

Corinna Gottmann
Anna Gronostaj
Maren Krempin
Simon Moses Schleimer
Hans Anand Pant

Die Deutsche
Schulakademie ●●



Schulentwicklungs- maßnahmen wirkungsvoll gestalten

Qualitätskriterien für Werkstätten der
Deutschen Schulakademie

Inhalt

1	Einleitung.....	04
2	Lehrkräfteprofessionalisierung und Schulentwicklung	06
3	Rahmen.....	11
4	Impuls.....	17
5	Reflexion und Resonanz	22
6	Prozess	27
7	Fazit	31
8	Literatur	32

Für mehr gute Schulen!

Unter dem Motto „Für mehr gute Schulen!“ haben es sich die Robert Bosch Stiftung und die Heidehof Stiftung zum Ziel gesetzt, die Qualität von Schule und Unterricht in Deutschland nachhaltig zu verbessern. Die beiden Stiftungen unterstützen bundesweit Schulen bei ihrer Schulentwicklung und bieten dazu praxisorientierte Programme für alle Schularten an. Im Mittelpunkt steht dabei die hervorragende pädagogische Arbeit, die viele gute Schulen in Deutschland bereits leisten.

Diese Leuchttürme zeichnen die beiden Stiftungen seit 2006 mit dem Deutschen Schulpreis aus und machen exzellente Praxis damit sichtbar. Die Deutsche Schulakademie, eine Tochter der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung, bereitet die Konzepte der ausgezeichneten Schulen auf und organisiert auf dieser Grundlage Fortbildungsmaßnahmen und Schulentwicklungsangebote, um mit dem Wissen aus den Preisträgerschulen anderen Schulen Impulse zu geben, die eigene Schulentwicklung in die Hand zu nehmen. Das Deutsche Schulportal stellt als Online-Plattform die erfolgreichen Konzepte der Preisträgerschulen einer breiten Öffentlichkeit vor.

Dem Engagement für mehr gute Schulen der Stiftungen und der Schulakademie liegt der Anspruch zugrunde, dass alle Kinder und Jugendlichen die gleichen Chancen durch eine qualitativ gute Bildung bekommen – unabhängig von Herkunft und sozialem Status. Bei der Frage, was eine gute Schule ausmacht, orientieren sich die drei Institutionen an einem umfassenden Verständnis von Bildung und Lernen, das in den sechs Qualitätsbereichen des Deutschen Schulpreises beschrieben ist.



**Der Deutsche
Schulpreis**

www.deutscher-schulpreis.de

Auszeichnung hervorragender pädagogischer Arbeit
und innovativer Schulkonzepte

Die **Deutsche** ●
Schulakademie ●

www.deutsche-schulakademie.de

Fortbildungsmaßnahmen und Entwicklungsangebote
für Schulen

 **Das Deutsche
Schulportal**

www.deutsches-schulportal.de

Online-Plattform für erfolgreiche Praxiskonzepte und
aktuelle Themen rund um schulische Bildung

1 Einleitung

Mehr gute Schulen! Das ist das Ziel der Deutschen Schulakademie (DSA). Der Ansatz der DSA ist es, mit den ausgezeichneten Konzepten der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises zu arbeiten. Wir bereiten diese exzellente Praxis mit Hilfe von Wissenschaftler*innen auf und machen den Transfer an Schulen möglich, die sich weiterentwickeln möchten. Dieser besondere Ansatz ist in der deutschen Bildungslandschaft einmalig. Grundlage unserer Arbeit sind die Praxiserfahrungen der Preisträgerschulen und die sechs Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises (Leistung, Umgang mit Vielfalt, Unterrichtsqualität, Verantwortung, Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner, Schule als lernende Institution; Beutel, Höhmann, Pant & Schratz, 2016).

Die Angebote der DSA unterstützen Schulen bei aktuellen Herausforderungen mit erprobten Praxismodellen und ungewöhnlichen Lösungswegen. Ziel ist es, die professionellen Kompetenzen und den Willen zur Schulentwicklung zu fördern. Wir bieten Schulen Fortbildungs- und Schulentwicklungsformate an, die mit Schulpraktiker*innen entwickelt und bereits erfolgreich erprobt wurden.

Ein zentrales Angebot der DSA sind „Werkstätten“ - mehrjährig angelegte Schulentwicklungsprogramme. Sie haben zum Ziel, dass an den Schulen der Teilnehmer*innen nachhaltige Schulentwicklung im Sinne der sechs Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises stattfindet. Schulentwicklung ist ein voraussetzungsvoller und komplexer Prozess. Die Werkstätten sollen so gestaltet sein, dass die Teilnehmer*innen bestmöglich in die Lage versetzt werden, eigenständig Schulentwicklungsprozesse zu initiieren und umzusetzen. Dabei werden sie von eigens dafür qualifizierten Trainer*innen begleitet.

Für die Entwicklung der DSA-Werkstätten wurden empirische Befunde und theoretische Modelle zur Professionalisierung von Lehrkräften, zur Schulentwicklung und zur Implementation von Schulentwicklungsvorhaben systematisiert (z. B. Altrichter, 2019; Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Fullan, 2010; Gaumer Erickson, Noonan, Brussow & Carter, 2016; Holtappels, 2016; Kalinowski, Egert, Gronostaj & Vock, 2020; Lipowsky, 2014; Lipowsky & Rzejak, 2015). Also wird eine theoriegeleitete und forschungsbaasierte Perspektive auf Schulentwicklungsmaßnahmen eingenommen. Heraus kristallisiert haben sich zehn Qualitätskriterien für Werkstätten, an denen sich Konzeption und Gestaltung aller Fortbildungsangebote der DSA orientieren. Grundsätzlich werden die Angebote der DSA von den Werten und dem Esprit der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises getragen.

Das vorliegende Dokument ist entstanden, um die (Weiter-)Entwicklung und Durchführung von Werkstätten der DSA unterstützend zu begleiten – als Ausgangspunkt für die Entwicklung, als Orientierungshilfe und als Inspiration für die Ausgestaltung unserer Angebote. So kann das Dokument beispielsweise dabei helfen, verschiedene Perspektiven auf Schulentwicklungsfortbildung aufzugreifen und ein gemeinsames Verständnis qualitativ hochwertiger und wirkungsvoller Fortbildungs- und Schulentwicklungsprogramme zu entwickeln. Auf dieser Grundlage können die Ressourcen der beteiligten Entwickler*innen effizient darauf konzentriert werden, Lerngelegenheiten für die Teilnehmenden der Werkstätten zu eröffnen und auszugestalten, um sie zu nachhaltigen Schulentwicklungsprozessen in ihren Schulen zu befähigen. Durch die Veröffentlichung des Dokumentes wird es für weitere Interessierte zugänglich, die so Ideen, Anregungen und Inspiration zum Thema erhal-

ten können. Leitfragen sollen dabei helfen, die Qualitätskriterien auszugestalten. Diese Leitfragen wurden für die Spezifika der Werkstätten der DSA entwickelt. Im vorliegenden Dokument, welches sich an eine breitere Leserschaft richtet, sind übergreifende Leitfragen exemplarisch aufgeführt, die für andere Nutzungszwecke oder Kontexte jeweils passgenau ausdifferenziert werden müssen.

Nach einer Beschreibung des zugrunde liegenden Angebot-Nutzungsmodells der Lehrkräftefortbildung (Lipowsky & Rzejak, 2015) werden Merkmale wirkungsvoller Fortbildungen in Bezug auf das Format Werkstatt vorgestellt und ein Fazit für die gemeinsame Arbeit der an der Konzeption und Durchführung von Werkstätten Beteiligten abgeleitet.



2 Lehrkräfteprofessionalisierung und Schulentwicklung

Mit dem Format Werkstatt verknüpft die DSA sowohl auf der Ebene der Teilnehmer*innen als auch auf der Ebene der Einzelschulen verschiedene Ziele und Wirkungserwartungen. Auf der Ebene der Teilnehmer*innen von Werkstätten möchte die DSA erreichen, dass sie

- Beispiele für gute Schulpraxis im Sinne der sechs Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises kennen;
- Werkzeuge, Methoden und Prozesse der Schulentwicklung kennen und anwenden können;
- ihre Schule als lernende Organisationen verstehen und die Überzeugung gewinnen, ihre Schule im Sinne der sechs Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises entwickeln zu können;
- an ihrer Schule Schulentwicklungsvorhaben zu inhaltlichen Aspekten der sechs Qualitätsbereiche initiieren, Schulentwicklungsprozesse systematisch an ihrer Schule verankern und regelmäßigen Austausch mit anderen Schulen zu Fragen der Schulentwicklung pflegen.

Das nachhaltige Handeln der Teilnehmer*innen ist die Voraussetzung dafür, dass an den Einzelschulen Schulentwicklung im Sinne der sechs Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises stattfindet. Eine systematische Verankerung von Schulentwicklung ist insbesondere dann wahrscheinlich, wenn günstige Voraussetzungen innerhalb der Einzelschule vorhanden sind, wie z. B. kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Innovationsbereitschaft und Kooperation im Kollegium (Holtap-

pels, 2016). Um diese Verankerung zu unterstützen, richten sich die Werkstätten ausdrücklich an Schulteams und nicht an einzelne Lehrkräfte. Darüber hinaus ist die Beteiligung der Schulleitung (mindestens an einigen ausgewählten Bausteinen, d. h. Präsenzveranstaltungen) obligatorisch.

Es gibt verschiedene Modelle, in denen das berufliche Lernen von Lehrkräften beschrieben wird (z. B. Desimone, 2009; Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2013; Lipowsky & Rzejak, 2015, → Abbildung 1). In diesen Modellen werden Fortbildungen als ein Angebot verstanden. Wovon hängt es ab, ob und wie das Lernangebot im Rahmen einer Fortbildung genutzt wird? Neben Merkmalen der Teilnehmer*innen selbst (u. a. kognitive und motivationale Voraussetzungen) und Merkmalen ihrer Schule (z. B. Kooperation im Kollegium; Holtappels, 2016) sind dafür vor allem die Qualität und Quantität der Lerngelegenheiten – also die Gestaltung der Fortbildung selbst – entscheidend (Lipowsky & Rzejak, 2015). Es gibt für eine Reihe von inhaltlichen, strukturellen und didaktisch-methodischen Gestaltungsmerkmalen empirische

Belege dafür, dass sie dazu beitragen, eine Fortbildung wirkungsvoll zu machen. Diese Gestaltungsmerkmale lassen sich auf die Gestaltung der Werkstätten der DSA anwenden.

Inhaltliche Gestaltungsmerkmale beziehen sich darauf,

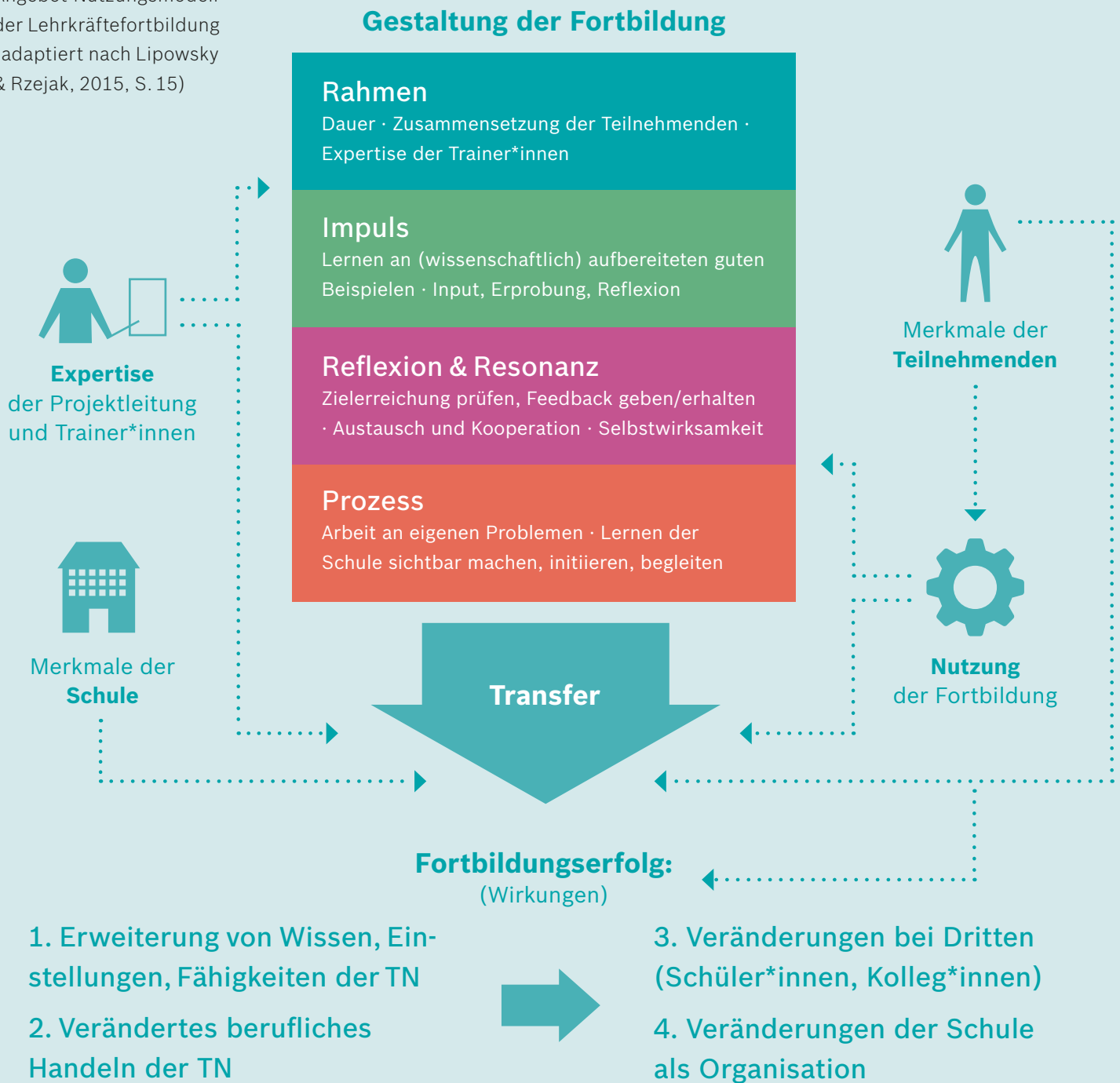
welche Inhalte die Teilnehmenden einer Werkstatt lernen sollen. Inhaltliche Merkmale von Fortbildungen werden im Folgenden ausgeklammert, es sei an dieser Stelle nur gesagt, dass die Werkstätten der DSA inhaltlich jeweils einen eigenen thematischen Fokus aufweisen (z. B. „Lernbegleitung und Leistungsbeurteilung“,

Qualität und Quantität der Lerngelegenheiten sind mitentscheidend für den Fortbildungserfolg.

Abbildung 1

Angebot-Nutzungsmodell
der Lehrkräftefortbildung
(adaptiert nach Lipowsky
& Rzejak, 2015, S. 15)

TN = Teilnehmende



„Demokratie lernen - Partizipation gemeinsam gestalten“). Strukturelle Merkmale beziehen sich auf den Rahmen einer Fortbildung, z.B. die Dauer und Sequenzierung der Fortbildung sowie die Zusammensetzung der Teilnehmenden. Strukturelle Merkmale sind in → Abbildung 1 im Kasten Rahmen zusammengetragen. Didaktisch-methodische Merkmale beziehen sich auf die eigentliche Gestaltung der Lerngelegenheiten, also darauf, wie das Lernen der Teilnehmenden während der Fortbildung angeleitet, gestaltet und unterstützt wird. Didaktisch-methodische Merkmale wirkungsvoller Fortbil-

dungen sind in → Abbildung 1 weiter unterteilt in Impuls, Reflexion und Resonanz und Prozess. Da der Rahmen der Werkstätten der DSA nach empirischen Wirkungskriterien konzipiert und weitgehend festgelegt ist, sind es insbesondere diese didaktisch-methodischen Merkmale, die von den Projektleitungen, Projektmanager*innen und Trainer*innen gestaltet werden und für die Wirkung der Werkstätten entscheidend sind.

Der vorliegende Text bezieht sich auf Werkstätten, die vornehmlich als Präsenzveranstaltungen mit allen Teilnehmer*innen vor Ort statt-

finden. Die didaktisch-methodischen Merkmale können jedoch ebenfalls für die Entwicklung und Gestaltung von digitalen oder hybriden Settings adaptiert werden. Am wenigsten auf digitale Settings übertragbar sind die Inhalte zur zeitlichen Struktur der Bausteine und zur Gestaltung der Phasen zwischen den Bausteinen (→ 3.1). Erfahrungsgemäß müssen digitale Formate im Vergleich zu Präsenzveranstaltungen in kürzere Zeiteinheiten aufgeteilt werden, dementsprechend ist kleinschrittiger vorzugehen. Konkrete Hinweise für die Gestaltung von Lerngelegenheiten im digitalen Raum finden sich zum Beispiel bei Mörs (2020).

Die Begriffe Wirkung (effectiveness) und Wirksamkeit (efficacy) werden umgangssprachlich meist synonym verwendet, im bildungswissenschaftlichen Diskurs wird jedoch differenziert: Ob eine Maßnahme wirksam ist, kann nur in streng standardisierten Situationen – also z.B. unter Experimentalbedingungen – untersucht werden, wohingegen sich Wirkungen in üblichen Anwendungssituationen zeigen – also z.B. im Unterricht (Wortmann, 1983). In pädagogischen Kontexten ist daher insbesondere die Frage nach den Wirkungen einer Intervention, also die Frage nach dem Nutzen ihrer Anwendung, von Interesse (Pant, 2014). Die Wirkungen einer Werkstatt, also der Fortbildungserfolg, lässt sich auf folgenden miteinander verbundenen Ebenen verorten (Lipowsky & Rzejak, 2015): Zunächst können sich bei den Teilnehmenden Kognitionen (Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten) erweitern, was zu einem veränderten beruflichen Handeln führen kann. Dieses veränderte Handeln wiederum kann Veränderungen bei Dritten auslösen: Eine veränderte Unterrichtspraxis beeinflusst das Lernen und die Motivation der Schüler*innen; die Implementation bestimmter Maßnahmen (z.B. kollegiale Hospitation) kann das berufliche Handeln der anderen Lehrkräfte der Schule beeinflussen. So kann sich durch die Teilnahme an einer Werkstatt schlussendlich die Schule als Organisation verändern. Das grundlegende Ziel der Werkstätten der DSA ist, dass sich die Schulen der Teilnehmer*innen im Sinne der sechs Qualitätsbereiche des Deutschen Schul-

preises weiterentwickeln und dass Schulentwicklung systematisch in den Schulen verankert wird. Unter Schulentwicklung wird im Folgenden mit Rolff (2013) die bewusste und zielgerichtete Entwicklung in den Bereichen Unterricht, Personal und Organisation verstanden. Dabei ist Schulentwicklung kein Selbstzweck, sondern dient dem Lernen und Wohlbefinden aller Schüler*innen der Schule.

Viele Modelle zur systematischen Schulentwicklung betonen den zyklischen Charakter von Veränderungsprozessen (z. B. Prozessrad, Kreher & Solf 2014; Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung, Rolff, 2013; Stationsmodell der Schulprogrammarbeit, Schratz, 2003; Demingkreis oder auch PDCA-Zyklus, Deming, 1986). Die Komplexität der Darstellung, wie z. B. die Anzahl an zu berücksichtigenden Schritten oder die Darstellung von Rückkopplungen zwischen einzelnen Schritten, variiert dabei genauso wie die verwendeten Begrifflichkeiten je nach Schwerpunktsetzung und theoretischer Einbettung der Modelle.

Im Folgenden wird exemplarisch das Prozessrad zur systematischen Schulentwicklung nach Kreher und Solf (2014) vorgestellt und mit der Bausteinabfolge einer Werkstatt verknüpft (→ Abbildung 2). Im Vergleich zu anderen Modellen wird der Veränderungsprozess beim Prozess-

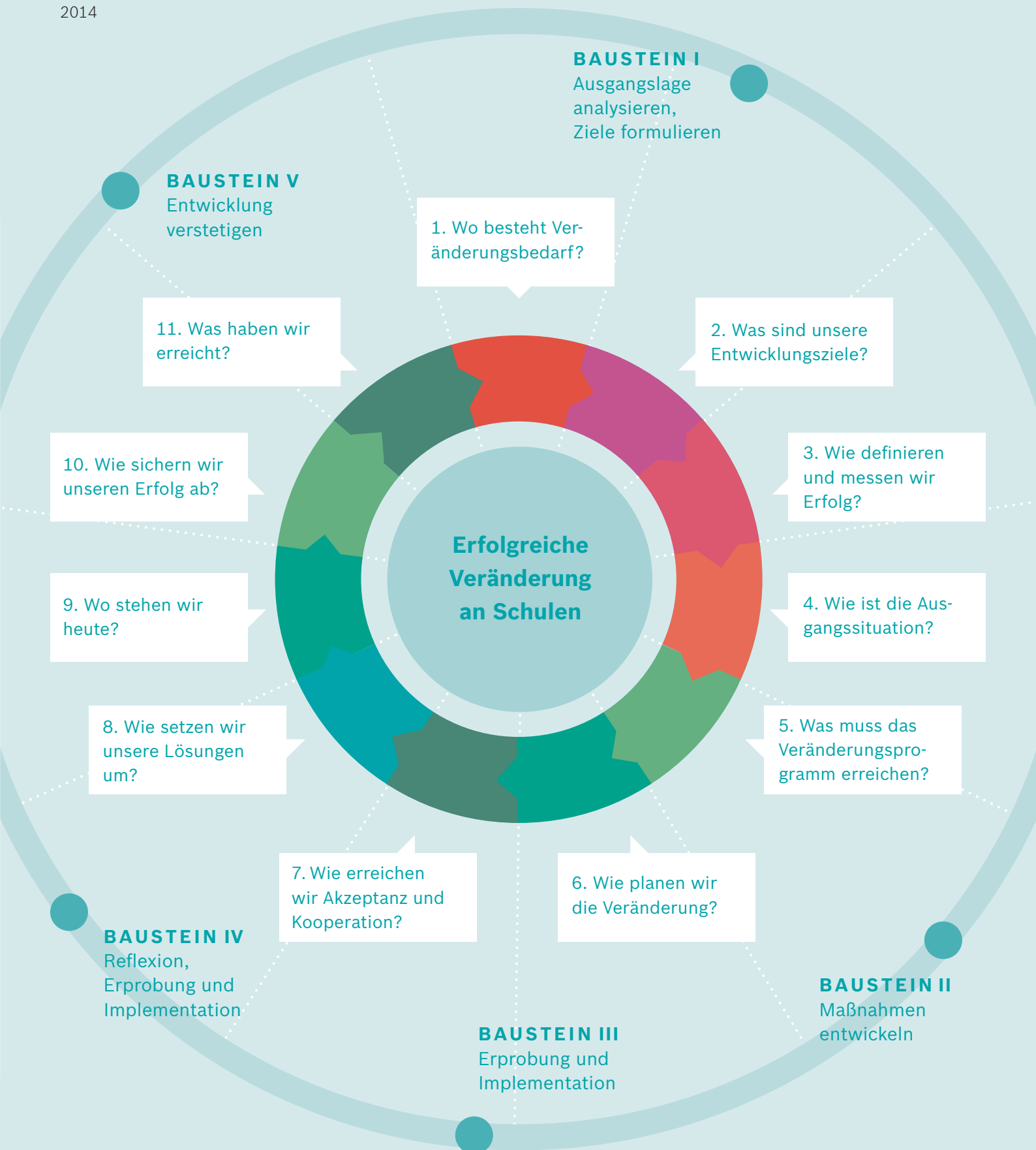
rad eher kleinschrittig beschrieben und benennt viele Detailfragen, die es im Verlauf zu berücksichtigen gilt. Im Verlauf einer Werkstatt werden die einzelnen Schritte mit den Teilnehmer*innen diskutiert und sie werden dazu angeregt und dabei unterstützt, einen Zyklus möglichst vollständig zu durchlaufen.

Kreher und Solf (2014) untergliedern den Veränderungsprozess in elf Schritte. Zu Beginn eines systematischen Veränderungsprozesses stehen die Klärung der Ziele des Schulentwicklungsprozesses und die systematische Erfassung der Ausgangslage im Vordergrund (Schritte 1 bis 4). Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung der Maßnahmen, die aus dem Abgleich von Ist- und Soll-Zustand abgeleitet werden (Schritt 5), ist eine passgenaue Planung der konkreten Umsetzungsschritte (Schritt 6). Um die Veränderun-

Schulentwicklung dient dem Lernen und Wohlbefinden aller Schüler*innen der Schule.

Abbildung 2

Der Werkstattprozess vor dem Hintergrund erfolgreicher Schulentwicklung nach Kreher und Solf, 2014



gen über einzelne Personen und/oder eine Steuergruppe hinaus auf eine möglichst tragfähige Basis zu stellen, ist es von großer Relevanz, sich gedanklich und auch in der tatsächlichen Umsetzung des Vorhabens mit Fragen der Akzeptanz und Kooperation auseinanderzusetzen (Schritt 7). Parallel zur Umsetzung der Maßnahmen ist es von Bedeutung, die gewählten Maßnahmen, angelaufenen Prozesse, die Einbindung des Kollegiums etc. kontinuierlich zu reflektieren und ggf. Anpassungen vorzunehmen (Schritte 8, 9 und 10). Ein stetiger Abgleich mit den zu Prozessbeginn gesteckten Entwicklungszielen macht Teilerfolge sichtbar (Schritt 11).

Anhand der Verknüpfung von Prozessrad und Bausteinabfolge wird deutlich, dass „auf dem Weg“ von der Werkstatt zu den Teilnehmer*innen und in die Schulen verschiedene Transferprozesse stattfinden. Die Teilnehmer*innen müssen das, was sie in der Werkstatt gelernt haben, auf andere Zusammenhänge in ihrer beruflichen Praxis übertragen und dort umsetzen können. Es handelt sich dabei weniger um die bloße Anwendung von Gelerntem als vielmehr um einen Prozess der Aneignung, Transformation und Übersetzung (Altrichter, 2019). Die Teilnehmenden werden im Rahmen der Werkstatt in ihren individuellen Implementations- und Transferprozessen von den Trainer*innen der DSA adaptiv begleitet. Die fortlaufende Weiterentwicklung und Anpassung der in den Schulen umzusetzenden Maßnahmen ist dabei ein wesentlicher Bestandteil der Werkstatt (siehe dazu u. a. auch Hasselhorn, Köller, Maaz & Zimmer, 2014). Gräsel (2010) und Rogers (2003) beschreiben, dass eine erfolgreiche Implementation von Veränderungen von verschiedenen Einflussfaktoren bestimmt ist. Sie hängt davon ab, a) wie hoch der wahrgenommene Nutzen für die Akteur*innen ist, b) ob die Innovation mit den Zielen der Schule kompatibel ist, c) ob die Entscheidung für die Innovation kollektiv oder autoritär getroffen wurde und ob sie optional ist, d) welche Kommunikationskanäle genutzt werden, um die Innovation bekannt zu machen, e) wie das soziale System der Schule aufgebaut ist und f) wie effizient die Change Agents, also diejenigen, die die Veränderungen herbeiführen und vorantreiben, innerhalb der Schule für die Implementation werben.

Zusammengefasst bedeutet dies, dass die Teilnehmer*innen in den Werkstätten das Wissen und die Fähigkeiten erwerben sollen, um in ihren Schulen Schulentwicklungsprozesse im Sinne der sechs Qualitätsbereiche zu planen, zu initiieren, umzusetzen und zu verankern. In den Werkstätten müssen daher inhaltliches Wissen und prozessuales Wissen vermittelt werden. Zentral ist in allen Werkstätten der DSA, dass aufbauend auf dem vermittelten Wissen ein eigenes Schulentwicklungsprojekt praktisch und zeitnah umgesetzt wird. Bei der Umsetzung des Projekts in der eigenen Schule wenden die Teilnehmer*innen einerseits ihre neu erworbenen Fähigkeiten an, und andererseits beziehen sie die ganze Schule in den Schulentwicklungsprozess ein. Die individuellen Schulentwicklungsprojekte der Teilnehmer*innen müssen gut gewählt sein, damit sie tatsächlich eine Einbindung der gesamten Schule oder relevanter Teilbereiche (z. B. ganze Fachschaften) ermöglichen bzw. erfordern. Die Erfahrung zeigt, dass es vorkommt, dass Teilnehmer*innen im Rahmen von Werkstättenprojekten durchaus erfolgreich umsetzen, diese Projekte jedoch eine sehr geringe Reichweite haben und damit Schulentwicklung im „stillen Kämmerlein der Schulleitung“ stattfindet. Es ist Aufgabe der Trainer*innen, auf eine adäquate Reichweite innerhalb der jeweiligen Schule der individuellen Schulentwicklungsprojekte hinzuwirken. Bei der Umsetzung der individuellen Schulentwicklungsprojekte werden die Teilnehmer*innen von den Trainer*innen begleitet und unterstützt. Worauf es im Detail ankommt, wird in den folgenden Abschnitten beschrieben.

3 Rahmen

In den Werkstätten erhalten die Teilnehmenden die Möglichkeit, außer über den Input von Trainer*innen sowohl voneinander als auch von der in den Werkstätten verankerten Expertise der Vertreter*innen von Preisträgerschulen zu lernen und sich über gute Praxis auszutauschen. Dieser komplexe Prozess erfordert spezifische Rahmenbedingungen, deren Einhaltung und bewusste Ausgestaltung sich positiv auf die Wirkung und Nachhaltigkeit von Werkstätten auswirken kann – unabhängig von spezifischen Inhalten der jeweiligen Werkstatt. Bei der Zusammenstellung dieser Rahmenbedingungen wurden Erkenntnisse aus der Wissenschaft zur Optimierung der Wirkung von Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte (z. B. Lipowsky & Rzejak, 2015), Empfehlungen von Expertenkommissionen (Altrichter, Baumgart, Gnahs, Jug-Sion & Pant, 2019) und aktuelle Vereinbarungen der Kultusministerien zu Rahmenbedingungen für Lehrkräftefortbildungen (KMK, 2020) berücksichtigt.

Der „Rahmen“ subsumiert diejenigen Merkmale, die übergeordnete Bedingungen für die Gestaltung des Formats Werkstatt darstellen. Ein positiver Einfluss dieser Merkmale auf die Wirkung von Werkstätten kann angesichts des aktuellen Forschungsstandes bislang nur angenommen werden (Lipowsky & Rzejak, 2015). Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, fallen in diesen Bereich Merkmale, die bereits in der Organisation des Formats Werkstatt angelegt sind. Im Fokus dieses Merkmalbereichs steht daher weniger die aktive didaktische Gestaltung der Merkmale durch die Trainer*innen als vielmehr die konzeptionelle Vorbereitung eines geeigneten und den Lernerfolg der Teilnehmenden begünstigenden Rahmens.

Im Fokus steht die Vorbereitung eines geeigneten und den Lernerfolg der Teilnehmenden begünstigenden Rahmens.

Die Werkstätten sind über einen Zeitraum von einem oder zwei Jahren (Merkmal *Dauer*) angelegte Schul- und Unterrichtsentwicklungsprogramme für eine schulformübergreifende Teilnehmendengruppe (Merkmal *Zusammensetzung der Teilnehmenden*). Die Durchführung wird durch ausgewählte und eigens qualifizierte Trainer*innen gestaltet, die über die erforderliche methodische und praktische Expertise verfügen (Merkmal *Expertise der Trainer*innen*). Die konkrete Umsetzung erfolgt in Kooperation mit regionalen Partnern, z. B. Ministerien, Landesinstituten für Lehrkräftefortbildung, Bildungsbüros oder Schulträgern, welche den organisatorischen Rahmen zur Verfügung stellen.

Zum Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung zählt neben den bereits aufgeführten Merkmalen auch der jeweilige Lernort der Veranstaltung. Gemeinsam mit den Kooperationspartnern wird bei der Durchführung von Werkstätten dafür gesorgt, dass die Bausteine in einer räumlich möglichst angenehmen Lernatmosphäre stattfinden. Sofern die Zielsetzung der Bausteine untrennbar mit einer spezifischen Lernortgestaltung verknüpft ist, kann ein entsprechender Ort für die Umsetzung eines Bausteins oder mehrerer Bausteine ausgewählt werden. Die Wahl des Lernortes und dessen Zusammenhang mit dem eigenen Kompetenzzuwachs sollten gemeinsam mit den Teilnehmenden der Werkstatt in gezielt angeleiteten Reflexionsphasen thematisiert werden. Zum Beispiel finden in der Werkstatt „Willkommen. Ankommen. Weiterkommen.“ zwei von insgesamt sechs Bausteinen an Preisträgerschulen statt. Die Schulpodien sind verbindlich in den Curricula der Bausteine verankert und sollen zur Zielerreichung der Werkstatt beitragen.

3.1 Dauer

Längerfristig angelegte Fortbildungen bieten mehr Möglichkeiten, ausreichend Lerngelegenheiten zu schaffen, die sich positiv auf die Wirkung der Fortbildung auswirken können (Alt-richter et al., 2019; Darling-Hammond et al., 2017). Diese Erkenntnis ist in der Konzeption des Formats Werkstatt als längerfristiges Angebot bereits bedacht worden. Dabei besteht eine Werkstatt immer aus mehreren Bausteinen, d. h. Präsenzveranstaltungen, zwischen denen die Teilnehmer*innen Maßnahmen an ihren Schulen umsetzen und erproben.

Das Merkmal Dauer bezieht sich darüber hinaus auf die zeitliche Struktur der Bausteine sowie auf die Gestaltung der Phasen zwischen den Bausteinen. Bei der Konzeption der Werkstatt sollten die Gesamtlaufzeit der Werkstatt, Anzahl und Umfang der Bausteine sowie die zeitliche Eingrenzung der Phasen zwischen den Bausteinen vor dem Hintergrund des in der Werkstatt angestrebten Schulentwicklungsprozesses festgelegt werden. Entscheidend ist hierbei, dass die positive Wirkung der Langfristigkeit mit der Zielsetzung der Werkstatt insgesamt sinnvoll verknüpft wird.

→ Abbildung 3 zeigt exemplarisch, wie die in Kapitel 2 beschriebenen Empfehlungen für einen erfolgreichen Schulentwicklungsprozess in den Bausteinen einer Werkstatt abgebildet werden können. Die gestrichelt umrandeten Formen symbolisieren die Zeiträume zwischen den Bausteinen.

In den Bausteinen werden die Teilnehmenden dazu angeregt, einen Veränderungsprozess – orientiert an den in → Abbildung 2 skizzierten elf Schritten erfolgreicher Schulentwicklung – zu gestalten. Je komplexer die Zielsetzung der Werkstatt, desto mehr Zeit sollte zur Erreichung des Ziels und demnach für die Gesamtlaufzeit der Werkstatt eingeplant werden. Gleiches gilt

für die Festsetzung der Dauer der einzelnen Bausteine, die auch vor dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden Fortbildungszeit für Lehrkräfte und der Praktikabilität für den Schulalltag zu bewerten ist. Die Phasen zwischen den Bausteinen sind dabei wesentlicher Bestandteil des Gesamtprozesses und essenziell, um den Transfer aus den Bausteinen in die eigene Schule vorzunehmen und das Schulentwicklungsvorhaben gemeinsam mit dem Kollegium zu entwickeln und zu implementieren. Damit dieser Transfer gelingen kann, sollte zum einen ausreichend Zeit dafür eingeplant werden. Zum anderen müssen für den Prozess relevante Meilensteine innerhalb eines Schuljahres (z. B. Taktung von

Gesamtkonferenzen) möglichst berücksichtigt werden. Basierend auf Erfahrungen mit bereits pilotierten Werkstätten hat sich ein Gesamtumfang von in der Regel fünf Bausteinen bewährt, die sich auf einen Zeitraum von ca. 1,5 bis zwei Jahren verteilen. Die Bausteine selbst haben einen durchschnittlichen Umfang

von zwei Tagen. In begründeten Fällen kann in Abhängigkeit von der Zielsetzung der Werkstätten davon abgewichen werden.

Je komplexer die Zielsetzung der Werkstatt, desto länger sollte die Gesamtlaufzeit der Werkstatt sein.

Mögliche **Leitfragen** zum Merkmal Dauer:

- Ist die zeitliche Gestaltung der Werkstatt abgestimmt auf ihre Zielsetzung vor dem Hintergrund des angestrebten Schulentwicklungsprozesses?
- Ist der Umfang der Bausteine ausreichend, um die jeweiligen Ziele des Bausteins erreichen zu können?
- ...

Abbildung 3

Exemplarische Anordnung
der Bausteine einer Werk-
statt



3.2 Zusammensetzung der Teilnehmenden

Das Format Werkstatt möchte i. d. R. den Austausch über Schulformen hinweg ermöglichen, daher richten sich alle Werkstätten an Teilnehmende aus unterschiedlichen Schulformen. Daraus ergibt sich eine heterogene Zusammensetzung der Gesamtgruppe, die in der Werkstatt produktiv genutzt werden kann. Im Rahmen eines schulübergreifenden Austauschs kann beispielsweise deutlich werden, dass Barrieren und Hindernisse, die von den Teilnehmenden ihren eigenen schulischen Rahmenbedingungen zugeschrieben wurden, in einer anderen Schule

bzw. in anderen Schulformen ebenso vorhanden sind. Diese Barrieren und Hindernisse können durch einen Austausch über mögliche Lösungswege bearbeitbar werden.

Die Teilnehmenden erhalten Inspirationen aus anderen Organisationsformen und Systemen.

Durch einen Austausch über verschiedene Schulformen hinweg erhalten die Teilnehmenden Inspirationen aus anderen Organisationsformen und Systemen, die sich von der eigenen schulischen

Organisation unterscheiden. Die „Good-Practice“-Ansätze, die in anderen Schulen bereits erfolgreich etabliert sind, können auf die eigenen

organisatorischen Rahmenbedingungen und Anforderungen übertragen werden und somit als Anregung für die Entwicklung eigener Visionen dienen. Um einen fruchtbaren Austausch zu ermöglichen, sollten mindestens neun Schulen an einem Werkstattdurchgang teilnehmen. Um eine möglichst heterogene Mischung an Schulformen in der Gesamtgruppe zu erreichen, hat sich eine Gruppenzusammenstellung von drei teilnehmenden Schulen pro Schulstufe (Primarstufe, Sek I und Sek II) bewährt. Zum einen kann so eine ausreichende Heterogenität in der Gesamtgruppe hergestellt werden, zum anderen findet jede Schulform eine ausreichende Anzahl an Ansprechpartner*innen aus dem jeweils eigenen System vor.

Abhängig von der Anzahl der Teilnehmenden pro Schule kann die Anzahl der teilnehmenden Schulen begrenzt werden, damit die Gruppengröße der Teilnehmenden eine konstruktive Arbeitsatmosphäre zulässt und es den Trainer*innen erlaubt, den individuellen Lernweg der Teilnehmenden im Blick zu behalten und fundiert Rückmeldung zum Werkstattprozess geben zu können.

Obligatorisch nehmen immer mehrere Personen aus einer Schule an einer Werkstatt teil, um die innerschulische Verankerung der Werkstattinhalte zu unterstützen. Die Zusammensetzung der Teilnehmenden pro Schule an einer Werkstatt muss gewährleisten, dass Schulentwicklungsvorhaben zum Thema der Werkstatt im Rahmen der Werkstattarbeit initiiert werden können. Die teilnehmenden Schulteams müssen daher so zusammengesetzt sein, dass sie in der Lage sind, das in der Werkstatt erworbene Wissen, die ausgebildeten Kompetenzen und die Erkenntnisse des Austauschs in das eigene Kollegium zu transferieren. Das Team der Teilnehmer*innen pro Schule konstituiert sich als festes Werkstattteam und nimmt an allen Bausteinen verbindlich teil.

Die Teilnahme an einer Werkstatt muss freiwillig und auf Wunsch des Kollegiums der teilnehmenden Schulen erfolgen. Empfohlen wird eine

offene Ausschreibung, die sich zunächst an alle Schulen im Einzugsgebiet des jeweiligen Kooperationspartners richtet. Der Teilnahme geht – nach Absprache mit dem Kooperationspartner – in der Regel ein Bewerbungsprozess voraus, um zu gewährleisten, dass die Teilnehmenden und ihre Kolleg*innen die für den Werkstattprozess und die Inhalte der Werkstatt erforderlichen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen erfüllen. Aus der Bewerbung muss ersichtlich werden, dass die für die Präsenzteilnahme an

den Bausteinen ausgewählten Personen über das Mandat des Gesamtkollegiums verfügen, in der Werkstatt ein Schulentwicklungsvorhaben zu erarbeiten. Leitfragen können als Anregungen für die Entwicklung werkstattspezifischer Teilnahmevoraussetzungen dienen. Wenn die Werkstatt im Pilotdurchgang extern evaluiert wird, sollte bereits im Bewerbungsprozess die Bereitschaft der Schule zur Unterstützung der Evaluation erfragt werden.

Die Teilnahme an einer Werkstatt muss freiwillig und auf Wunsch des Kollegiums der teilnehmenden Schulen erfolgen.

Mögliche **Leitfragen** zum Merkmal Zusammensetzung der Teilnehmenden:

- Sind die Anforderungen an die Zusammensetzung der Teilnehmenden auf die Zielsetzung und die Prozessschritte der Werkstatt und die damit verbundenen erforderlichen Handlungsspielräume der Teilnehmenden abgestimmt?
- Ist die Teilnahme spezifischer Funktionsträger (z. B. Schulleiter*in, Schulsozialarbeiter*in, Schüler*innen, Vertreter*in der Schulaufsicht, außerschulische Partner*in) in ausgewählten, aber nicht allen Bausteinen sinnvoll?
- ...

3.3 Expertise der Trainer*innen

Nach dem von Lipowsky und Rzejak (2015) skizzierten Angebots-Nutzungsmodell der Lehrkräftefortbildung (→ Abbildung 1) hat die Expertise der Trainer*innen unmittelbaren Einfluss auf die Konzeption und damit auf die Qualität der Lerngelegenheit. Die Gestaltung wirkungsvoller Lerngelegenheiten setzt eine Bandbreite spezifischer professioneller Kompetenzen voraus, die z. B. Lencer und Strauch (2016) aus dem von Baumert und Kunter (2011) für den Schulkontext entwickelten Rahmenmodell professioneller Handlungskompetenz für Lehrkräfte abgeleitet haben. Die dargestellten Kompetenzbereiche generieren sich aus den Anforderungen konkreter professionsrelevanter Situationen: Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisationswissen sowie Beratungswissen. Ergänzt werden diese Kompetenzbereiche durch Aspekte professioneller Kompetenz, die in den Kategorien Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen und Ziele, motivationale Orientierungen und Selbstregulation zusammengefasst sind (Baumert & Kunter, 2011, für den Bereich Erwachsenenbildung adaptiert von Lencer & Strauch, 2016). In → Abbildung 4 sind die Kompetenzbereiche nach Lencer und Strauch (2016) im Detail dargestellt.

Unter Berücksichtigung der dargestellten Forschungserkenntnisse und Modelle werden für jede Werkstatt Anforderungsprofile für Trainer*innen entwickelt. In vier übergreifenden Kategorien werden sowohl relevante Kompetenzen für das Format Werkstatt (berufspraktisches Wissen und Können), als auch themenspezifische Kompetenzen für die jeweilige Werkstatt (fach- und feldspezifisches Wissen) sowie Kompetenzen der professionellen Überzeugung und Selbststeuerung abgebildet. Diese Anforderungsprofile fungieren sowohl als Auswahlkriterium als auch als Instrument zur Gestaltung der Trainerqualifizierung, in der die Trainer*innen auf die Durchführung der Werkstätten vorbereitet werden. Für die Auswahl geeigneter Trainer*innen können verschiedene Bereiche des GRETA-Kompetenzmodells (GRETA = Grundlagen für die Entwicklung eines trägerüber-

greifenden Anerkennungsverfahrens von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung) und der dazugehörigen Handreichung (Strauch et al., 2019) nach Bedarf in den Vordergrund gestellt werden, um ein detaillierteres Anforderungsprofil für die jeweilige Werkstatt zu entwerfen. Insbesondere die Bereiche „fach- und feldspezifisches Wissen“ sowie „professionelle Werthaltungen und Überzeugungen“ müssen ausgehend von der Zielsetzung der jeweiligen Werkstatt klar definiert werden.

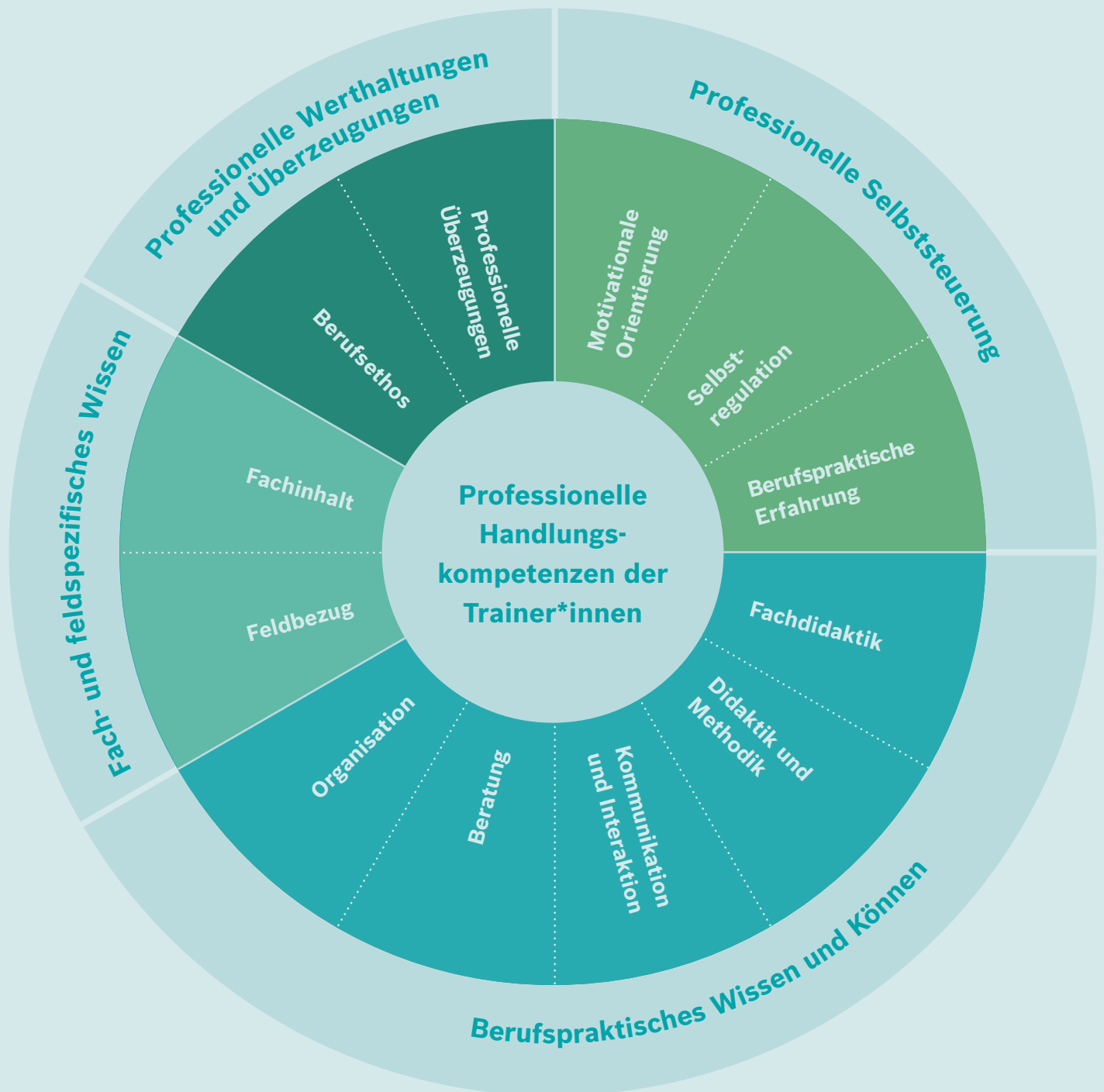
Für die Durchführung von Werkstätten werden Trainer*innentandems eingesetzt, die über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, um die Werkstätten unter Berücksichtigung der Merkmale wirkungsvoller Fortbildung durchzuführen. Dabei können die Trainer*innen eines Tandems komplementäre Kompetenzen einbringen. Durch den Einsatz der Tandems soll eine möglichst große Bandbreite an Kompetenzen und Erfahrungen sichergestellt werden (z. B. Erfahrungswissen in Bezug auf unterschiedliche Schulformen). Darüber hinaus ist eine Besetzung durch zwei Trainer*innen auch in Bezug auf die Größe der Gesamtgruppe hilfreich.

Mögliche **Leitfragen** zum Merkmal Expertise der Trainer*innen:

- Sind die Anforderungen an Trainer*innen einer Werkstatt vor dem Hintergrund der Zielsetzung der jeweiligen Werkstatt und unter Berücksichtigung von Kompetenzen, die für die Gestaltung wirkungsvoller Lerngelegenheiten erforderlich sind, detailliert beschrieben?
- Ergänzen sich die Kompetenzen der Trainer*innen im Tandem komplementär, sodass eine möglichst große Bandbreite an Kompetenzen abgedeckt wird?
- ...

Abbildung 4

Professionelle Handlungskompetenzen der Trainer*innen (verkürztes und modifiziertes GRETA-Kompetenzmodell nach Lencer & Strauch, 2016, S. 7)



4 Impuls

„Impuls“ bezieht sich auf die Vermittlung, den Erwerb und die Aneignung von neuem Wissen und neuen Fähigkeiten in den Werkstätten. Welche Art von Wissen sollte in welcher Form Eingang in die Werkstatt finden, damit die Teilnehmer*innen und ihre Schulen bestmöglich davon profitieren können? Gemäß dem Motto „Aus der Praxis für die Praxis“ sind in allen Angeboten der DSA Good-Practice-Beispiele der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises ein zentraler Bestandteil. Dieses Prinzip der Orientierung an Beispielen und Konzepten einer exzellenten Schulpraxis wird komplementiert durch die konsequente (bildungswissenschaftliche) Aufbereitung und Rahmung dieser Praxisbeispiele. Die Werkstätten der DSA gründen

dementsprechend auf dem *Lernen an (wissenschaftlich) aufbereiteten guten Beispielen*. Ein weiteres Merkmal, das im Bereich „Impuls“ verortet ist und zu einer nachhaltigen Veränderung der beruflichen Praxis der Teilnehmer*innen führen soll, ist die *systematische Verschränkung von Input, Erprobung und Reflexion*. Die Inputs in den Werkstätten werden von Personen aus den Preisträgerschulen, von Bildungswissenschaftler*innen und von Expert*innen für Schulentwicklung gestaltet. Letztere können, müssen aber nicht die Trainer*innen sein. Wenn die Trainer*innen in einem Themenfeld der Werkstatt keine umfassenden Kenntnisse haben, ist es empfehlenswert, dafür externe Expert*innen hinzuzuziehen.

4.1 Lernen an (wissenschaftlich) aufbereiteten guten Beispielen

Den Kern aller Angebote der DSA bilden Good-Practice-Beispiele, das (Erfahrungs-) Wissen und die Konzepte aus den Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises. Einen Überblick der ausgezeichneten Schulpraxis der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises gibt es auf Das Deutsche Schulportal (<https://deutsches-schulportal.de>). Es geht also um im Rahmen des Deutschen Schulpreises ausgezeichnete Praktiken, die sich in einer Einzelschule als nachhaltig erfolgreich und damit dauerhaft tragfähig erwiesen haben. Dabei „geht es nicht um die theoretisch beste Praxis, sondern um beste realisierte Lösungen“ (Choi, 2008, S. 141). Ein Vorteil des Lernens an guten Beispielen ist, dass anwendungsbezoge-

Beim Lernen an guten Beispielen wird handlungsnahes Wissen thematisiert.

nes, handlungsnahes Wissen thematisiert wird, was sich in empirischen Studien als ein Merkmal wirkungsvoller Fortbildungen erwiesen hat (Kalinowski et al., 2019). Das Feedback der Teilnehmer*innen zeigt, dass diese es als motivierend erleben, von Praktiker*innen aus Preisträgerschulen berichtet zu bekommen, wie diese Probleme an ihren Schulen gemeistert haben. Allerdings müssen Konzepte, die sich an einem Schulstandort unter bestimmten Bedingungen bewährt haben, nicht zwangsläufig auch für andere Schulen geeignet sein. Zentral ist daher, die Gelingensbedingungen und Stolpersteine der Praxisbeispiele herauszuarbeiten – auch mit Hilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse.

Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass die Good-Practice-Beispiele große Anteile impliziten Wissens beinhalten. Erfahrungswissen aus der Schulpraxis ist zunächst implizites Wissen und dadurch nur schwer transferierbar – eben weil es verdeckt und nicht sichtbar ist. Dieses implizite Erfahrungswissen aus der Praxis der Preisträgerschulen muss zunächst zu explizitem Wissen werden, um sich für Transferprozesse im Rahmen der Werkstätten zu eignen. Oder, mit Rolff (2019, S. 54): „Das Aufdecken und Aufarbeiten impliziten Wissens, die Umwandlung von implizitem in explizites Wissen, also Erfahrungstransfer, ist Voraussetzung der Verbreitung innovativer Praxis.“ Dieses Explizieren des Erfahrungswissens kann durch den Dialog mit Anderen und das Herausarbeiten des Kerns des Praxisbeispiels erfolgen (z.B. mit Hilfe von Interviews), lässt sich aber besonders systematisch und gründlich durch eine wissenschaftliche Aufbereitung und Rahmung erreichen.

Die DSA versteht es als ihre Aufgabe, Konzepte, die sich in der Praxis der Preisträgerschulen bewährt haben, mit Hilfe von schulpraktischen und bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen und Perspektiven so aufzubereiten und zu explizieren, dass sie transferierbar und an anderen Standorten unter anderen Bedingungen potenziell wirksam, funktional und hilfreich sind. Dementsprechend müssen Good-Practice-Beispiele, die Bestandteil einer Werkstatt werden sollen, bereits in der Planungsphase der Werkstatt (wissenschaftlich) gerahmt, aufbereitet und expliziert werden. Was ist der Kern des Praxisbeispiels, was ist elementarer Bestandteil des Beispiels und was nicht? Welches Wissen über die Wirkungen des im Beispiel dargestellten Ansatzes über die spezifische Einzelschule hinaus ist bekannt? Was sind potenziell besonders wirkungsvolle Bestandteile des Ansatzes, die dementsprechend möglichst genau gemäß den Vorgaben umgesetzt werden sollten, und welche Bestandteile können (wahrscheinlich) ohne größere Verluste weggelassen werden? Für wen und unter welchen Bedingungen eignet

sich das Konzept? Was sind die theoretischen Annahmen hinter den Wirkungen des Praxisbeispiels? In welchem Lehr-Lern-Paradigma ist das Konzept zu verorten? Für die wissenschaftliche Aufbereitung der Good-Practice-Beispiele werden bei Bedarf in der Entwicklungsphase einer Werkstatt Expert*innen aus den Bildungswissenschaften punktuell hinzugezogen.

In der Werkstatt selbst sollte das wissenschaftlich aufbereitete Good-Practice-Beispiel dann möglichst explizit und auf die spezifische Fragestellung bezogen beschrieben werden. Darüber hinaus sollte herausgearbeitet werden, welche Inhalte, Methoden und Prozesse sich für eine

Übertragung auf andere Schulen und Kontexte eignen. Die Spezifika des Beispiels müssen sichtbar bleiben, sodass nicht der Eindruck von Allgemeingültigkeit entsteht. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, dass die Inputgeber*innen aus den Preisträgerschulen, die Good-Practice-Beispiele in der Werkstatt präsentieren, im Vorfeld dabei unterstützt werden, was genau und wie sie es vorstellen. Die wissenschaftliche Rahmung des Beispiels kann entweder von den Trainer*innen übernommen

werden, die über das entsprechende Fachwissen verfügen, oder durch wissenschaftliche Impulsgeber*innen. Wichtig ist die Herstellung von Bezügen zwischen Schulpraxis und Bildungswissenschaft. Den größten Raum in der Werkstatt sollten aber weiterhin die Beispiele selbst und die darauffolgende Arbeit an der eigenen Schulpraxis der Teilnehmer*innen einnehmen. Eine Ko-Konstruktion zwischen Schulpraxis und Bildungswissenschaft wird jedoch als entscheidend für eine erfolgreiche Arbeit mit guten Beispielen angesehen.

Implizites Erfahrungswissen aus der Praxis der Preisträgerschulen muss expliziert und aufbereitet werden, um an anderen Standorten unter anderen Bedingungen hilfreich zu sein.

Mögliche **Leitfragen** zum Merkmal Lernen am (wissenschaftlich) aufbereiteten guten Beispiel:

- Wurde das Erfahrungswissen der Schulpreispraktiker*innen expliziert und aufbereitet, sodass die Teilnehmer*innen sich die Konzepte und Beispiele aneignen können?
- Welche Kenntnisse aus der Bildungsforschung müssen in die Konzeption der Werkstatt einbezogen werden, um die guten Beispiele aufbereiten und rahmen zu können?
- Wird das Beispiel konkret und anschaulich vorgestellt? Werden die spezifischen Rahmenbedingungen, in denen das Konzept erfolgreich war, verständlich dargestellt?
- ...

4.2 Systematische Verschränkung von Input, Erprobung und Reflexion

Lehrkräfte verfügen bereits über elaboriertes berufliches Wissen, haben etablierte Überzeugungen sowie mehr oder weniger funktionale Unterrichtsrouniten. Um unter diesen Umständen eine Erweiterung der Lehrerkognitionen und eine dauerhafte Veränderung des unterrichtspraktischen Handelns bewirken zu können, sollten die Inhalte der Werkstatt zwar anschlussfähig an bestehende Handlungsüberzeugungen sein, aber auch gemäßigte kognitive Dissonanzen in veränderungsrelevanten Bereichen hervorrufen sowie bestehende Präkonzepte und Überzeugungen offenlegen und erweitern (Lipowsky, 2014). Nachhaltige Veränderungen können mühsam und konfliktreich sein. Um den Transfer neuer Kompetenzen aus einer Fortbildung in die Schulpraxis wahrscheinlicher zu machen, ist die systematische Verschränkung von Input, Erprobungs- und Reflexionsphasen erfolgversprechend (Lipowsky, 2014). Das bedeutet, dass zwischen den einzelnen Bausteinen einer Werkstatt gezielt Erfahrungen in der Pra-

Zwischen den einzelnen Bausteinen einer Werkstatt werden Erfahrungen in der Praxis gesammelt, welche dann gemeinsam reflektiert werden.

xis gesammelt werden sollten, welche dann beim nächsten Treffen gemeinsam reflektiert werden. Angenommen wird, dass die Teilnehmenden durch die systematische Verschränkung von Input, Erprobung und Reflexion erfahren, dass das neu Erlernete nützlich und brauchbar ist, wodurch bestehende Überzeugungen erweitert werden (Reinold, 2016) und letztlich das schulpraktische Handeln dauerhaft verändert werden kann. Wirkungsvolle Fortbildungen zeichnen sich demzufolge dadurch aus, dass die Teilnehmenden neues Wissen bzw. neue Handlungsweisen in ihrem Alltag - oder auch als „Trockenübung“ während der Fortbildung selbst - anwenden und erproben und die Erprobung anschließend reflektieren (Lipowsky & Rzejak, 2015). Die Anwendung und Erprobung während der Werkstatt selbst und in der Schulpraxis erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass in der Werkstatt gehörtes, zunächst noch „träges“ Wissen zu Fähigkeiten werden kann, die die Teilnehmer*innen tatsächlich anwenden.

Der Input, der die Grundlage für die Erprobungs- und Reflexionsphase bildet, sollte bestimmte Qualitätskriterien aufweisen, die sich auch in der Unterrichtsforschung als lernwirksam erwiesen haben und auch als „Merkmale guten Unterrichts“ bekannt sind (z. B. Helmke, 2017; Kunter & Trautwein, 2013). Die Ausführungen im Plenum sollten inhaltlich klar und verständlich und in sich gut strukturiert sein. Bei der Gestaltung des Inputs sollte darauf geachtet werden, dass das Arbeitsgedächtnis möglichst nicht überlastet wird. Das Arbeitsgedächtnis wird entlastet, wenn der auditive und der visuelle Kanal gleichzeitig angesprochen werden, indem beispielsweise Abbildungen mündlich erläutert werden. Das Vorlesen von Text auf Präsentationsfolien ist hingegen problematisch, „weil dieses Vorlesen mit dem gleichzeitig stillen Lesen interferiert“ (Wellenreuther, 2015, S. 88). Zusätzlich sollte der Input kognitiv aktivierend gestaltet sein, also die Teilnehmer*innen dazu anregen, sich aktiv mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen. Die aktive Auseinandersetzung fördert dabei sowohl das Verständnis als auch die Verankerung der Inhalte im Langzeitgedächtnis (Helmke, 2017).

Idealerweise folgen auf den Input dann entweder Übungen im Baustein oder Transferaufgaben zur Erprobung in der Schule. Wichtig ist dabei, dass die Übungen und Transferaufgaben einen eindeutigen Bezug zum Input aufweisen. Wenn in der schulischen Praxis komplexe Neuerungen erprobt werden sollen, müssen die einzelnen Fähigkeiten, die für die Durchführung benötigt werden, zunächst in der Werkstatt systematisch angeleitet und eingeübt werden, z. B. durch Rollenspiele, gemeinsame Analyse von Unterrichtsvideos und Feedback geben und nehmen. Klar formulierte und schriftlich vorliegende Aufgaben unterstützen diese Vorgehensweise.

Lehrkräfte haben so die Gelegenheit, Handlungsrouninen aufzubauen und auf ihre Tauglichkeit – in ihrem eigenen spezifischen Kontext – hin zu überprüfen. Anwendung und Erprobung

allein sind jedoch oft nicht ausreichend, um zu dauerhaften Veränderungen zu führen, da die Veränderung von Routinen mit „Kosten“ verbunden ist – was zuvor automatisiert ablief, erfordert jetzt bewusste Planung und Umsetzung, also kognitive Energie, die dann nicht mehr für andere Dinge zur Verfügung steht. (Gemeinsame) Reflexion kann dazu führen, dass diese zunächst kostspieligen neuen Handlungsweisen dennoch aufrechterhalten werden, weil die Teilnehmenden sie als sinnvoll und zielführend verstehen, also erfahren, dass sich die Kosten dafür lohnen. Außerdem kann die Reflexion der Anwendung dazu führen, dass die Teilnehmenden für sich herausarbeiten, in welchen Situationen das neue Wissen anwendbar ist und in welchen nicht. So können sie flexibel anwendbares Wissen aufbauen, statt das neu Erlernete nur in einem eng begrenzten Kontext, dem Thema der Werkstatt, anwenden zu können. Reflexion kann also auch dem erweiterten Transfer dienlich sein.

Komplexe Fähigkeiten, die für Transferaufgaben benötigt werden, müssen zunächst in der Werkstatt systematisch angeleitet und eingeübt werden, bevor sie in der beruflichen Praxis zwischen den Bausteinen angewendet werden können.

Entscheidend ist, dass die Teilnehmenden bei der Anwendung und Erprobung Erfahrungen machen, die für sie neu sind und die das Potenzial haben, besser zu sein als etablierte Routinen und schließlich, dass ihnen die Gelegenheit gegeben wird, das Neue und Bessere auch zu erkennen. Wichtig ist außerdem, dass die Reflexion des Erprobten durch die Trainer*innen gut vorbereitet und angeleitet wird. So haben Untersuchungen gezeigt, dass un gelenkte Diskussionen zwischen Teil-

nehmenden in Fortbildungen dazu führen können, dass Lehrkräfte einander in ihren Haltungen, Überzeugungen und ihrer althergebrachten Unterrichtspraxis bestätigen, statt diese zu erweitern und zu optimieren (Lipowsky, 2014; Little, Gearhart, Curry & Kafka, 2003).

Nicht zuletzt sollte auch der gesamte Ablauf des Dreischritts Input-Erprobung-Reflexion klar gestaltet sein. Dies bedeutet, dass die Aufgabenstellungen für die Teilnehmer*innen verständlich sind, der thematische Ablauf plausibel gestaltet ist und die Ergebnissicherung klar

und verbindlich ist. Die Ziele der Werkstatt, des jeweiligen Bausteins und der Arbeitsphase müssen von den Trainer*innen verdeutlicht werden (Gaumer Erickson et al., 2017).

Mögliche **Leitfragen** zum Merkmal systematische Verschränkung von Input, Erprobung und Reflexion:

- Orientiert sich der Input an aktuellen fach- und feldspezifischen bzw. wissenschaftlichen Erkenntnissen des jeweiligen Themas?
- Bietet die Transferaufgabe das Potenzial für echte Lernerfahrungen? Was sollen die Teilnehmenden durch die Anwendung und Erprobung konkret lernen oder erfahren? Passt die gestellte Aufgabe wirklich zu dem Ziel, das durch die Bearbeitung der Aufgabe erreicht werden soll?
- ...



5

Reflexion und Resonanz

Die kognitiv-konstruktivistische Sicht auf Lernprozesse und Wissenserwerb geht von einem individuellen Aufbauprozess aus (Hasselhorn & Gold, 2009). Das heißt, Wissen wird nicht passiv aufgenommen und erworben, sondern aktiv konstruiert. Wissen gilt als mentale Repräsentation neuer Informationen durch Interpretation und Bedeutungszuschreibung auf der Basis bereits bestehender Wissens Elemente und Lernintentionen. Dieser Ansatz hebt die Bedeutsamkeit subjektiver Vorerfahrungen und Intentionen sowie die aktive Rolle des Lernenden für den Wissensaufbau hervor (Hasselhorn & Gold, 2009). Diesem Ansatz folgend gibt es keine für alle geltende Realität. „Wirklichkeit“ ist als eine Konstruktion zu verstehen, die durch die permanenten Wechselwirkungen zwischen Individuum und Lebenswelt entwickelt wird (von Schlippe & Schweitzer,

2003). Die Komplexität der Lebenswelt wird mithilfe von Konzepten und Ursache-Wirkungs-Abfolgen vereinfacht. Diese Annahmen geben Orientierung, können jedoch auch die Einordnung neuer Erfahrungen erschweren oder sogar dysfunktional wirken (Hasselhorn & Gold, 2009). Wie können angenommene Ursache-Wirkungs-Abfolgen in Frage gestellt und Annahmen über die Wirklichkeit revidiert werden? Wie kann es gelingen, dass aufgrund neuer Erfahrungen positive Wirkungsannahmen zwischen „Welt“ und Individuum initiiert bzw. gefestigt werden?

In wirkungsvollen Fortbildungen werden die Teilnehmenden darin unterstützt, ihre eigenen Wirkannahmen zu reflektieren.

Den folgenden drei Merkmalen wirkungsvoller Fortbildungen ist gemein, dass sie die Teilnehmenden durch das gezielte In-Austausch-Treten mit der Umwelt darin unterstützen, eigene Wirkannahmen bewusst zu machen und zu reflektieren, um sie ggf. zu modifizieren.

5.1 Zielerreichung prüfen, Feedback geben und erhalten

Feedback als Rückmeldung durch ein Gegenüber (z.B. Trainer*innen, Kolleg*innen) in Hinblick auf die eigene Entwicklung bzw. die Entwicklung der eigenen Schule kann in einer Werkstatt auf verschiedenen Ebenen relevant sein:

- Trainer*innen geben Teilnehmenden Feedback zu Arbeitsprozessen oder -ergebnissen;
- Teilnehmende geben anderen Teilnehmenden Feedback zu Arbeitsprozessen oder Arbeitsergebnissen;

- Teilnehmende geben Trainer*innen Feedback zur Konzeption/Planung des Bausteins oder der Werkstatt insgesamt;
- Teilnehmende geben Trainer*innen Feedback zum Handeln der Trainer*innen.

Die beiden letzten Punkte sind in den Werkstätten, die die Pilotierungsphase erfolgreich durchlaufen haben und in der Fläche angeboten werden, bereits durch den Einsatz standardisierter Feedbackbögen fest verankert. Darüber hinaus

ist es in vielen Werkstätten üblich, dass sich Trainer*innen Feedback in Form eines „Blitzlichts“ am Ende des Tages und eines Bausteins einholen. Das Feedback von Teilnehmenden an Teilnehmende wird an dieser Stelle ausgeklammert, da es im folgenden Abschnitt 5.2 zum Tragen kommt. Der vorliegende Abschnitt fokussiert daher auf das Feedback für die Teilnehmer*innen durch die Trainer*innen.

Ausgangspunkt für das Feedback an die Teilnehmenden durch die Trainer*innen zu Arbeitsergebnissen und -prozessen ist die Motivationstheorie von Deci und Ryan (1993). Diese besagt, dass das Erleben eigener Kompetenz und Wirksamkeit (neben erlebter Selbstbestimmung und erlebter sozialer Eingebundenheit) für die intrinsische Motivation wesentlich ist. Konstruktives Feedback kann dabei unterstützen, den Teilnehmenden in der Werkstatt sowohl ihren eigenen Kompetenzzuwachs bewusst zu machen als auch Fortschritte im Schulentwicklungsprozess der eigenen Schule explizit zu machen.

Auf den Einfluss und die Wirkung von Feedback im positiven, aber auch im negativen Sinne wird im Zusammenhang mit Fortbildungen immer wieder Bezug genommen. Nach Hattie und Timperley (2007) ist Feedback in der Regel auf vier Foki ausgerichtet: erstens auf die erreichten Ergebnisse (task level, z. B. „richtig oder falsch“), zweitens auf den Prozess der Zielerreichung, also die Vorgehensweise und Bearbeitungsstrategien (process level), drittens auf die Art und Weise der Selbststeuerung (self regulation level) und viertens auf die Person des Gegenübers (self level) im Sinne von „Lob“ (Hattie & Timperley, 2007). Letzteres ist sehr allgemein gehalten und losgelöst von dem konkreten Ziel und dessen Bearbeitung – wird aber oftmals mit dem ersten Fokus kombiniert und erscheint damit wenig geeignet als Orientierung zur eigenen Kompetenzentwicklung („Richtig, Sie sind ein toller Schulleiter!“). Im Gegensatz dazu bieten Rückmeldungen zu Bearbeitungsstrategien und zur Selbststeue-

rung deutlich mehr Potenzial, was sich in empirischen Studien zu Feedback zeigt (zusammenfassend Hattie & Timperley, 2007). Nach Hattie und Timperley (2007) sollte konstruktives Feedback auf die folgenden Fragen rekurrieren: Was ist das Ziel? (Where am I going?) Wie sieht der Prozess aus? (How am I going?) Was könnten die nächsten Schritte sein? (Where to next?). Wenn durch diese Fragen Diskrepanzen zwischen Ist und Soll aufgedeckt werden und eine Verknüpfung zwischen den drei Aspekten erfolgt, kann Feedback Lernprozesse befördern.

Auf die Werkstätten übertragen, muss das Feedback im Sinne einer Output- und Outcome-Planung auf die Maßnahmen und Ziele der jeweiligen Schulentwicklungsvorhaben bzw. die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden bzw. die Arbeit der

Schulteams bezogen sein. Um Veränderungen auf beiden Ebenen im Verlauf der Werkstatt nachvollziehen zu können, müssen bei der Konzeption der Werkstatt sowohl die zu erreichenden Ziele für die Teilnehmenden und die Schulentwicklungsvorhaben der beteiligten Schulen klar definiert als auch Indikatoren zur „Messung“ der Veränderung festgelegt werden. Durch Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden und/oder Einschätzungen des teilnehmenden Schulteams – eventuell sogar durch das Kollegium – kann der Ist-Stand zu Beginn der Werkstatt erfasst werden. Feedback kann dann den Fortschritt und die Entwicklungen sowohl der Teilnehmenden als auch der Schulentwicklungsvorhaben durch den systematischen, konstruktiven Abgleich von Ist- und Soll-Zustand bzw. diversen Ist-Zuständen über den Zeitverlauf verdeutlichen.

Damit Feedback als hilfreich erlebt wird, sind auch die Art und Weise sowie Rahmung des Feedbacks wichtig. Unterrichten ist für gewöhnlich eine „private“ Angelegenheit. Dies lässt sich auch auf andere Werkstattinhalte übertragen, wie z. B. das eigene Führungsverhalten als Schulleitung. Es ist deshalb wichtig, dass sich die Teilnehmenden „als Teil einer sicheren und unterstützenden professionellen Umgebung fühlen können“ (Borko, Jacobs, Eiteljorg & Pittman,

Ein systematischer Vergleich von Ist- und Soll-Zustand kann den Fortschritt der Teilnehmer*innen und ihrer Schulentwicklungsvorhaben verdeutlichen.

2008, S. 421, Übersetzung durch die Autor*innen), damit im Baustein eine ehrliche Reflexion der Praxiserfahrungen stattfinden kann und die Teilnehmer*innen das Gefühl haben, nicht in Konkurrenz zueinander zu stehen und sich selbst möglichst gut darstellen zu müssen. Sie sollten davon überzeugt sein können, dass die gemeinsame Reflexion eine Lerngelegenheit für sie selbst und für ihre Kollegen*innen darstellt und die Atmosphäre durch produktive Diskussionen gekennzeichnet ist. Zu Beginn einer Werkstatt ist es daher notwendig, gemeinsam mit der Gruppe eine Gruppen- und Feedbackkultur zu erarbeiten und zum Beispiel Feedbackregeln zu vereinbaren oder Feedbackmethoden einzuführen. Es kann nicht vorausgesetzt werden, dass alle Teilnehmenden auf das gleiche Repertoire an Feedbackregeln und -erfahrungen zurückgreifen.

Mögliche **Leitfragen** zum Merkmal Zielerreichung prüfen, Feedback geben und erhalten:

- Werden den Teilnehmenden zu Beginn der Werkstatt die Ziele und im Verlauf der Werkstatt systematisch die Entwicklungsschritte in Bezug auf den (eigenen) Schulentwicklungsprozess transparent gemacht?
- Wurde zwischen Teilnehmenden und Trainer*innen eine vertrauensvolle und gleichzeitig professionelle Beziehung aufgebaut, um ehrliches und konstruktives Feedback zu ermöglichen?
- Wurden zu Arbeitsform und Teilnehmendenkreis passende Feedbackmethoden ausgewählt und die Teilnehmenden in die Anwendung eingeführt?
- ...

5.2 Austausch und Kooperationen

Wirkungsvolle Fortbildungen für Lehrkräfte initiieren und etablieren Kooperation und Austausch zwischen den Teilnehmenden (Kalinowski et al., 2019; Lipowsky, 2014). Dabei sind verschiedene Ebenen zu betrachten: Zunächst sollten die Teilnehmenden während der Fortbildung Gelegenheiten haben, sich über ihre Meinungen und ihr Wissen auszutauschen und beim Lösen von Aufgaben zu kooperieren. So kann das Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit als wichtige Grundlage intrinsisch motivierter Lernprozesse erfüllt werden (Deci & Ryan, 1993). Wenn die Kooperation zusätzlich so gestaltet wird, dass in der Gruppe (z. B. Teilnehmer*innen einer Schule) eine positive Abhängigkeit bei individueller Ver-

Wirkungsvolle Fortbildungen für Lehrkräfte initiieren und etablieren Kooperation und Austausch zwischen den Teilnehmenden.

antwortung für den Arbeitsprozess und das Ergebnis erzeugt wird (Johnson & Johnson, 1994), kann der Austausch zudem zu qualitativ hochwertigeren Lernprozessen führen als „übliche“ Gruppenarbeit, Einzelarbeit oder Gespräche im Plenum (Brüning & Saum, 2009).

Darüber hinaus sollten durch die Teilnahme an den Werkstätten auch außerhalb der Bausteine Kooperation und Austausch zwischen den Teilnehmenden ermöglicht und initiiert werden. Gibt es zwischen den Bausteinen keine Möglichkeit, sich mit Kolleg*innen über die Inhalte der Werkstatt auszutauschen, besteht die Gefahr, dass fortgebildete Teilnehmer*innen, sobald sie als „Einzelkämpfer*in-

nen“ zurück in ihren Schulalltag kommen, wenig Anreiz haben, das neu Erlernte dauerhaft umzusetzen (Richter & Pant, 2016). Nehmen hingegen mehrere Lehrkräfte einer Schule teil, ermöglicht das den Austausch über Fortbildungsinhalte auch außerhalb der Bausteine, was nachhaltige Veränderungen begünstigt (Reinold, 2016). Um als „Motor“ für die Entwicklung der gesamten Schule wirken zu können, sollten Austausch und Kooperation systematisch und regelmäßig zwischen der Teilnehmer*innengruppe einer Schule und dem restlichen Kollegium erfolgen. Dafür müssen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen der jeweiligen Schulen immer wieder zum Gegenstand der Werkstatt gemacht und ggf. überhaupt erst an den teilnehmenden Schulen aufgebaut werden.

Verschiedene Studien zeigen, dass es nicht ausreicht, Kooperation und Austausch zwischen Lehrkräften lediglich zu ermöglichen (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006). Gräsel et al. (2006) unterscheiden zwischen drei Formen der Kooperation: Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion. Erstere dient dem wechselseitigen (informellen) Austausch von Informationen und Materialien und bedeutet in der Umsetzung verhältnismäßig wenig Aufwand. Arbeitsteilung erfordert eine Vorstrukturierung der Zusammenarbeit, sodass möglichst unabhängig voneinander die verschiedenen Teile einer gemeinsamen Aufgabe bearbeitet werden können. Es bedarf einer klaren, gemeinsamen Zielvorstellung, die Autonomie der Beteiligten bleibt jedoch für den Weg der Zielerreichung weitgehend erhalten, z. B. bei einer gemeinsamen Unterrichtsplanung. Anders verhält es sich bei der Ko-Konstruktion

als Form der Zusammenarbeit, bei der durch den intensiven Austausch und den Bezug aufeinander gemeinsam neues Wissen (z. B. als Problemlösung) generiert wird. Ko-Konstruktion setzt Vertrauen ineinander voraus, schränkt die Autonomie des Einzelnen ein und ist mit einem hohen Aufwand für gemeinsame Abstimmungen verbunden. Sie gilt jedoch als besonders bedeutsam für die Umsetzung von Innovationen, weil so gemeinsames Lernen der Beteiligten und die Entwicklung neuer Konzepte ermöglicht werden (Gräsel et al., 2006).

Mögliche **Leitfragen** zum Merkmal Austausch und Kooperation:

- Werden in der Werkstatt Elemente gelingender Kooperation erarbeitet und verschiedene Formen des Austauschs und der Kooperation ermöglicht?
- Werden die Schulteams zur kontinuierlichen Zusammenarbeit, ggf. sogar zur ko-konstruktiven Zusammenarbeit, über die Bausteine hinaus angeregt?
- Werden innerschulische Kooperationsstrukturen und -prozesse im Rahmen der Werkstatt thematisiert, angebahnt und weiterentwickelt (z. B. kollegiale Unterrichtsentwicklung oder Teamstrukturen)?
- ...

5.3 Selbstwirksamkeit

Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 35) definieren Selbstwirksamkeitserwartung als „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“. Empirische Befunde verdeutlichen, dass die Überzeugung von der eigenen Wirksamkeit bei Pädagog*innen positiv auf

deren Gesundheit, Berufszufriedenheit und Verantwortungsbereitschaft sowie auf das soziale Klima an der Schule wirken kann (zusammenfassend Edelstein, 2002). Dass die positive Selbstwirksamkeitserwartung bedeutsam für Schulentwicklung ist, lässt sich darüber hinaus durch positive Zusammenhänge zum pädagogischen

Engagement herleiten (gemessen an freiwilligen Zusatzstunden; Schmitz & Schwarzer, 2002). Somit liegt es auch nahe, dass Edelstein (2002) die Überzeugung in die eigene Wirksamkeit als eine wichtige Vorbedingung von Reformen an Schulen benennt. Wie aber lässt sich die Selbstwirksamkeitsüberzeugung fördern?

Nach Bandura (zit. nach Schwarzer & Jerusalem, 2002) wird die Überzeugung von der eigenen Wirksamkeit – in der Reihenfolge absteigend in ihrer Bedeutsamkeit – durch unmittelbare Handlungsergebnisse in Form von Erfolg und Misserfolg, durch stellvertretende Erfahrungen (Lernen am Modell), durch sprachliche Überzeugungen (Fremdeinschätzungen etc.) und durch Wahrnehmung eigener Gefühlserregungen entwickelt. Hier lassen sich dementsprechend Ansätze zur Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung ableiten. Dass eigene Erfahrung am besten geeignet ist, um die Selbstwirksamkeitserwartung zu verändern, konnte Schmitz (1998) in ihren Studien aufzeigen: Die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften, verstanden als Überzeugung in die Wirksamkeit des eigenen Handelns, wurde vor allem durch direkte Erfahrungen in neuen und schwierigen Handlungen verändert. Dieses positive Erleben der eigenen Wirksamkeit ist somit eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Lehrkräfte neue Strategien und Verhaltensweisen in ihr Handlungsrepertoire übernehmen und nachhaltig verändern (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). Bezogen auf die Werkstätten müssen also innerhalb der Bausteine herausfordernde Situationen geschaffen werden, in denen sich die Teilnehmenden durch positive Handlungsergebnisse selbstwirksam erleben. Stellvertretende Erfahrungen – also „Lernen am Modell“ – sind in den Werkstätten durch Berichte bzw. den Austausch mit anderen Teilnehmer*innen oder durch Inputs aus Preisträgerschulen generierbar. Diese „Modelle“ werden dann als besonders wirksam erachtet, wenn sich die Lernenden mit ihnen identifizieren können und

wenn auch Erfahrungen mit Schwierigkeiten auf dem Weg zum Erfolg explizit gemacht werden (Schwarzer & Jerusalem, 2002). In Bezug auf die Werkstätten sollten Good-Practice-Beispiele also nicht als „reine Erfolgsgeschichten“ aufbereitet sein, sondern auch den Weg zum Erfolg mit Höhen, Tiefen, „Umwegen“ etc. beschreiben.

Die Thematisierung der Selbstwirksamkeitserwartungen innerhalb der Werkstätten erscheint nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund relevant, dass Selbstwirksamkeitserwartungen und Selbstregulation eng miteinander verbunden sind: Personen mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung setzen sich höhere Ziele als Menschen, die sich als nicht oder weniger selbstwirksam einschätzen. Darüber hinaus verfolgen sie die von ihnen gesetzten Ziele mit größerer Ausdauer und sind zu höherer Anstrengung bereit (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Die Überzeugung in die eigene Wirksamkeit ist eine wichtige Vorbedingung für Schulentwicklung.

Mögliche **Leitfragen** zum Merkmal Selbstwirksamkeit:

- Wird für Zusammenhänge zwischen eigenen Überzeugungen und Haltungen und dem eigenen Handeln sensibilisiert?
- Werden den Teilnehmenden Aufgaben gestellt, die sie die positive Wirksamkeit des eigenen Handelns erleben lassen?
- Werden die Teilnehmenden ermutigt, sich Feedback zu ihrem Handeln einzuholen bzw. ihr eigenes Handeln immer wieder selbst zu reflektieren?
- ...

6

Prozess

Dass Veränderung ein Prozess ist, für den Geduld und Zeit nötig ist, identifizieren Hall und Hord (2001) als eines von mehreren Prinzipien von Veränderung in Systemen: „Change is a process, not an event“ (Hall & Hord, 2001, S. 4). Dies trifft auch auf Veränderungen im System Schule zu, da sie schwer zu initiieren sind und Widerstände provozieren können (Buhren, 2018). Daher ist die Auseinandersetzung mit der Frage notwendig, welche Gelingensbedingungen bestehen bzw. geschaffen werden müssen, damit Veränderungsprozesse in Schulen erfolgreich gestaltet und die angestrebten Veränderungen nachhaltig implementiert werden können. Zur Diskussion dieser Frage hilft die Beschäftigung mit denjenigen Schulen, die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurden. Diese verstehen sich selbst als lernende Institutionen, da die in ihnen Tätigen Herausforderungen selbst erkennen und diese eigenständig und strukturiert im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen, also nachhaltig angelegten Veränderungsprozessen, bearbeiten können. Dafür haben sie sich Wissen über Veränderung im System Schule angeeignet und die Kompetenz ausgebildet, Veränderungsprozesse zielorientiert zu gestalten (Eikenbusch, 2016).

Der Aufbau und die Stärkung dieser „Fähigkeiten zum Wandel“ (Fullan, 2010) soll Schulen in die Lage versetzen, selbst passende Lösungen für ihre spezifischen Probleme und Herausforderungen zu gestalten, auszuwählen und umzusetzen. Die Formel „Strategie vor Prozess vor Struktur“ von Rolff (2013, S. 16) verdeutlicht, dass Veränderungen nicht zufällig stattfinden,

sondern zielorientiert geplant, gesteuert, durchgeführt, systematisch ausgewertet und langfristig implementiert werden müssen. Der Ansatz der „Kapazitäten“ von Marks, Louis und Printy (2000), der von Feldhoff (2011) ins Deutsche übertragen wurde, beschreibt, welche Dimensionen relevant sind, damit Schulen als lernende Institutionen weiterentwickelt werden können und Veränderungen umsetzen und nachhaltig etablieren können: gemeinsame Zielvorstellungen und Kooperation im Kollegium; Wissen und Fertigkeiten; Führung und Management; Qualitätssicherung und Zielüberprüfung; Austausch mit der schulischen Umwelt und Partizipation sowie Organisationsstrukturen. Letzgenannte Strukturen werden hier als zu den anderen Kapazitäten querliegende Dimension verstanden, da für die Umsetzung von Schulentwicklung in allen Bereichen Organisationsstrukturen benötigt werden (Klein, 2019).

Werkstätten zielen darauf ab, die Teilnehmer*innen zu befähigen, eigenständig schulische Herausforderungen zu identifizieren und auf dieser Grundlage Veränderungsprozesse und entsprechende Maßnahmen zu planen und strukturiert umzusetzen (→ Abbildung 2). So wird es ihnen möglich, dass sie Schulentwicklung zielgerichtet – und angepasst an die eigenen Bedarfe, Ziele, Voraussetzungen und Möglichkeiten – betreiben. Im Rahmen der Werkstätten sollen insbesondere *das Arbeiten an eigenen Problemen* und *das Lernen der Schule sichtbar machen, initiieren und begleiten* dazu beitragen, diese Ziele zu erreichen. Zusätzlich weist auch die innere Struktur der Werkstätten einen zyklischen Charakter

Wünschenswerte Veränderungen an Schulen finden nicht zufällig statt, sondern müssen zielorientiert geplant, gesteuert, durchgeführt, systematisch ausgewertet und langfristig implementiert werden.

auf (→ Abbildungen 2 und 3). So durchlaufen die Teilnehmenden durch die spezifische und jeweils an die übergeordneten Ziele der Werkstatt angepasste Anordnung und Abfolge der Bausteine im

Rahmen der Werkstattarbeit einen vollständigen Veränderungszyklus. Hilfreich ist dabei eine kontinuierliche Reflexion der Werkstattarbeit mit den Teilnehmenden auf der Metaebene.

6.1 Arbeit an eigenen Problemen

In den Werkstätten werden Elemente des Ansatzes des problemorientierten Lernens angewendet. Zumbach (2003, S. 11) beschreibt diesen als einen

[...] primär lernzentrierter Ansatz, bei dem Prozesse des Wissenserwerbs an authentische Probleme gekoppelt sind. Durch die Beschäftigung mit entsprechend aufbereiteten Problemen erarbeiten sich Lernende [...] in Phasen selbstgesteuerten Lernens die Lernziele eines Kurses oder eines gesamten Curriculums.

Angelehnt an das problemorientierte Lernen stehen in den Werkstätten aktuelle Herausforderungen in den Schulen der Teilnehmer*innen im Mittelpunkt, die bei ihnen für Handlungsdruck sorgen. Die Arbeit an den eigenen Herausforderungen trägt dazu bei, dass die Teilnehmer*innen kontinuierlich die Arbeit in der Werkstatt für ihre Alltagspraxis als relevant erleben können und so am Beispiel ihrer gewählten Herausforderung erlernen, wie Veränderungen im Rahmen von Schulentwicklung nachhaltig und langfristig gestaltet werden können. Dafür ist es entscheidend, dass die Teilnehmenden eine Herausforderung auswählen, die von allen Akteur*innen in der Schule als eine solche wahrgenommen wird, die passend ist für eine Veränderung im Rahmen von Schulentwicklung und die in der Werkstatt erfolgreich bearbeitet werden kann.

Durch die Arbeit an eigenen Herausforderungen und Problemen wird ein situierendes Lernsetting (also ein Setting, das durch von den Teilnehmenden

selbst erlebte und damit authentische Situationen gespeist ist) geschaffen, welches die Teilnehmer*innen auffordert, sich dasjenige Wissen anzueignen, welches für die direkte Anwendung in ihrem Schulalltag und zur Bearbeitung der gewählten Herausforderung geeignet ist. Sie werden angeregt, das in der Fortbildung Erlernete auf spezifische Schlüsselsituationen im Schulalltag anzuwenden, das eigene Handeln, falls möglich, zu videografieren, auf jeden Fall zu analysieren und zu reflektieren.

Rank, Gebauer, Hartinger und Fölling-Albers (2012) haben in ihrer Studie Lehrkräftefortbildungen untersucht, die auf situierendes Lernen basieren. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass in situierendes Lernenszenarien zwar eine höhere intrinsische Motivation zur Arbeit besteht als in konstruiert-situierendes Lernenszenarien (also

durchaus authentische, jedoch nicht von den Teilnehmenden selbst erlebte Situationen, vgl. dazu u. a. auch Holtappels, 2013). Letztgenannte erleichtern es jedoch, „das Erfahrene zu abstrahieren und auf einen anderen Kontext zu übertragen“ (Rank et al. 2012, S. 194), sodass eher Kompetenzsteigerungen im anwendungsbezogenen Wissen zu verzeichnen sind. Die

Autor*innen plädieren daher für eine „Kombination von Situierungsmaßnahmen“ (Rank et al. 2012, S. 196) in der Lehrkräftefortbildung.

Für Werkstätten bedeutet dies, dass konstruiert-situierendes Lernenszenarien, z. B. in Form von aufbereiteten Fallbeispielen bzw. Fallstudien, flankierend eingesetzt werden können, um verstärkt relevantes, verallgemeinerbares und anwen-

Aktuelle Herausforderungen, die für Handlungsdruck bei den Teilnehmenden sorgen, stehen im Mittelpunkt.

dungsbezogenes Wissen über erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse vermitteln zu können, das über die Arbeit an den eigenen Herausforderungen eventuell nicht gänzlich oder nicht in der notwendigen Tiefe vermittelt werden kann. Lipowsky und Rzejak (2015) weisen in diesem Zusammenhang auf die in der Konzeption von Fortbildungen herausfordernde Verknüpfung von erfahrungsbasiertem Lernen anhand von Einzelfällen oder kleineren Lernsequenzen und deren Reflexion sowie der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen hin. Allerdings ist es nur so möglich, flexibel anwendbares Expert*innenwissen aufzubauen, das losgelöst vom Einzelfall auf neue Situationen angewandt werden kann.

Die alleinige Arbeit an der aktuell bestehenden und im Rahmen der Werkstatt zu bearbeitenden Herausforderung oder die Arbeit an konstruiert-situierten Lernszenarien birgt die Gefahr, lediglich ausgewählte Inhalte in den Fokus zu rücken. Aus diesem Grund ist zusätzlich immer der Aufbau von theoretischem Wissen über Schulentwicklungs- und Veränderungsprozesse in Schule notwendig. Dadurch kann sichergestellt werden, dass die Teilnehmenden zukünftig eigenständig und erfolgreich Schulentwicklung, unabhängig von der aktuell bestehenden Herausforderung, durchführen können.

Mögliche **Leitfragen** zum Merkmal Arbeit an eigenen Problemen:

- Werden die Teilnehmer*innen dazu angeregt, die Idee einer lernenden Schule auf ihre eigene Schule zu übertragen, damit ihre Schule auch zu einer lernenden Institution weiterentwickelt werden kann?
- Erhalten die Teilnehmer*innen Möglichkeiten, anwendungsorientiertes und verallgemeinerbares Wissen zu Veränderungsprozessen im Rahmen von Schulentwicklung aufzubauen?
- Erhalten die Teilnehmer*innen Wissen über Planung, Steuerung und Begleitung von Veränderungsprozessen im Rahmen von Schulentwicklung?
- ...

6.2 : Lernen der Schule sichtbar machen, initiieren und begleiten

Eikenbusch (2016) erachtet es als notwendig, dass sowohl Schulleitungen als auch Lehrkräfte und weitere Pädagog*innen verstehen, wie Veränderungsprozesse in ihrer Schule verlaufen. Dieses Wissen trägt dazu bei, Veränderungsprozesse zielgerichtet und strukturiert steuern zu können. In den Werkstätten erhalten die Teilnehmer*innen die Möglichkeit, mit Hilfe ausgewählter und geeigneter Instrumente und Methoden das Lernen ihrer Schule sichtbar zu machen, bewusst zu erleben und zu verstehen. So erlangen die Teilnehmer*innen

Schulentwicklung ist Querschnittsaufgabe des gesamten Kollegiums und aller am Schulleben Beteiligten.

Einsichten in ihre eigene Schule als Gesamtsystem. In der Folge können sie Gelingensbedingungen und Stolpersteine für erfolgreiche Veränderungsprozesse an ihrer Schule herausarbeiten. So kann, im Sinne der Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises, die Schule zu einer lernenden Institution werden. Ein solches Sichtbarmachen von Lernprozessen gelingt laut Lipowsky und Rzejak (2015) eher, wenn der Lernbereich thematisch nicht zu breit angelegt ist, sondern ein klarer Fokus vorhanden ist. Die in Werkstätten notwendige fachli-

che Tiefe, um das Lernen der Schule sichtbar zu machen, wird erreicht, indem die Bearbeitung und Durchführung eines klar benannten und begrenzten Schulentwicklungsvorhabens zu einem bestimmten thematischen Schwerpunkt, der je nach Werkstatt unterschiedlich ist, im Fokus steht.

Damit Schulentwicklung über die Werkstattarbeit hinaus selbstständig gelingen kann, ist es notwendig, dass die Teilnehmenden das im Rahmen der Werkstatt erworbene Wissen, die erworbenen Kompetenzen und die Haltungen in ihre schulischen Kontexte transferieren (→ Kapitel 2). Dazu wird das Gelernte zielgerichtet und systematisch an die Kolleg*innen weitergegeben und diese werden in den Schulentwicklungsprozess aktiv involviert. Dies beinhaltet eine Anwendung des Wissens in Form der Transformation und Übersetzung des Gelernten, sodass das Wissen stetig erweitert und auf andere Kontexte anwendbar gemacht werden kann (Altrichter, 2019). Schulentwicklung ist somit nicht lediglich Leitungsaufgabe oder die Aufgabe von Einzelnen, sondern Querschnittsaufgabe des gesamten Kollegiums und aller weiteren am Schulleben Beteiligten. So stellt auch Eikenbusch (2016) dar, dass Lehrer*innen aufgefordert sind, die „Rahmenbedingungen und Organisation gezielt und zielorientiert mit[zu]beeinflussen, damit die Qualität der Schule möglichst hoch ist“ (Eikenbusch, 2016, S. 154). Die Schulleitung nimmt in Schulentwicklungsprozessen eine bedeutende

Rolle ein. Sie öffnet Möglichkeitsräume zur Veränderung, sorgt für die Mitnahme aller und bestärkt kontinuierlich, die angestrebten Veränderungen mitzugestalten, mitzutragen und aktiv zu unterstützen.

Mögliche **Leitfragen** zum Merkmal Lernen der Schule sichtbar machen, initiieren und begleiten:

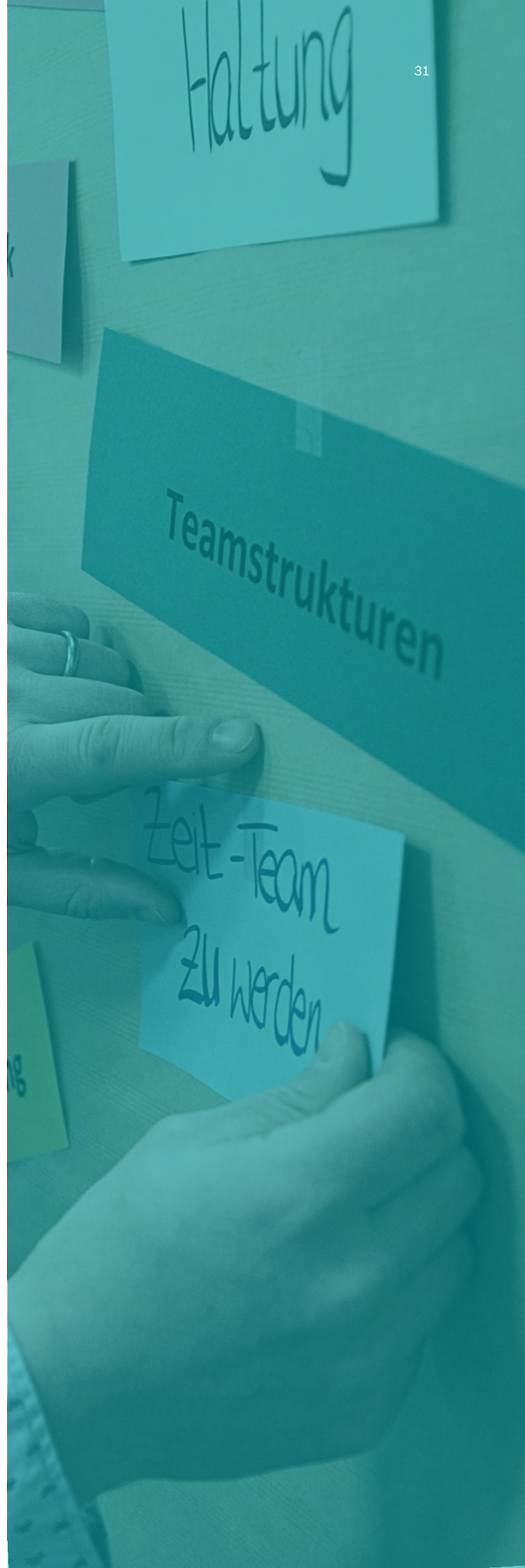
- Folgen Ablauf und Struktur der Werkstatt dem Ziel, systematisch Prozesse und Strukturen in der Schule zu etablieren, die Schulentwicklung ermöglichen?
- Gibt es in den Bausteinen Impulse zu Veränderungen in Schule und zu Veränderungsmanagement?
- Werden die teilnehmenden Schulleitungen bzw. die Mitglieder der Schulleitungsteams auf ihre Steuerungs- und Führungsfunktion im Kontext von Schulentwicklung und Veränderungsmanagement vorbereitet?
- ...

7

Fazit

Grundlage der Werkstätten der DSA sind die Praxiskonzepte der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises. Diese Konzepte allein reichen jedoch nicht aus, um das Ziel, das die DSA gemeinsam mit der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung verfolgt, zu erreichen: Mehr gute Schulen!

Die Praxiskonzepte werden wissenschaftlich kontextualisiert und in umfassende und langfristige Schulentwicklungsmaßnahmen, die Werkstätten, integriert. Diese haben den Anspruch, Schulleitungen, Lehrkräfte und weitere Pädagog*innen, die sich und ihre Schulen weiterentwickeln und Schule verändern möchten, so zu unterstützen, dass sie unabhängig von Ausgangslage und Erfahrungen im Bereich Schulentwicklung Veränderungsprozesse initiieren und nachhaltig umsetzen können. Die Entwicklung, Konzeption und Gestaltung von Werkstätten werden als komplexer und anspruchsvoller Prozess gesehen, für den Expertise in ganz unterschiedlichen Bereichen benötigt wird. Neben Erfahrungen in Schulentwicklung und Fachwissen zum inhaltlichen Schwerpunkt der Werkstatt ist Expertise in den Bereichen Lehrkräfteprofessionalisierung, Erwachsenenendidaktik, Fortbildungsgestaltung, schulische Prozessbegleitung sowie Transfer und Implementation unabdingbar. Um dieser Erkenntnis Rechnung zu tragen, sind Personen mit komplementären Expertisen und aus unterschiedlichen Professionen, mit diversen Perspektiven und Erfahrungen an der Entstehung, Umsetzung und ggf. Weiterentwicklung einer Werkstatt beteiligt. Sie treten in einen gemeinsamen, ko-konstruktiven Arbeitsprozess ein. Die erfolgreiche Arbeit in Form eines solchen ko-konstruktiven Arbeitsprozesses bedeutet auch, dass alle Beteiligten kontinuierlich herausgefordert sind, die eigene Perspektive darzustellen und andere Perspektiven anzuerkennen, um so zu einem qualitativ erweiterten Blick auf Schulentwicklung beitragen zu können.



8

Literatur

- Altrichter, H. (2019). Transfer ist Arbeit und Lernen. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 27-33). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H., Baumgart, K., Gnahn, D., Jung-Sion, J. & Pant, H. A. (2019). *Evaluation der Lehrerfortbildung in NRW*. Verfügbar unter: <https://www.qualis.nrw.de/qualis/aktuelles/bericht-zur-evaluation-der-lehrerfortbildung-in-nrw-veroeffentlicht.html> (Abruf: 31.01.2020).
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-54). Münster: Waxmann.
- Beutel, S. I., Höhmann, K., Pant, H. A. & Schratz, M. (Hrsg.) (2016). *Handbuch gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E. & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 417-436.
- Brüning, L. & Saum, T. (2009). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen: Strategien zur Schüleraktivierung*. Essen: NDS-Verlag.
- Buhren, C. G. (2018). *Veränderungen wagen. Was die Leitung über Change Management wissen muss*. <https://deutsches-schulportal.de/stimmen/was-die-leitung-ueber-change-management-wissen-muss> (Abruf: 31.01.2020).
- Choi, F. (2008). Schulwettbewerbe. Chancen für die Schulentwicklung. In W. Lohfeld (Hrsg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 140-146). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge, M.A.: The MIT Press.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Edelstein, W. (2002). Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. Zur Diagnose der Situation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 13-27.
- Eikenbusch, G. (2016). Können Schulen lernen? Sie müssen! In S.-I. Beutel, K. Höhmann, H. A. Pant & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis* (S. 144-156). Seelze: Friedrich Verlag GmbH.
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fullan, M. (2010). *All systems go – The change imperative for whole system reform*. London: Sage
- Gaumer Erickson, A. S., Noonan, P. M. Brussow, J. & Carter, K. S. (2017). Measuring the quality of professional development training. *Professional Development in Education*, 43(4), 685-688.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 7-20.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2009). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 140-149.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007) The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1). 81-112.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Holtappels, H. G. (2013). Innovation in Schulen - Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen* (S. 45-69). Wiesbaden: Springer VS.
- Holtappels, H. G. (2016). Schulentwicklung und Organisa-

- tionskultur – Erkenntnisse und Erträge der Schulentwicklungsforschung. In: U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule* (S. 141-176). Münster: Waxmann.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Kalinowski, E., Gronostaj, A. & Vock, M. (2019). Effective professional development for teachers to foster students' academic language proficiency across the curriculum: A systematic review. *AERA Open*, 5(1), 1-23.
- Klein, E. D. (2019). *Instrumente zur Erhebung von Schulqualität und Schulentwicklung. Eine Expertise im Auftrag der Deutschen Schulakademie*. Universität Duisburg-Essen: Unveröffentlichte Expertise.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020*. Berlin: KMK.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2013). The Development of Teachers' Professional Competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers. Results from the COACTIV Project* (S. 63-77). New York: Springer.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Kreher, C. & Solf, C. (2014). Das Projekt „Schulmanagement in Bildungsregionen.“ In S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System* (S. 184-199). Köln: Carl Link.
- Lencer, S. & Strauch, A. (2016). *Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf. (Abruf: 26.03.2020)
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2015). Das Lernen von Lehrpersonen und Schüler/-innen im Fokus. Was zeichnet wirksame Lehrerfortbildungen aus? 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). Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511-541). Münster: Waxmann.
- Little, J. W., Gearhart, M., Curry, M. & Kafka, J. (2003). Looking at student work for teacher learning, teacher community, and school reform. *Phi Delta Kappa*, 85(3), 184-192.
- Marks, H. M., Louis, K. S. & Printy, S. M. (2000). The capacity for organizational learning: Implications for pedagogical quality and student achievement. *Management and Educational Policy*, 4, 239-265.
- Mörs, M. (2020). *Lernen in Distanz. Wie kann es gelingen? Tipps und Tools für Fortbildungskurse*. Köln: Trägerkonsortium BiSS Transfer & Mercator Institut für Sprachförderung. https://biss-sprachbildung.de/wp-content/uploads/2020/06/BiSS-Skript_Lernen-in-Distanz.pdf. (Abruf: 02.07.20)
- Pant, H. A. (2014). Aufbereitung von Evidenz für bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen: Metaanalysen in der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 79-99.
- Rank, A., Gebauer, S., Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (2012). Situiertes Lernen in der Lehrerfortbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(2), 180-199.
- Reinold, M. (2016). *Lehrerfortbildungen zur Förderung prozessbezogener Kompetenzen. Eine Analyse der Effekte auf den Wirkungsebenen Akzeptanz und Überzeugungen*. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: The Free Press.
- Rolf, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Rolf, H.-G. (2019). Transfer von Innovationen im Schulbereich. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 49-60). Münster: Waxmann.
- Schmitz, G. S. (1998). Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft*, 26(2), 140-157.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 192-214.
- Schratz, M. (2003). *Qualität sichern. Schulprogramme entwickeln*. Seelze: Kallmeyer.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 28-53.
- Strauch, A., Lencer, S., Bosche, B., Gladkova, V., Schneider, M. & Trevino-Eberhard, D. (2019). GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. *Das GRETA-Kompetenzmodell*. <http://www.die-bonn.de/id/37005> (Abruf: 26.03.2020)
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Tea-*

cher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration. Wellington: Ministry of Education.

Von Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2003). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Wellenreuther, M. (2015). *Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht* (8. korr. und überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wortman, P. M. (1983). Evaluation research: A methodological perspective. *Annual Review of Psychology*, 34, 223–260.

Zumbach, J. (2003). *Problembasiertes Lernen.* Münster: Waxmann.

Impressum

Herausgegeben von:

Die Deutsche Schulakademie gGmbH

Lindenstraße 34

10969 Berlin

Tel. 030 76 75 95-000

www.deutsche-schulakademie.de

kontakt@deutsche-schulakademie.de

Unter Mitarbeit von:

Andrea Blaneck, Alexandra Braun, Claudia Dikmans,
Lena Häusler, Gisela Hoiman, Alexandra Marx, Stephanie
Pröpsting, Lisa Sellge, Anke Wagner und Sandra Wille

Design: Melanie Schöllhammer / ZCKR Netzwerk

Fotos: Lena Tropschug (S. 5), Oliver Wolff (S. 21, S. 31)

Druck: logo Print GmbH, Metzingen



CC BY-NC-ND

Namensnennung · Nicht-kommerziell · Keine Bearbeitung
creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Zitation des Dokumentes: Gottmann, C., Gronostaj, A.,
Krempin, M., Schleimer, S. M. & Pant, H. A. (2020).
Schulentwicklungsmaßnahmen wirkungsvoll gestalten.
Qualitätskriterien für Werkstätten der Deutschen Schulaka-
demie. Berlin: Die Deutsche Schulakademie.

www.deutsche-schulakademie.de

Die Deutsche Schulakademie ist eine Einrichtung von
Robert Bosch Stiftung und Heidehof Stiftung.

