeutsam eingeschätzt wird und von den Kolleg:innen für ihre persönliche Arbeit besonders positiv bewertet wird.

Neben der angesprochenen *Überforderung auf der Ebene der Komplexität* der Arbeit in Unterrichtsprojekten liegt die erwähnte *Überforderung* der Schüler:innen auch auf der *Ebene des aufkommenden Arbeitsvolumen zu bestimmten Zeiten*. Dieser Kritikpunkt einer Überforderung durch zu viele gleichzeitig zu bearbeitende Projektaufgaben erinnert an die Zeit der Einführung von Portfolioarbeit in der Laborschule vor geraumer Zeit. Auch da waren mehrere Lehrkräfte skeptisch, inwiefern gerade leistungsschwächere Schüler:innen überhaupt in der Lage sind, derartige Produkte zu erstellen und das auch noch in unterschiedlichen Erfahrungsbereichen. Es herrschte Skepsis, dass zu viele und vor allem zeitgleich zu erstellende Portfolios zu Überforderungen führen würden. Eine *Abstimmung in den Teams* und auch eine *curriculare Abstimmung* war damals bereits wichtig und scheint auch bei der Arbeit mit den „Lerndörfern“ wichtig zu sein, wenn eine Ballung von komplexeren Aufgabenformaten und zeitlich ausgedehnten Arbeitsaufgaben verhindert werden soll. In der Primarstufe, wo der Unterricht vorwiegend in einer bzw. zwei Händen liegt, scheint eine solche Abstimmung weniger bedeutsam zu sein.

In der Sekundarstufe, wo mehrere Lehrkräfte in den unterschiedlichen Erfahrungsbereichen unterrichten, ist eine Abstimmung jedoch deutlich wichtiger, um Häufungen zu bestimmten Zeiten zu verhindern.

Die Feststellung: „Es dauert halt immer sehr lange.“ oder auch Aussagen wie „bei der Präsentation wird viel Unterrichtszeit gebraucht.“ weisen außerdem darauf hin, dass die Arbeit mit den Lerndorfformaten nicht nur lange, sondern in der Wahrnehmung von Kolleg:innen sogar *zu lange* dauert und vielleicht auch als zu wenig effizient betrachtet wird. Hier könnte sich der Konflikt der Kolleg:innen zeigen, den sie zumindest in den Abschlussjahren auch in anderen Zusammenhängen immer wieder thematisieren: Lernen die Schüler:innen genug, wenn wir so ausführlich an einem Themenkomplex arbeiten? Schaffen wir es trotz dieses Zugangs, den Schüler:innen das notwendige Wissen/die notwendigen Kompetenzen für den Abschluss mit auf den Weg zu geben? Sind die Schüler:innen später auch anschlussfähig? Gerade Kolleg:innen, die noch nicht so lange an der Laborschule arbeiten, erleben wir auch in alltäglichen Gesprächen immer wieder in dieser Hinsicht verunsichert.

Eine weitere Rückmeldung verweist explizit darauf, dass es eine Notwendigkeit gibt, Individualisierung und Gemeinsamkeit zusammen zu denken. „Meine Schüler:innen freuen sich auch auf das Gemeinsame bei der Arbeit in den „Lerndörfern.“ Das Spannungsfeld zwischen gemeinsamem und individuellem Lernen wurde im Rahmen der SchiLfs vielfach thematisiert. Dabei wurde gemeinsames Lernen nicht nur – aber auch – als das Lernen am gemeinsamen Gegenstand betrachtet. Es ging auch um die Frage, wie gemeinsame, kokonstruktive Lernprozesse angeregt werden können, wie die Phasen des individuellen Lernens mit denen des gemeinsamen Lernens komplementär zu denken und letztlich auch in der pädagogischen Praxis umgesetzt werden können. Offenbar nehmen auch die Schüler:innen die gemeinsamen Phasen als bedeutsam für ihrem Lernprozess wahr.

Schließlich wurde noch eine eher grundsätzliche Frage auf dem Rückmeldebogen formuliert:

„Muss eigentlich die Lehrkraft passende Aufgaben für die Schüler:innen finden oder ist es nicht eher wichtig und richtig, dass – im Sinne von Projektarbeit – die Schüler:innen IHRE Aufgaben selbst finden, die Lehrkräfte lediglich diesen Findungsprozess unterstützen, begleiten und anregen.“

Während der SchiLf selbst wurde diese Frage auch bereits gestellt. Die Moderator:innen und auch die Didaktische Leiterin vertraten in dieser Fortbildung die Auffassung, dass

die Gesamtverantwortung für den Unterricht und damit auch die Gestaltung von Unterricht in der Hand der Lehrkräfte liegen muss. Natürlich geht es dabei darum, den Spannungsbogen zwischen „Führung“ durch die Lehrkraft und der notwendigen Selbstständigkeit der Lernenden beim Aneignungsprozess aktiv zu gestalten. Es geht darum, die Lernenden als mitgestaltende und mitverantwortende Akteure in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen und zwar bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts. Insofern ist Unterricht ein dauerhaft dialogischer Prozess zwischen der Lehrkraft und den Schüler:innen. Auf diese Weise lernen sie Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Unterricht so anregend zu gestalten, Impulse zu setzen, für gemeinsame, kooperative Aufgabenformate einen Rahmen zu schaffen, so dass alle von dem Lernangebot profitieren, das ist eine wesentliche Aufgabe aller Lehrkräfte. Schüler:innen zu beraten bei der Auswahl der Aufgaben, manchmal auch anzuregen spezifische Aufgaben zu wählen, die Anforderungen und auch Entwicklungsmöglichkeiten von Aufgaben mit ihnen zu besprechen, gehört in gleicher Weise dazu. Den Lernenden in ihrem Aneignungsprozess einen Rahmen und Orientierung zu bieten ist die Verantwortung der Lehrkraft.

### Zwischenfazit

Viele Kolleg:innen berichten von engagiert arbeitenden Schüler:innen und oft auch bemerkenswerten Arbeitsergebnissen, wenn sie mit differenzierenden Aufgabenformaten arbeiten. Zugleich wird die Sorge deutlich, dass es nicht gelingt, alle Schüler:innen, insbesondere die leistungsschwächeren, zu den ihnen möglichen Leistungen zu verhelfen. Wieviel Freiheit und Offenheit ist dem Lernenden zumutbar, wo muss begrenzt und wie muss wer begleitet und unterstützt werden? Diese schwierige Aufgabe in der alltäglichen Unterrichtspraxis fordert Kolleg:innen nach wie vor sehr heraus, verunsichert sogar einige von ihnen.

Deutlich wurde auch die Notwendigkeit einer engeren Abstimmung zwischen den Stufen und auch innerhalb der Jahrgangsteams/Stufenteams, damit die Lernenden in der Lage sind, die anstehenden Aufgaben tatsächlich zu bewältigen.

Und schließlich zeigen die Rückmeldungen und Diskussionen bei der Fortbildung auch, dass es notwendig ist, in den jeweiligen Erfahrungsbereichen, aber auch in und für die gesamte Schule, darüber nachzudenken, was es für „uns“ heißt, Bildung zu ermöglichen. Erste Diskussionen gab es darüber bereits während der SchILfs. Hier stichpunktartig die Ergebnisse dieser schulinternen Diskussion:

- Es soll darum gehen, die Schüler:innen in ihrer *Persönlichkeitsentfaltung* zu unterstützen. Sie sollen die Chance erhalten, die eigenen Stärken wahrzunehmen und die eigenen Interessen auszubilden und sich selbstbestimmt entwickeln können. Dafür müssen sie sich nach und nach von den Lehrkräften emanzipieren.
- Sie sollen erfahren, dass verlässliche Beziehungen, Gemeinschaft, Solidarität und sozial-kommunikative Kompetenzen zu entwickeln sind, um ein erfülltes *Leben in der Gemeinschaft* führen zu können.
- Der Welt auf möglichst vielfältige Weise, mit unterschiedlichen Aneignungsformen zu begegnen, soll die Kinder und Jugendlichen befähigen, ein Orientierungswissen auszubilden, das es ihnen ermöglicht, ihren Lebensalltag zu gestalten, sich in der Arbeitswelt zu bewähren und am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können.

Für das Lernen in der Schule könnte das bedeuten, ein Curriculum sehr offen zu denken, wie es der bereits vor Jahren in der Laborschule eingeführte, aber inzwischen in Vergessenheit geratene Gedanke des „Stufenkoffers“ möglich macht. Dieser Stufenkoffer verlangt keine konkreten Inhalte für die einzelnen Erfahrungsbereiche. Vielmehr werden in ihm grundlegende Bildungserfahrungen formuliert, die alle Kinder und Jugendlichen am Ende einer Bildungsstufe im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung, dem Lernen in der

Gemeinschaft und der Begegnung mit der Welt gemacht haben sollen (vgl. Brügelmann et al. 2021).

Auch ein Stufenkoffer entbindet allerdings nicht davon, sich gemeinsam über eben jene Inhalte in den einzelnen Bereichen zu verständigen. Im Kollegium ist häufig der Wunsch nach möglichst eindeutigen und klaren Festschreibungen und Verbindlichkeiten zu hören. Das machen auch die Rückmeldungen deutlich.

### 6.3 Effekte auf der systemischen Ebene

„Ein Traum! Haltung, die Bereitschaft, Unterricht gemeinsam zu planen, auch stufenübergreifend, war enorm spürbar. Viele konkrete Umsetzungen sind gestartet.“

Ein wesentliches Anliegen, neben der eher fachdidaktisch-methodischen Fortbildung im Sinne eines Unterrichts in einer Schule der Vielfalt, war es, eine engere Verbindung zwischen den Stufen herzustellen, Transparenz zwischen den verschiedenen Stufen zu schaffen und durch gemeinsame Arbeit voneinander zu profitieren. Im Anschluss an alle Fortbildungstage zeigten die Kurzreflexionen (siehe beispielhaft Abb.: Seite 8), dass gerade die Phasen der gemeinsamen Arbeit, der offene Austausch der erarbeiteten und durchgeführten „Lerndörfer“, das Thematisieren von eher grundlegenden pädagogischen Haltungen als besonders wertvoll eingestuft wurden.

Auch in der Abschlussreflexion finden sich Aussagen in dieser Richtung. Eine Lehrkraft formuliert es so: „Die kollegiale Zusammenarbeit und der Wille, Stufen zu vernetzen, ist größer geworden.“ Zusammenarbeit erfordert Offenheit und Bereitschaft und ein sich auf andere Einlassen. Das genau wurde von einer Vielzahl von Kolleg:innen wahrgenommen und auch entsprechend rückgemeldet.

„Toll, dass alle Mitarbeiter:innen offen für neue Ideen sind und bereit für eine Zusammenarbeit zwischen den Stufen sind.“

Bezogen auf die konkrete Arbeit sprechen die Kolleg:innen „von intensivem inhaltlichen Austausch“, von „deutlich größerer Transparenz“, von „Bereicherung durch den gemeinsamen Arbeitsprozess.“ „Wir wissen endlich, was und wie alle Stufen/EBs arbeiten.“ formuliert eine weitere Lehrkraft und erlebt dies als ein besonders wichtiges Ergebnis dieser Fortbildung.

„Durch die Arbeit kommt es zu Vernetzung und zum Austausch von Erfahrungen. So entstehen neue Impulse. Das ist positiv.“ oder „Mit dieser SchiLF ist mehr Transparenz in den Erfahrungsbereichen und zwischen den Stufen entstanden.“ und auch „Der kollegiale Austausch war immer gut. Er ist jetzt häufiger und zielgerichtet.“, sind typische Aussagen bei den Rückmeldungen.

„Die SchiLF tat gut. Sie bringt Transparenz für das Tun unter uns, bringt auch Wertschätzung. Der Austausch hat eine andere Höhe erreicht (mehr fachdidaktischer Austausch) und mehr Vertrauen untereinander.“

Auch innerhalb der Erfahrungsbereiche stand viel Arbeitszeit zur Verfügung und die Kolleg:innen urteilen:

„Die allgemeine Arbeit im EB hat mir sehr gut gefallen. Jeder hat andere Erfahrungen und Ideen eingebracht, die wir zu einem zukünftigen/visionären Plan zusammengefügt haben.“

Und es wird festgestellt: „Der Austausch hat sich verbessert im EB und im Team verbessert.“

„Besonders der Einblick in die Arbeit der Stufe I war richtig gewinnbringend, da dieser offene Unterricht und die sehr starke Schüleraktivierung sehr motivierend auf mich gewirkt haben. Mir fiel es viele Jahre schwer, mich vom Curriculum zu lösen und von dem „gymnasialen“ Denken, aber nun sprudeln viele Ideen aus mir heraus.“



Bezogen auf die Ebene der Kooperation unter den Kolleg:innen wird festgestellt, dass neue Teams „stufenübergreifend und themenübergreifend entstanden“ sind, die „Kommunikationsbereitschaft [ist] größer geworden“ und „man sich mehr in die Karten schauen lässt.“

Immer wieder werden die gestiegene Transparenz und die neu entstandenen Kooperationen auch über die Stufen hinweg begründet mit der zur Verfügung gestellten Zeit für gemeinsame inhaltliche Planungen und Gespräche. „Gut war, dass es viel Zeit für Teamarbeit gab.“ Oder:

„Es gab viel Zeit zum Austausch und zur gemeinsamen Arbeit. Im Unterrichtsalltag ist das fast unmöglich. Dieser Austausch und das Einigen auf Inhalte und Verfahren halte ich für essentiell für eine gut laufende Schule.“

In einer Rückmeldung lässt sich eine Perspektive für die Zukunft erkennen:

„Ich habe vor allem einen besseren Blick auf die Stufen 1 und 2 bekommen. Darüber hinaus ist für die Zukunft eine intensivere Zusammenarbeit geplant zwischen den Stufen.“

Und tatsächlich gibt es inzwischen in unterschiedlichen Bereichen solche Kooperationen.

Dass eine Vielzahl der Kolleg:innen den gesamten Prozess als produktiv und fruchtbar erlebt haben, verdeutlicht z.B. dieses Zitat:

„Das Vernetzen mit Kolleg:innen ist großartig, da man den Blick in den größeren Runden so gut öffnen kann. Gemeinsam Projekte zu planen ist großartig! Es fühlt sich dann fast nicht mehr wie Arbeit an.“

Ob diese nahezu euphorische Haltung zu kooperativen Arbeitsweisen in der Planung von Unterricht länger Bestand hat und auch in der Alltagspraxis eine Umsetzung erfährt, muss man wohl abwarten. Erste Anzeichen einer Kooperation in der Praxis zeigen sich allerdings bereits.

Trotz dieser vielfältigen positiven Rückmeldungen finden sich auch Hinweise darauf, dass diese Arbeit nun verstetigt werden muss. „Mehr Zeit für Vernetzung und Unterrichtsplanung stufenübergreifend ist notwendig.“ oder „Der Austausch mit den anderen Stufen war sehr wertvoll und davon würde ich mir mehr wünschen.“, so die Formulierungen. Es wird gefordert: „Wir sollten jetzt schnell weiterarbeiten und Verbindlichkeiten schaffen.“ Außerdem werden immer wieder gegenseitige Hospitationen angeregt, die für noch mehr Vernetzung und vor allem gegenseitigem Verständnis führen sollen.

### Zwischenfazit

Bei vielen dieser Aussagen wird deutlich, dass zwischen den Stufen und Erfahrungsbereichen nicht immer die, aus der Sicht der Kolleg:innen, notwendige Transparenz bezüglich pädagogischer Grundhaltungen, konzeptioneller Entscheidungen der jeweiligen Stufen und auch konkreter unterrichtlicher und pädagogischer Arbeit besteht. Auch wird deutlich, dass in Teilen die Wahrnehmung einer bisher fehlenden Wertschätzung der Arbeit in den jeweils anderen Stufen vorherrschte. Der gemeinsame und sehr offene Austausch über diesen langen Zeitraum hat möglicherweise für die Reduktion von Vorbehalten gesorgt und die gegenseitige Wertschätzung erhöht. So formuliert ein(e) Kolleg:in:

„Es gab eine größere Offenheit ohne Vorwürfe zwischen den einzelnen Stufen. Wir haben unsere Schule als Einheit gedacht.“

Und sie/er fügt an: „Die Hürden zwischen den einzelnen Stufen für die Kinder wurden deutlich.“ Ein(e) andere(r) Kolleg:in stellt fest: „Die gemeinsame Arbeitszeit hat zu mehr Austausch und Einblick und Verständnis geführt.“ Für einige Kolleg:innen hat die gemeinsame Arbeit auch gezeigt „wie groß die Überschneidungen in Bezug auf Werte und Ziele“ unter den Kolleg:innen sind. „Ja, wir sind alle mit einem Ziel unterwegs.“, lässt sich in dieser Rückmeldung lesen. Diese gemeinsamen Werte und Ziele spiegeln auch

die Art, wie Unterricht gedacht, geplant und durchgeführt wird, wie Schüler:innen ihre Leistung und Entwicklung zurückgemeldet wird und wie sie unterstützt werden. Ein(e) Kolleg:in greift explizit diesen Aspekt auf.

„Es könnte sein, dass die große Offenheit gestern und heute durch eine neue gemeinsame Sprache und Art, den Unterricht zu planen, möglich war. Das tat mir gut.“

## 7 Ergebnisse aus dem Gruppeninterview

Das ca. einstündige Gruppeninterview mit vier Lehrkräften der Schule fand etwa ein dreiviertel Jahr nach der letzten SchILf statt. Diese vier Lehrkräfte hatten sich freiwillig für das Interview gemeldet. Es waren Lehrkräfte aus unterschiedlichen Stufen (Primar-Sekundarstufe), sie unterrichten unterschiedliche Fächer und gehören der Schule unterschiedlich lang an. Es wurde im Rahmen einer Masterarbeit ausgewertet (vgl. Terbeck 2024). Wir möchten in diesem Bericht vor allem auf jene Aspekte im Interview eingehen, die im Vergleich zur Fragebogenauswertung, die direkt im Anschluss an die SchILfs durchgeführt wurde, in besonderer Weise akzentuiert oder auch als neue Aspekte eingeführt wurden. Insofern ermöglicht das Interview, einen Eindruck davon zu gewinnen, ob und in welcher Form sich Effekte der Werkstattarbeit im Alltag der Lehrenden zeigen, vielleicht sogar in die alltägliche Arbeit integriert wurden.

Generell werden auch im Gruppeninterview viele der Aspekte benannt, die bereits in der Auswertung der schriftlichen Befragung herausgearbeitet wurden. Grundlegend wurde in dem Interview bestätigt, dass es für die Kolleg:innen wichtig war, sich der eigenen didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung zu vergewissern. Darüber hinaus war ebenfalls bedeutsam, sich über die pädagogischen Grundüberzeugungen der Laborschule auszutauschen und sicherzustellen, dass diese in der Schulgemeinschaft weiterhin geteilt und gelebt werden.

### 7.1 Was war bei der Fortbildung besonders wichtig, was hat sich verändert?

Als besonders relevant hoben die Kolleg:innen auch im Interview hervor, dass „wir nochmal unsere Haltung zur Leistung [...] bejaht [haben] und [...] nochmal so eine gemeinsame Haltung entwickelt [haben]“ und man sich, bezogen auf pädagogische Grundwerte, „als Schule noch einmal so positioniert“ hat.

Die Werkstattarbeit hat offenbar dazu beigetragen, das Bewusstsein zu fördern, auf einem gemeinsamen Weg zu sein, bedeutsame Werte und Haltungen zu teilen und dieselben Zielsetzungen zu verfolgen. Hinsichtlich einer wirkungsvollen Praxis der Unterrichtsgestaltung und der Gestaltung des Schullebens lassen sich daher positive Effekte erwarten.

Berichtet wird ergänzend auch von Veränderungen in Bezug auf die konkrete Alltagsarbeit. Die Kolleg:innen sprechen von einem „geschärften Blick“ bei der Planung von Unterricht, von der Erkenntnis, dass ein differenzierender Unterricht „machbar ist“ und erleben dies als „beruhigend“. Sie gehen mit den Schüler:innen ins Gespräch, um ihre Unterrichtsangebote mit ihnen gemeinsam weiter zu entwickeln.

### 7.2 Welche besondere Erfahrungen konnten gemacht werden?

Die gemeinsame Arbeit an der Sache, an konkreten Unterrichtsvorhaben (Lerndörfern), an Aufgabenstellungen, Projekten, Dokumentationsformaten der Leistungsentwicklung und auch an der Gestaltung von Beratungstagen wird als besonders gewinnbringend hervorgehoben. Die Erfahrung,

„gemeinsam an diesen Lerndörfern zu arbeiten, hat einem so'n bisschen nochmal nicht die Angst, aber die Sorge genommen, dass es gar nicht so kompliziert oder schwierig ist, [...]“

Die Sicherheit, die durch die gemeinsame Arbeit entsteht, sowie die Erkenntnis, dass gemeinsames Planen Erleichterung bringt und für die eigene weitere Arbeit inspiriert, konnte also im Rahmen der SchILf-Tage gemacht werden.

„Allerdings habe ich gemerkt, dass ich alleine gar nicht so gut [planen kann]; aber wenn dann mehrere Köpfe an einem ja Themenfeld [...] arbeiten, dann findet man auf einmal ganz andere Aufgabenstellungen, und dann wird es auch interessanter nochmal für die Kinder [...]. Darum finde ich es schade, dass wir jetzt nicht mehr so Zeit haben, gemeinsam an Projekten zu arbeiten.“

Eine enge unterrichtsbezogene Kooperation von Kolleg:innen ist an vielen Schulen – so auch an der Laborschule – noch zu wenig ausgeprägt. Eher selten kommt es im Alltag vor, dass Unterricht gemeinsam geplant und reflektiert wird; der Austausch über Unterricht findet vielfach in Tür-und-Angel-Gesprächen statt. Die Wahrnehmung während der SchILfs, dass Kooperation zu einer wesentlichen Entlastung führen und auch die eigene Produktivität anregen kann, wird mehrfach angesprochen. In den gemeinsamen Planungszeiten ist es offensichtlich vielfach gelungen, individuelle Stärken und professionsbezogene Perspektiven unkompliziert einzubringen und auch zu nutzen. Das Gefühl der Selbstwirksamkeit im Arbeitsalltag hat sich auf diese Weise wohl erhöht. Der Wunsch, diese gemeinsame Arbeit in einem strukturierten und institutionalisierten Prozess fortzuführen, wird vielfach geäußert und könnte in der erhöhten Selbstwirksamkeit begründet sein. „Regelmäßige Zeit und gegenseitiges Vorstellen [z.B. von Unterrichtsvorhaben oder Verfahren der Lernbegleitung], dass das irgendwie erhalten bleibt ...“, so der explizite Wunsch.

Dass Kooperationsstrukturen als eine Schlüsselkategorie für die Unterrichts- und Schulentwicklung gelten, dass sie sogar ein Merkmal guter Schulen sind, ist gut belegt. Einiges deutet auch darauf hin, dass sich kooperatives Arbeiten von Lehrkräften positiv auf die Lernentwicklung von Schüler:innen auswirkt (vgl. Seashore, Anderson & Riedel 2003, Steinert et al. 2006). Kooperation wird vor allem dann als effektiv gesehen, wenn sie nicht nur zufällig geschieht, sondern strukturell verankert ist, zum professionellen Selbstverständnis der Lehrkräfte gehört, längerfristig angelegt und auf die kritische Betrachtung der eigenen Praxis ausgerichtet ist. Insbesondere den reflektierenden Dialog mit Kolleg:innen über Unterricht und den gemeinsamen Fokus auf Unterrichtspraxis mit gleichen handlungsleitenden Zielen machte für unsere Kolleg:innen die SchILfs besonders wertvoll. Daher fordern sie als Konsequenz dieser Erfahrungen die strukturelle Einbindung kooperativer Möglichkeiten in die schulischen Alltagsabläufe.

Auch für die Professionalisierung von Lehrkräften wird in der Literatur die Bedeutung von Kooperation betont. Dabei wird herausgestellt, dass über Kooperationen die Wahrscheinlichkeit steigt, dass fachliche Innovationen die Lehrkräfte nicht nur erreichen, sondern diese auch umgesetzt werden. Außerdem vergrößert sich im Prozess der Kooperation das Verständnis der Lehrer:innen für die Bedeutsamkeit der eigenen Rolle für die Förderung und Unterstützung der Schüler:innen. Sie sind motivierter, an nachhaltigen und systematischen Veränderungen der Schule mitzuarbeiten, was letztlich auch zu einer höheren Berufszufriedenheit führt (Bonsen & Rolff 2006, Holtappels 2013).

Auch die Perspektive der individuellen Professionalisierung wird im Interview benannt.

„Wenn dann neue Kollegen und Kolleginnen kommen, ist es ja wichtig, dass die auf diesen Zug oder so auch mit aufspringen [...]“.

Besonders Kolleg:innen, die neu an die Schule kommen, können über strukturell angelegte kooperative Arbeitsformen nicht nur schnell geschätzter Teil des Kollegiums werden, sie können auch hineinwachsen in etablierte Arbeitsweisen der Schule und zugleich als neue Mitglieder der Schule Anregungen und Impulse geben.

### 7.3 Welche Schwierigkeiten oder Fragen zeigen sich bei der Umsetzung?

Auch wenn die Laborschule die Jahrgänge 0 bis 10 umfasst, gibt es doch bedeutsame *strukturelle Unterschiede zwischen den vier Stufen*. Aus der Sicht der Kolleg:innen haben diese Unterschiede u.a. auch Einfluss auf die Möglichkeiten, Unterricht offen, differenzierend und vor allem projektorientiert anzulegen.

In der Stufe I (Eingangsstufe, 0 bis 2) sind zwei Personen für den gesamten Tag in ihrer jahrgangsgemischten Lerngruppe verantwortlich; in der Stufe II (Jahrgang 3 bis 5) arbeiten mehrheitlich ebenfalls nur zwei, manchmal auch drei Kolleg:innen in einer jahrgangsgemischten Lerngruppe zusammen. Zu Beginn der Stufe III wird im Jahrgang 6 eine vollständig neue Lerngruppe zusammengesetzt, die bis zum Ende der Laborschulzeit als jahrgangshomogene Gruppe zusammenbleibt. Dabei wird zwar versucht, möglichst viel Unterricht durch nur zwei Kolleg:innen abzudecken, in der Praxis unterrichten allerdings meist 4 oder 5 Kolleg:innen in einer Lerngruppe.

Bezüglich dieser strukturellen Unterschiede nehmen die Kolleg:innen wahr, dass der Primarstufe für die Gestaltung des Lernens über den Schultag hinweg deutlich mehr flexible Zeit zur Verfügung steht als der Sekundarstufe, um mit den Kindern lernbereichsübergreifende Projekte durchzuführen. Gleichzeitig besteht in der Primarstufe weniger Koordinationsbedarf als in den Gruppen der Sekundarstufe. So können sie nach Einschätzung der Kolleg:innen aus der Sekundarstufe leichter situative Entscheidungen treffen, (spontane) Anregungen der Schüler:innen aufgreifen oder Alltagsgeschehnisse für ihren Unterricht nutzbar machen. Diese Flexibilität spiegelt sich auch im Unterrichtsalltag wider. Unterricht kann unter größerer Partizipation der Schüler:innen geplant und durchgeführt werden, er erfährt Öffnung und ist stärker an den Themenfeldern orientiert, die die Kinder mitbringen. „In der Stufe II und I ist es [gemeint ist erfahrungsbereichsübergreifendes Arbeiten] ja viel mehr ausgeprägt als bei uns in der Stufe III/IV“, und es wird ergänzt, „das ist natürlich auch stark davon abhängig, mit wem man in der Stufe III/IV im Team zusammenarbeitet.“ In den Stufen III und IV sind bei erfahrungsbereichsübergreifenden Projekten (Lerndörfer) die Anforderungen an die Koordination und Kooperation bei der Planung und Durchführung deutlich größer. Zugleich aber erfordern sie auch ein hohes Maß an Bereitschaft, die Übernahme von Aufgaben auszuhandeln und dann entsprechend Verantwortung zu übernehmen. Unverzichtbar ist dabei die inhaltliche und persönliche Offenheit zwischen den Kolleg:innen, eine gegenseitige Wertschätzung der Fachkompetenzen und auch die Bereitschaft zur Teilung von Autonomie (vgl. Lütje-Klose 2014). Diese Anforderungen scheinen mit ein Grund dafür zu sein, dass in der Sekundarstufe differenzierende Unterrichtsformate eher in die Fächer verlagert werden.

Ergänzend thematisieren die Kolleg:innen der Sekundarstufe den großen *Druck*, den sie hinsichtlich des projektorientierteren Lernens insbesondere seitens *der Eltern* wahrnehmen, den sie sich aber auch angesichts des anstehenden *Übergangs der Schüler:innen in die abnehmenden Systeme* machen. „Wobei bei uns Stufe III/IV der Abschlussdruck, sag ich mal, schon auch bei den Eltern sehr präsent ist und wir gucken müssen, was am Ende rauskommt.“ Dieser Druck veranlasst Lehrkräfte möglicherweise dann auch dazu, auf für sie bekannte traditionelle Unterrichtsformen zu setzen. Anregungen aus der SchiLf werden dann eher nicht aufgegriffen.

In dieser Zeitspanne des Übergangs spielt für Jugendliche und deren Eltern die Vergabe der Noten eine wesentliche Rolle. Bis dahin unterstützte Konzepte offener Lern- und Rückmeldeformate werden, gerade bei einer gewissen Unzufriedenheit der Schüler:innen und Eltern mit den Noten, in Frage gestellt. Elternarbeit ist in solchen Situationen dann zusätzlich aus diesem Grund psychisch belastend und herausfordernd für die Kolleg:innen – speziell für jüngeren und/oder unerfahrenere Kolleg:innen.

## 8 Zusammenfassende Einschätzung der Ergebnisse

Zwei Jahre – plus ein Schuljahr in Corona-Distanz – wurde in der Laborschule am Thema Unterrichtsentwicklung in Form von SchiLfs und einer an das Thema angepassten Konferenzstruktur gearbeitet. Zusammenfassend lässt sich aus unserer Sicht festhalten, dass die Konzeption und Durchführung der vier SchiLf-Veranstaltungen in der Laborschule für die Kolleg:innen „sehr gut und nachvollziehbar strukturiert“ war und einen „roten Faden“ hatte, der über die Fortbildungstage hinweg sichtbar wurde. Sich in einer *Gemeinschaft* von Kolleg:innen mit *gleichen pädagogischen Haltungen und Zielen* zu erfahren, hat die Identifizierung mit der Schule insgesamt gefördert und auch zu einem Mehr an *Offenheit, Transparenz und gegenseitigem Verständnis* geführt.

Die FEP-Gruppe kommt insgesamt zu dem Ergebnis, dass es sinnvoll und wichtig für das Kollegium war, die Fortbildung, wie vom Kollegium gewünscht war, durchzuführen. Vermutlich hat gerade die anwendungsorientierte Arbeit über den langen Zeitraum hinweg, dazu geführt, dass die Motivation zur Teilnahme an der Fortbildung bis zum Ende hoch blieb, keine Ermüdung eintrat. Vielmehr hat aus unserer Sicht gerade die intensive, kooperative und langfristige Beschäftigung mit *einem* Thema dazu beigetragen, dass die Rückmeldungen ausgesprochen positiv waren.<sup>8</sup>

Immer wieder war es im Verlauf der Fortbildung möglich, Einstellungen und Überzeugungen zu Unterricht, Lernbegleitung und Leistung bzw. Leistungsbewertung zu thematisieren und einen kollegialen Konsens diesbezüglich herzustellen – ein wichtiger Prozess für die Laborschule zum aktuellen Zeitpunkt.

Die kontinuierliche Arbeit auch außerhalb der SchiLf-Phase (in fest verankerten Konferenzzeiten) regte die curriculare Arbeit und die Arbeit in den Stufen und Erfahrungsbereichen an. In einigen Erfahrungsbereichen wurden die Curricula überarbeitet und gemeinsam erarbeitete Unterrichtsvorhaben als verbindlich in das Curriculum aufgenommen. Der Erfahrungsbereich Mathematik hatte bereits zuvor im Rahmen eines anderen Forschungsprojektes Unterrichtsbeispiele in einem digitalen Raum zu hinterlegen. Sie arbeiteten daran weiter. Der Erfahrungsbereich Deutsch/Soziale Studien traf die Vereinbarung, in jeder Konferenz über Unterricht, Unterrichtseinheiten oder die Umsetzung curricularer Entscheidungen zu sprechen. In der Primarstufe vereinbarten die Pädagog:innen einheitliche Formate für die Durchführung des Beratungstages und überarbeiteten und auch Verfahren zur Leistungsrückmeldung und Lernbegleitung.

Die Kolleg:innen wünschen sich eine *Weiterarbeit am Thema Unterricht- und Unterrichtsentwicklung* innerhalb der Erfahrungsbereiche und streben zugleich an, die vielfältigen Kooperationen, die sich auf der Basis dieser Fortbildung ergeben haben, weiterhin zu pflegen. Dafür sehen sie allerdings den Bedarf, *Kooperationszeiten* auch zukünftig *strukturell* (in den Konferenzplänen) *einzuräumen*. Als Forschungsgruppe sprechen wir

---

<sup>8</sup> Trotz dieser sehr positiven Gesamteinschätzung der Fortbildung für das Kollegium bleibt aus der Sicht der sehr erfahrenen Moderator:innen aber auch festzuhalten, dass bei einer ausschließlich in einer Schule stattfindenden Werkstatt wesentliche Aspekte der Gesamtkonzeption der Werkstattarbeit verloren gehen. Dazu gehören insbesondere:

- Ein kollegialer Austausch zwischen unterschiedlichen Schulen und auch Schulformen, der sehr anregend ist, fehlt vollständig.
  - Die gemeinsame Arbeit in den je unterschiedlichen Schulen ermöglicht Anregungen aus diesen Schulen (z.B. Gestaltung von Räumlichkeiten, Organisation von Lehr- und Lernprozessen, etc.). Zu derartigen Anregungen kommt es nicht.
  - Die Unterschiedlichkeit der Schulkonzeptionen und die damit verbundenen unterschiedlichen Erfahrungen und Anforderungen in den Schulen sorgen für lebhaftere und v.a. kontroversere Diskussionen zu den Inhalten der Fortbildung. Damit bieten sie u.U. auch einen größeren Erkenntnisgewinn.
- Für die Moderator:innen ist für eine schulspezifische Durchführung der Werkstatt vor allem bedeutsam,
- das Kollegium gut zu kennen, um auf die Tiefenstrukturen des Kollegiums eingehen zu können und damit die Bedürfnisse aller Pädagog:innen berücksichtigen zu können.
  - geübt im Umgang mit Widerständler:innen im Kollegium zu sein.

uns nach den Erfahrungen der Fortbildung ebenfalls dafür aus, mindestens zwei Konferenztermine im Schuljahr für Unterrichtsplanung und curriculare Arbeit fest zu verankern.

Deutlich wird auch eine *größere Sensibilität für Fragen einer auf Vielfalt angelegten Aufgabenstellung* im (Fach-)Unterricht. Der Anregungsgehalt der größeren Projekte, die innerhalb der SchiLfs vorgestellt wurden, hatte *motivierenden Charakter* und regte weniger erfahrene Kolleg:innen dazu an, sich selbst auf den Weg zu machen.

Methodische Vielfalt prägte diese Fortbildung, partizipative Möglichkeiten konnten genutzt werden, Offenheit war auf der einen Seite notwendig, wurde aber auch auf der anderen Seite erzeugt. Der wertschätzende Umgang untereinander und das kritisch-konstruktive Feedback förderte die Selbstwirksamkeit gerade derjenigen Kolleg:innen, die ihre Unterrichtsplanungen und die Unterrichtsergebnisse vorstellten.

Die beiden Moderator:innen, die als Mitglieder des Kollegiums als „Propheten im eigenen Haus“ agierten, hegten vorab die Sorge, dass ihre positiven Erfahrungen aus der Arbeit mit dem Fortbildungskonzept in Schulverbänden in der eigenen Schule nicht bestätigt werden, sie vielmehr auf erhebliche Widerstände treffen würde und damit letztlich auch das Erreichen der angestrebten Ziele nicht möglich sein würde. Die Rückmeldungen aus dem Kollegium nach Abschluss der Fortbildung und auch die inzwischen daraus entstandenen weiterführenden Projektgedanken in den Stammgruppen, innerhalb einzelner Erfahrungsbereiche und auch zwischen den Stufen sprechen eine andere Sprache.

Und blickt man über den Laborschultellerrand hinaus, so lässt sich festhalten, dass die Arbeit nach dem Konzept der „Werkstatt Lernen – individuell und gemeinsam“ eine hohe Motivation erzeugt, sich der je individuellen Unterrichtsentwicklung zu widmen und fokussierter auf kognitiv anregende, aktivierende und auf Vielfalt angelegte Aufgabenstellungen zu achten. Die Bedeutung von Lernbegleitung, Leistungsrückmeldung und prozessorientierter Diagnostik für die Lernentwicklung der Kinder und Jugendlichen werden über das Fortbildungsformat deutlich, und es können neue Formate aus diesem Bereich erprobt und etabliert werden. Ähnlich wie in den Fortbildungen in den Schulnetzwerken wird auch bei der Durchführung der Werkstatt in *einer* Schule der Wert kollegialer Kooperation erfahren und teilweise auch schon im Prozess im Schulalltag etabliert. Dafür hat sich insbesondere der zyklisch angelegte Prozess (Initiierung/Input, gemeinsame Planung, unterrichtliches Umsetzen der gemeinsamen Planungen, gemeinsame leitfragenorientierte Reflektion, Überarbeitung/Anpassung des Neuen oder Übernahme) der Entwicklungsarbeit bewährt, bei dem die Kolleg:innen in mehrfacher Hinsicht aktiv eingebunden wurden und Verantwortung für das Gelingen mit übernehmen.

Ein wichtiger Akteur für das Gelingen dieses Prozesses ist mindestens eine Person aus der Schulleitung. Verschiedene am Planungs- und Gestaltungsprozess Beteiligte, in unserem Fall zwei Moderator:innen, die didaktische Leitung und oft auch der Inklusionskoordinator in koordinierender Funktion, strebten auf ein gemeinsames Ziel hin. So konnte es gelingen, sensibel die Ansprüche der Schule an Veränderungsnotwendigkeiten und die Bedürfnisse der einzelnen Personen auszubalancieren und schließlich Veränderungen zu erzeugen, die von den allermeisten Kolleg:innen getragen werden. Die Beteiligung der Schulleitung und eben auch kompetenter Kolleg:innen an diesem Prozess ist damit im Sinne einer „geteilten Führung“ zu verstehen.

## 9 Ausblick

Bereits in der zusammenfassenden Einschätzung der SchiLf ist angesprochen worden, dass der gemeinsame Arbeitsprozess auch Themenbereiche offengelegt hat, die in Zukunft notwendigerweise bearbeitet werden sollten. Gerade weil sie von einer Vielzahl von Kolleg:innen offensiv eingefordert wurden, scheint der Zeitpunkt für diese Arbeit an diesen Themenfeldern nicht nur notwendig, sondern auch erfolgversprechend zu sein.

Die Forschungsgruppe schließt sich daher explizit den Wünschen/Forderungen der Kolleg:innen an:

- Die Forderung nach strukturell verankerter gemeinsamer Arbeitszeit für fachdidaktische und auch fachübergreifende Planungen hat für die Kolleg:innen eine hohe Priorität. Zwar besteht auch jetzt schon die Möglichkeit, Konferenzen im Jahresverlauf genau für derartige Planungen zu nutzen. Notwendig scheint es aber, um die Arbeit an den Themen der Werkstatt fortzuführen und weiterzuentwickeln, bei der Zusammenstellung von Konferenzplänen diesen Bedarf (noch) stärker zu berücksichtigen. Bedacht werden sollte dabei auch die Notwendigkeit einer stufenübergreifenden Zusammenarbeit der Kolleg:innen. Auch die Verankerung stärker jahrgangsbezogener Teamstrukturen in der Sekundarstufe ermöglicht und erfordert Zeiträume für inhaltliche und koordinative Aufgaben. Gerade neue Kolleg:innen benötigen eine Einführung in die Grundgedanken einer 'Didaktik der Vielfalt' und eine kontinuierliche inhaltliche und persönliche Begleitung bei der Umsetzung dieses herausforderungsvollen Konzeptes. Niederschwellige Unterstützungssysteme könnten durch diese strukturellen Anpassungen entstehen.
- Obwohl gerade die Arbeit mit Lerndörfern als bedeutsame Form der Differenzierung in Interviews in einem Folge-FEP (Partizipative Lernprozessbegleitung und Leistungsbewertung) genannt werden, bleibt auch im Anschluss an diese Fortbildung die Frage offen, ob und wie alle Aspekte der Fortbildung (z.B. Unterrichtsgestaltung, Diagnostik und Lernbegleitung, Partizipation) auf Dauer Alltagspraxis in der Laborschule bleiben. Auch für diese 'echte und dauerhafte Verankerung' dieses didaktischen Konzeptes scheint ein im o.g. Sinne angepasster Konferenzplan bedeutungsvoll.
- Es bleibt darüber hinaus zu klären, welche Zusammenhänge sich zwischen der Praxis der Angebotsdifferenzierung und den fachlichen sowie emotional-sozialen Entwicklungsprozessen der Schüler:innen identifizieren lassen. Mit dieser Frage könnten sich weitere Forschungsprojekte befassen.
- Außerdem müsste der Frage nachgegangen werden, ob ein Unterricht, so wie es das Konzept der „Werkstatt Lernen“ nahe legt, für alle Schüler:innen lernwirksam ist und als diversitätssensibel verstanden werden kann.
- In der SchiLf sind auch vielfältige, sehr grundlegende pädagogische Fragen aufgeworfen worden. Dazu gehören z.B. Fragen der Gewichtung des Lernens innerhalb und außerhalb der Schule, der Anpassung von Inhalten aufgrund geänderter gesellschaftlicher Bedingungen, dem Umgang mit (curricularen) Verbindlichkeiten, den Formen der Lernbegleitung, der Gestaltung der Berichte zum Lernvorgang oder auch der Elternarbeit.

Vielleicht ist das 50-jährige Jubiläum der Schule eine gute Gelegenheit, sich mit den pädagogischen Grundwerten und der Frage ihrer Umsetzung heute und in der Zukunft auseinanderzusetzen.

## Literatur

- Altrichter, H./Baumgart, K./Gnahn, D./Jung-Sion, J./Pant, H.-A. (2019): Evaluation der Lehrerfortbildung in NRW – Stellungnahme der Expertengruppe. [https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Expertenbericht\\_Lehrerfortbildung.pdf](https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Expertenbericht_Lehrerfortbildung.pdf) letzter Zugriff 15.10.2023
- Bebbon, M., Demski, D., Schmid-Kühn, S. M. (2023): Widerstand im Kontext von Schulentwicklung – Annäherung an ein bislang vernachlässigtes Forschungsfeld. In: DDS, 115. Jg., 1 (2023), 11 - 23
- Beck, V./Lipowski, F. (2022): Basisdimensionen der Unterrichtsqualität. In: Pädagogische Führung 5, 168 – 171

- Becker-Mrotzek M. & Prediger, S. (2021): Wie Lehrkräfte den Unterricht verändern können: Unterrichtsentwicklung in Eigeninitiative und fachdidaktischer Unterstützung. In Kai Maaz & Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Schule weiter denken: Was wir aus der Pandemie lernen* (S. 76-90). Berlin: Duden.
- Bonsen, M & Schratz, M. (2015): „Widerstand“ als Dauerthema? Wie Schulleitungen mit Widerstand umgehen können. In: *Lernende Schule*, 72 (18), 42-45
- Bonsen, M.; Rolff, H-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2006) 2, S. 167-184
- Daschner, P. (2019): Die wichtigsten Ergebnisse. In: Daschner, P; Hanisch, R. (Hrsg.): *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)*. Weinheim, Beltz Juventa, S. 12-17
- Deci, E.L.; Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993) 2, S. 223-238
- Ding, K. (2013): *Wie motiviere ich im Unterricht? Ein praxisorientiertes Handbuch zum Motivationsprinzip*. 1. Auflage. Augsburg: Frankfurt an Main.
- Fischer, C. (2016): Alle Kinder sind gemeint. Aufgabe und Herausforderung für die Schule. In: *gemeinsam Lernen* 1 (2016), 8-14
- Geist, S., Külker, A., Lütje-Klose, B., Siepmann, C., Uffmann, G., Zentarra, D., Kullmann, H. (2024): Qualitative Praxisforschung zur inklusiven Schulentwicklung nutzen. Impulse aus dem Projekt Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule (WILS). In: [https://www.biejournals.de/index.php/sfe\\_ls/article/view/7194/6410](https://www.biejournals.de/index.php/sfe_ls/article/view/7194/6410), 135-159
- Gottmann, C., Gronostaj, A., Krempin, M., Schleimer, S., Pant, H.A. (2020): Schulentwicklungsmaßnahmen wirkungsvoll gestalten. Qualitätskriterien für Werkstätten der Deutschen Schulakademie. Berlin: Die Deutsche Schulakademie In: A. Grimm, D. Schoof-Wetzig (Hrsg.). *Was wirklich wirkt!? Effektive Lernprozesse und Strukturen in Lehrerfortbildung und Schulentwicklung* (Loccum Protokolle, 26/14, S. 11 -49). Reburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum
- Groeben, A. von der, Geist, S., Thurn, S. (2011): Die Laborschule – ein Grundkurs. In: Thurn, S. Tillmann, K.J. (Hrsg.) (2011): *Laborschule – Schule der Zukunft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 260-277
- Groeben, A. von der (2011): Orientierung in der Welt: eine Schule bemüht sich um Bildung für alle. In: In: Thurn, S. Tillmann, K.J. (Hrsg.) (2011): *Laborschule – Schule der Zukunft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 33-49
- Groeben, A. von der, Kaiser, I. (2012): *Werkstatt Individualisierung. Unterricht gemeinsam verändern*. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.
- Groeben, A. von der (2013): *Verschiedenheit nutzen 1: Aufgabendifferenzierung und Unterrichtsplanung*. Cornelsen: Berlin
- Groeben, A. von der (2014): *Verschiedenheit nutzen 2: Umgang mit Leistung und Schulentwicklung*. Cornelsen: Berlin
- Hentig, H. v. (1973): *Schule als Erfahrungsraum? Wissenschaft als Instrument, Arbeitsprojekte/Lernsituationen, Die Rolle des Lehrers/Sozialisation, Schulgebäude und Umwelt*. Klett: Stuttgart
- Holtappels, H. G.; Krinecke, J., Menke, S. (2013): *Lernkultur, Kooperationen und Wirkungen*.
- Jansen, T., Meyer, J., Wigfield, A., & Möller, J. (2022): Which student and instructional variables are most strongly related to academic motivation in K-12 education? A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 148 (1-2), 1–26. <https://doi.org/10.1037/bul0000354>
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019a): Konzeptionelle Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrkräfte. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 103–151). Kallmeyer.



- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019b): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). Bielefeld, wbv.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2020): Fort- und Weiterbildung im Beruf. In: C. Cramer, J. König, M. Roland & S. Blömeke (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 644-651)
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021a): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020080>
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021b): Welche Art von Fortbildung wirkt? In B. Jungkamp & M. Pfafferott (Hrsg.), *Was Lehrkräfte lernen müssen. Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland* (S. 19–38). Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Lütje-Klose, B., Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In; *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 83. Jg. Heft 2, S. 112-123
- Maag Merki, K. (2019): Unterrichtsentwicklung als zentrales Element von Schulentwicklung. In: *Pädagogik* 4/2019, S. 44-47
- Rolff, H.-G. (2014): Vom Lehren zum Lernen, von Stoffen zu Kompetenzen – Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung, In: Rohlf, C., Harring, M., Palentien, Ch. (Hrsg.): *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden, S. 171-194
- Roth, G. (2011): *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta 2011
- Seashore, K. R., Anderson, A. R. & Riedel, E. (2003): Implementing arts for academic achievement: The impact of mental models, professional community and interdisciplinary teaming. Paper presented at the seventeenth conference of the international congress for school effectiveness and improvement, Rotterdam.
- Steinert, B., Klieme, E, Maag Merki, K, Döbrich, P., Halbheer, U., Kunz, A. (2006): Lehrerkoopeation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 2, S. 185-204
- Terbeck, S. (2024): „Werkstatt Lernen - individuell und gemeinsam“. Eine Rekonstruktion der Erfahrungsperspektive von Lehrkräften der Laborschule Bielefeld. Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaften, Abteilung Bildungswissenschaften
- Tillmann, K.-J. (2011): Forschung in der Versuchsschule. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 94-107.
- Tillmann, K.-J. (2016): Lehrer/innen als Forscher/innen? Stellenwert und Perspektive der „Praxisforschung“. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven*. Münster: Waxmann, 293-308.