

# Unterrichtsentwicklung im Team

## Wie lernt ein Kollegium Individualisierung durch gemeinsames Probieren?

Auch Fortbildung, die in ein schulisches Konzept eingebunden ist, garantiert nicht in jedem Fall erfolgreiche Entwicklungsarbeit; denn auch passend scheinende Fortbildungsangebote können scheitern. Der Beitrag zeigt, wie dennoch aus einem gelungenen externen Input erfolgreiche Entwicklungsarbeit wird. Und er zeigt, was das Konzept des »learning by doing« mit dem Gelingen von schulinterner Fortbildung zu tun hat.

---

THOMAS SIEVERS

---

Lehrer stellen sehr hohe Ansprüche an Lehrerfortbildung. Sie muss vor allem effektiv sein, d. h. nützlich für den Unterrichtsalltag – angesichts ständig steigender Arbeitsbelastung nur zu verständlich. Die schärfste Kritik wird deshalb laut, wenn Fortbildungsveranstaltungen zu theoretisch sind, wenn der Weg bis zur praktischen Umsetzung zu lang ist und wenn die Inhalte abgehoben von den »wirklichen« Problemen der Lehrer erscheinen. Die Kritik gilt also sowohl der mangelnden inhaltlichen wie auch methodischen Passung für die Unterrichtspraxis und zwar auch dann, wenn die Fortbildung schulintern, d. h. exklusiv für ein Lehrerkollegium stattfindet und damit ja räumlich schon näher am Schulalltag dran ist.

### Erste Variante durch interne Trainer

Am Carl-von-Ossietzky-Gymnasium in Hamburg ist über Jahre versucht worden, diese schwierige Passung durch verschiedene Varianten des Prinzips »learning by doing« herzustellen. Die erste Variante soll hier nur kurz erwähnt werden. So haben wir zu verschiedenen Themen, die in der schulinternen Diskussion interessant und wichtig für uns erschienen, Kollegen zu einer Multiplikatoren- beziehungsweise Trainerausbildung an das Landesinstitut geschickt. Ihre dort er-

worbenen Kompetenzen haben diese Kollegen dann an Teilgruppen oder an das gesamte Kollegium weitergegeben und zwar nicht in Form von Vorträgen, sondern wiederum als Training, also als praktische Arbeit an der Lehrkompetenz der Kollegen. Das größte Projekt in diesem Rahmen lautete: »Kooperatives Lernen im Klassenzimmer«. Learning by doing spielte hierbei insofern eine zentrale Rolle, als die Kollegen zunächst »als Schüler« diese Methoden ausprobiert haben, um sie anschließend als didaktische Experten zu reflektieren. In der dann folgenden Transferphase haben die Kollegen sich dann darauf vorbereitet, diese kooperativen Unterrichtsmethoden in ihrem eigenen Unterricht anzuwenden. Ähnlich sind wir vorgegangen, um z. B. Kollegen als Experten für berufliche Zielorientierungsseminare (ZOS) beziehungsweise Suchtprävention zu qualifizieren.

Der Vorteil dieser Variante (siehe Abb. 1) ist offenkundig: Die oben erwähnte Passung wird dadurch hergestellt, dass der Trainer »einer von uns« ist, der die Bedürfnisse der Kollegen und die gesamten schulischen Rahmenbedingungen genau kennt. Die Gefahr, am Kollegium vorbei fortzubilden, ist deutlich geringer, und wenn es doch passiert, kann unkompliziert nachgesteuert werden. Mindestens genauso wichtig ist, dass die für jede Innovation entscheidende Praxisphase, in der es um Erprobung, Evaluation und schließlich Implementierung

geht, von den internen Trainern alltäglich wahrgenommen, betreut und gesteuert werden kann. Dies setzt allerdings einen ausdrücklichen Begleitungs- und Evaluationsauftrag durch Kollegium und Schulleitung voraus.

### Zweite Variante: Externe Expertise integrieren

Die zweite Variante soll hier ausführlicher beschrieben werden. Es geht um den Versuch, externe Referenten passgenau in den Prozess der schulinternen Unterrichtsentwicklung zum Thema individualisiertes Lernen zu integrieren.

### Individualisierung: Offene Fragen

Zum traditionellen Selbstverständnis des Kollegiums am Carl-von-Ossietzky-Gymnasium gehört, sich um den einzelnen Schüler zu kümmern, ihn zu fordern und zu fördern. Aus diesem Grund wurden schon vor zwanzig Jahren zwei Fachprojektwochen jährlich eingeführt, später kooperatives Lernen implementiert (s. o.) und Binnendifferenzierung in Teilungsstunden der Unterstufe praktiziert. Wie aber erfüllt man den Anspruch auf Individualisierung von Lernprozessen im Normalunterricht? Wie verträgt sich lehrergeleiteter, effektiver Lehrgangsunterricht mit Lernen auf unterschiedlichem Niveau oder Lernen nach individuellem Interesse? Ist Lehrgangsunterricht so gesehen überhaupt noch legitim, muss er nicht vielmehr als »Frontalunter-

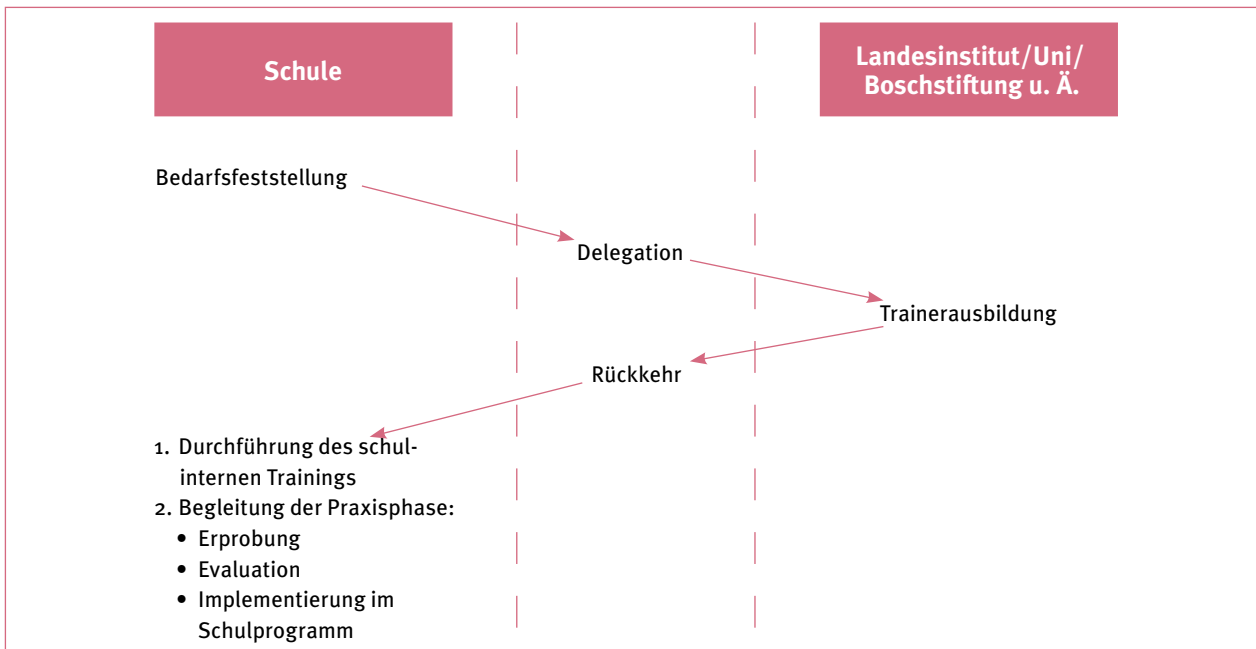


Abb. 1: SchiLF durch Arbeit mit internen Trainern

richt« auf den Müllhaufen der Pädagogik geworfen werden?

### Orientierungsphase außerhalb der Schule

Die Konzeptgruppe Unterrichtsentwicklung suchte nach einem Konzept; also machten wir uns auf die Suche und nahmen an den im Rahmen der Robert-Bosch-Stiftung von *Annemarie von der Groeben* und *Ingrid Kaiser* durchgeführten Workshops zum Thema Individualisierung teil. Diese Workshops waren inhaltlich ein Glücksfall, passten sie doch genau zu unserer Konzeptsuche. Sie beruhten auf dem sinnvollen Wechsel von Input, praktischen Übungen während des Workshops und Ausprobieren im eigenen Unterricht zwischen den Workshops, es handelte sich aber um keine Trainerausbildung im eigentlichen Sinne. Wir konnten also nicht als Trainer in unser Kollegium zurückkehren, sondern nur als »Botschafter«. Die Botschaft lautete: Man kann individualisiert im Normalunterricht arbeiten, und es gibt jemanden, der uns das zumindest mit einem Impulsreferat nahe bringen kann.

### Input und Workshop auf der Ganztagskonferenz

So wurde Annemarie von der Groeben zur Ganztagskonferenz eingeladen und hielt einen fulminanten Vortrag mit dem Tenor: Ich erinnere mich, warum ich Lehrerin geworden bin: Ich wollte nicht *die Jugend* oder

*Klassen* unterrichten, sondern einzelne Kinder und Jugendliche und sie voranbringen und begeistern. Und für dieses Ziel muss ich nicht alles über den Haufen werfen, was ich bisher gemacht habe, z. B. zielstrebigem Lehrgangsunterricht (große Erleichterung im Kollegium!), sondern nur einiges anders arrangieren, so dass dank einer offenen Aufgabenstruktur Schüler ihre eigenen Lernwege gehen können je nach erreichter Kompetenzstufe, Lerntyp oder subjektivem Interesse (vgl. *von der Groeben/Kaiser* 2011). Es schloss sich ein kurzer Workshop an, in dem in kleinen Fachteams Skizzen für Unterrichtseinheiten in diesem Sinne entworfen und gegenseitig vorgestellt wurden.

### Ein Schritt vor, zwei Schritte zurück

Die kollegiale Zufriedenheit war groß, und dies hätte der Auftakt für ein produktives Jahr der Unterrichtsentwicklung sein können. Leider haben wir in dieser Situation nicht genügend auf unsere eigene Kraft gebaut, sondern sind der Verlockung erlegen, uns der »Fortbildungsoffensive« zum Thema Individualisierung anzuschließen, die die Hamburger Schulsenatorin 2008 ausgerufen hatte. Alle Hamburger Schulen lernen, individualisiert und kompetenzorientiert zu unterrichten. Dafür wurden vom Hamburger Landesinstitut »Didaktische Werkstätten« eingerichtet, an denen die Fachschaften

teilnehmen konnten. Was so positiv angekündigt worden war, endete zumindest für unsere Schule sehr unbefriedigend. In einem internen Auswertungspapier für die Lehrerkonferenz heißt es: »Die Absicht und das Prinzip (Fortbildung und Erprobung/Entwicklung) waren gut, die Umsetzung nicht. In der Praxis unterrichtlicher Entwicklung und Erprobung von Unterrichtseinheiten mit individualisierenden Phasen sind wir kaum vorangekommen.« Die Gründe waren vielschichtig. Vor allem haben Fachschaften aus mehreren Schulen an einer Werkstatt teilgenommen, dadurch war die schulbezogene Passung kaum vorhanden. Die Terminfolge war zu eng getaktet, so dass zu

### Ein Konsens in einem großen Kollegium erfordert einen angeleiteten und intensiven Arbeitsprozess.

wenig Zeit für Erprobung blieb, und die schulinterne Begleitung (Reflexion, verbindliche Erprobung) fand kaum statt, da die Fachleiter auf diese Steueraufgabe nicht vorbereitet waren. Fairerweise muss man aber auch sagen, dass wir – letztlich wider besseres Wissen – die Steuerungsverantwortung weitgehend an das Landesinstitut abgegeben haben nach dem Motto: Was so vielversprechend angekündigt wird, dem kann man sich einfach mal anvertrauen.

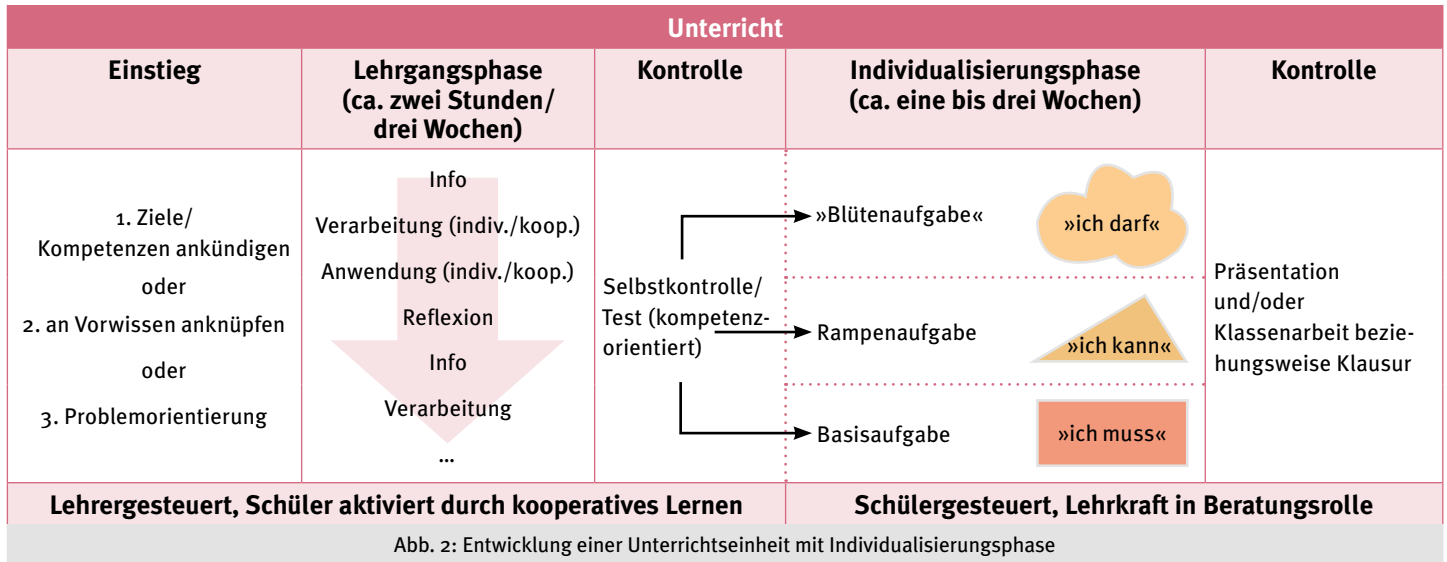


Abb. 2: Entwicklung einer Unterrichtseinheit mit Individualisierungsphase

### Fortbildung als Learning by doing – Gelingensbedingungen

An der Notwendigkeit, sich dem Thema Individualisierung zu stellen, hatte sich gleichwohl nichts geändert. Daran wurden wir auch »von außen« durch die Schulinspektion erinnert, die uns zwar in vielen Bereichen Exzellenz bescheinigte, der aber die Baustelle Individualisierung nicht entgangen war. So unternahmen wir einen zweiten Anlauf und beschlossen auf der Ganztagskonferenz im Juni 2010:

- Jede Lehrkraft ordnet sich einem Fachteam aus zwei oder drei Kollegen zu, deren Aufgabe es ist, pro Halbjahr eine Unterrichtseinheit mit einer individualisierenden und möglichst kompetenzorientierten Phase zu entwickeln, zu erproben und zu dokumentieren.

### Die Baustelle »Individualisierung« ist der Schulinspektion nicht entgangen.

- Die UEs beziehen sich auf die von der Fachkonferenz festgelegte Stoffverteilung und die entsprechenden Kompetenzen.
- Die Teams tagen regelmäßig einmal im Monat zu einem festgelegten Termin.
- Das Kontingent der 15 schulinternen Fortbildungsstunden und eine zusätzliche Unterrichtsentlastung werden in die individuelle Entwicklungszeit investiert, eine zentrale Fortbildungsreihe als Input-Veranstaltung wird dadurch ersetzt.

Seit dem Schuljahr 2010/11 verfahren wir so. Die Hälfte der Hamburger Fortbildungsverpflichtung von 30 Stunden benutzt jede Lehrkraft weiterhin nach individueller Entscheidung. Für die andere Hälfte haben wir also auf Fortbildung im klassischen Sinn verzichtet und diese durch Selbstfortbildung beim Entwickeln und Erproben von Unterrichtseinheiten ersetzt. Nach den bisherigen, sehr positiven Erfahrungen kann man sagen, dass Learning by doing auch hier funktioniert, allerdings nur unter einer Reihe von Gelingensbedingungen.

#### Konsens über Sinn und Ziel herstellen

Ohne Einsicht in den Sinn des Lernens findet kein Lernen statt. Dies gilt für Schüler, dies gilt für Lehrer. Dieser Konsens ergibt sich in einem großen Kollegium nicht spontan und zufällig, sondern erfordert einen, wie im Beispiel geschildert, vielstufigen durch Schulleitung und Steuergruppe angeleiteten Prozess: Kritische Bestandsaufnahme – Aufgreifen von internen und externen Impulsen – gezieltes Suchen nach externer Expertise – theoretischer und praktischer Input für das Kollegium – Ausprobieren im Workshop – Entwicklung eines schulinternen Organisationsplans – Einbeziehung der Gremien der Fachkonferenzleiter und des Personalrats und schließlich Beschluss auf der Lehrerkonferenz.

#### Konzeptionellen Rahmen festlegen

Wenn Lehrkräfte Unterrichtseinheiten mit einer Individualisierungspha-

se entwickeln sollen, dann müssen sie dafür großen inhaltlichen Entfaltungsspielraum haben, aber es braucht auch ein gemeinsames Gerüst mit bestimmten Essentials, die beachtet werden sollen. Deshalb haben wir, in Anlehnung an den Vortrag von Annemarie von der Groeben, einen weiteren Vortrag von Michael Fröhlich über Kompetenzorientierung und unsere Erfahrungen mit Kooperativem Lernen, eine idealtypische Unterrichtsskizze zu Grunde gelegt, die folgende Essentials enthält: Zielklärung beziehungsweise Transparenz der zu erwerbenden Kompetenzen, Lehrgangsphase mit den Elementen Information, Verarbeitung und Transfer, zwischengeschalteter Kompetenztest (Selbsttest, Partnerdiagnose o. Ä.) und anschließende Individualisierungsphase mit verschiedenen von der Lehrkraft auszuwählenden, Aufgabenformaten (s. Abb. 2).

#### Teamsitzungen durch Ressourcen finanzieren

In Zeiten steigender Arbeitsbelastung kann Fortbildung nicht auf Appellen an den Idealismus der Lehrkräfte basieren. Deshalb haben wir einen festen und verbindlichen Tagungsrythmus durch entsprechende Entlastungsstunden und die individuelle Entwicklungsarbeit durch 15 Stunden aus dem Fortbildungskontingent finanziert.

#### Prioritäten setzen

Diese Ressourcenentscheidung war auch gleichzeitig eine Prioritätenentscheidung, womit (hoffentlich) ein Kardinalfehler der Schulentwicklung

vermieden wurde, nämlich zu viele Innovationsprojekte gleichzeitig anzugehen, so dass eine nervenzehrende und letztlich destruktive Konkurrenz dieser Projekte entsteht.

### Gemeinsamer Auftakt

Ein Fortbildungskonzept, das derart auf dezentrale Strukturen baut, bedarf einer verbindlichen gemeinsamen Auftaktkonferenz, in der an den beschlossenen Ablauf der Team-sitzungen erinnert wird, der konzeptionelle Rahmen (siehe Skizze Abb. 2) noch mal erläutert wird und für je-

### Lehrkräfte brauchen einen großen Entfaltungsspielraum und eine gemeinsames Handlungsgerüst.

den Fachbereich eine prototypische Unterrichtseinheit – erstellt von der Konzeptgruppe Unterrichtsentwicklung – vorgestellt wird, an der sich die einzelnen Fachteams orientieren können.

### Kollegiale Struktur festlegen:

#### Auftrag an kleine Fachteams

Gerade für Neuentwicklungen ist der Wechsel aus anregender Teamarbeit und Einzelarbeit unverzichtbar. Folgender Ablauf hat sich als fruchtbar erwiesen:

- **Team:** Grobentwurf, Einigen auf Inhalte und Kompetenzen, Aufgabensammlung skizzieren.
- **Einzelarbeit:** Material erstellen, im Unterricht erproben.
- **Team:** Gemeinsame Evaluation, Einigung auf verbesserte Version für die Dokumentation.
- **Einzelarbeit:** Herstellung der Dokumentation für das schulinterne Netzwerk

### Geben und Nehmen: Produktorientierung und Präsentation

Die gegenseitige kollegiale Verpflichtung, nicht nur für sich, sondern für die anderen Fachkollegen etwas Brauchbares zu entwickeln und im Gegenzug von den anderen mehr zu bekommen als man gegeben hat – das erhöht entscheidend die Sinnhaftigkeit des Un-

ternehmens: Der praktische Nutzen ist offenkundig und die geleistete Arbeit wird bei der Präsentation auf der Halbjahres-Fachkonferenz durch die Kollegen gewürdigt, Kritik und Verbesserungsvorschläge inbegriffen.

### Wahrnehmung/Würdigung durch die Schulleitung

Mindestens so wichtig wie die Wahrnehmung durch die Fachkollegen ist die Wahrnehmung und Würdigung durch die Schulleitung. Die fängt mit der Ausschüttung der notwendigen Ressourcen an, schließt die Beteiligung des Schulleitungsteams an den Fachteams mit ein und hört mit einer öffentlichen Würdigung der geleisteten Arbeit am Ende des ersten Halbjahres auf.

### Gemeinsame Prozessevaluation

Ein Blick in die nahe Zukunft: Ein Jahr, nachdem wir beschlossen haben, Schilf in der Form kollegialer Unterrichtsentwicklung durchzuführen, wird es auf der Bilanzkonferenz darum gehen müssen, zu prüfen, ob der von uns gewählte Ansatz die Erwartungen erfüllt hat und ob er so oder modifiziert fortgesetzt werden soll.

### Fazit

Ohne dem vorgreifen zu wollen, kann aber aus den Eindrücken der Halbjahrespräsentationen ein vorläufiges Fazit gezogen werden: Kollegiale Unterrichtsentwicklung hat gegenüber herkömmlicher, eher kognitiv orientierter Fortbildung den entscheidenden Vorteil, dass es einen erheblichen Lernfortschritt durch *Kennen* und *Können* gibt – unter anderem deswegen, weil die eingangs diskutierte Passung zwischen Neuem und praktischer Anwendbarkeit in der Hand der einzelnen Lehrkraft und des Entwicklungsteams liegt.

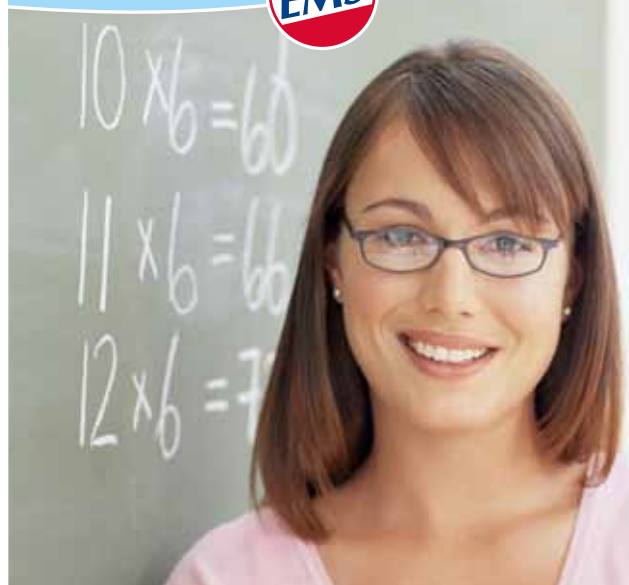
### Literatur

Von der Groeben, A./Kaiser, I. (2011): Rampe, Fächer, Blüte, Gerüst – Aufgabendifferenzierung (1). In: PÄDAGOGIK H. 4/2011, S. 40–45  
Sievers, T.: Vom Projektcurriculum zum Methodencurriculum. In: PÄDAGOGIK H. 4/2008, S. 26–31

Thomas Sievers, Jg. 1947, ist Didaktischer Leiter am Carl-von-Ossietzky-Gymnasium in Hamburg.

Adresse: Müssenredder 59, 22399 Hamburg

E-Mail: carl-ossietzky-gymnasium@bbs.hamburg.de



## Stimmerberuf? Emser® ist die Lösung!

### Emser Pastillen® ohne Menthol – Profi-Schutz für Ihre Stimme.

- befreien und beruhigen die gereizte Mund- und Rachenschleimhaut
- bei Stimmstörungen, die durch Mund- und Halstrockenheit verursacht werden
- lindern schnell Halsschmerzen und Hustenreiz



Frei von ätherischen Ölen – daher für Sprecher besonders geeignet.

In Ihrer Apotheke

NEU

### Emser® Hals- und Rachenspray

Die natürliche Hilfe bei belegter Stimme, starker Stimmbelastung und Räusperzwang.

