

## 3.7 Future Skills als Impulse für Schule und Fortbildung

Dietlinde H. Vanier und Dennis Sawatzki

Zur schulischen Bildung hat jede und jeder – ausgehend von eigenen Schulerfahrungen – etwas zu sagen. Je breiter der gesellschaftliche Diskurs geführt wird, desto wichtiger werden datenbasierte und durch Fakten abgesicherte Konzepte für die Gestaltung des gegenwärtigen wie auch des zukünftigen Schulsystems. In diesem Kontext fokussieren wir die Frage, wie es Lehrkräften gelingen kann, zukunftsweisende Kompetenzen bei ihren Schülerinnen und Schülern unter Alltagsbedingungen anzubahnen und welche transformativen Kompetenzen sie dafür selbst benötigen. Uns interessiert, wie Schulen und Lehrkräftefortbildung dabei konzeptionell vorgehen.

An welchen Informationen und empirischen Daten können wir uns beispielhaft orientieren, wenn wir die Frage nach Zukunftskompetenzen stellen und auf Qualitätsmerkmale und Gütekriterien in den Institutionen blicken, die diese unterstützen sollen? Wie können Lehrkräfte im Rahmen von Fortbildungen lernen, zukunftsweisende Kompetenzen, die sich ja nicht nur auf die Zeit der Schule selbst, sondern auch auf die Gestaltung der künftigen Gesellschaft, des individuellen Lebens, auf eine erfolgreiche Berufswahl und spätere Berufstätigkeit erstrecken, zu unterstützen und zu begleiten?

Ausgehend von Forschungsergebnissen erweist sich das OECD-Modell der vier C (im deutschen vier K) als begrenzt belastbar. Ehlers kritisiert daran vor allem eine mangelnde empirische Fundierung (Ehlers 2022, S. 121 f.). Auch wenn wir diese Einschätzung teilen, lehnen wir uns wegen des Bekanntheitsgrades an dieses Modell an, erweitern es aber für unsere eigene Orientierung. Neben *Communication*, *Creativity* und *Critical Thinking* präzisieren wir *Collaboration* durch das Konzept des *Cooperative learning* und ergänzen *Coaching* als bedeutsamer werdendes Begleitelement adaptiver, projektartiger und selbstverantworteter Lern- und Bildungsprozesse. Da wir zudem, Fullan und Scott (2014) folgend, *Citizenship* und *Character Education* (für uns eher Persönlichkeitsbildung) als wesentlich erachten, lassen wir uns bei der – schmalen – Auswahl von Beispielen, die unserer Ansicht nach in verschiedener Hinsicht zukunftsweisend sind, von sieben C leiten:

- Communication (digital/non digital)
- Creativity
- Critical Thinking

- Collaboration and Cooperative Learning
- Coaching
- Character Education
- Citizenship

## 1 Was gilt als zukunftsweisende Kompetenz?

Zukunft hat ihre Wurzeln in der Vergangenheit und konturiert sich in der Gegenwart. Die von Süßenbach und anderen beschriebenen „Future Skills an Schulen“ (Süßenbach 2023, S. 194) zeigten sich schon in den 1970er Jahren in der von Mertens initiierten Debatte über Schlüsselqualifikationen, die für „die Erschließung von Verstehens-, Verarbeitungs- und Verhaltensmustern“ zur „Bewältigung zukünftiger Anforderungen“ erforderlich erscheinen (Mertens 1974, S. 565). Auch wenn Mertens vor allem arbeitsmarktbezogen argumentiert, finden sich in seinen Ausführungen u. a. kritisches Denken, kooperatives Denken, kreatives Vorgehen, Informiertheit über die Information.

Ein Rückblick auf die OECD-Diskussionslinien führt in die 1990er Jahre und zu den Projekten „Schlüsselkompetenzen“ bzw. DeSeCo (Definition and Selection of Competencies). Diese wiederum flossen ein in die Initiative „Partnership for 21st Century Skills“. So wurden im Laufe der Entwicklung aus den ursprünglich arbeitsmarktbezogenen bildungsrelevante Skills (Kalz 2023, S. 335 f.). Nach Ehlers sind die nunmehr seit einem Jahrzehnt diskussionsleitenden „Future Skills“ als „Handlungskompetenzen eines bestimmten Zuschnitts“ zu sehen (Ehlers 2022, S. 6), d. h. im Kontext beschleunigten gesellschaftlichen und technischen Wandels und der damit verbundenen Herausforderungen an Ambiguitätstoleranz, Orientierungsfähigkeit und Selbstorganisation etc. Future Skills bezeichnen ein sich dynamisch entwickelndes Konzept, von dem derzeit weder begriffliche Eindeutigkeit noch „eine klare (bildungstheoretische) Fundierung davon, was Kompetenz oder Kompetenzerwerb ausmacht“ (Ehlers 2022, S. 31), zu erwarten sind.

Süßenbach weicht in diesem Kontext auf den Begriff „transformative Kompetenzen“ aus und versteht darunter die „zentralen Fähigkeiten, die nötig sind, um gesellschaftliche Herausforderungen sozialer, ökologischer und demokratischer Natur bewältigen zu können“ (Süßenbach 2023, S. 195). Diese beinhalten Einschätzungsvermögen ebenso wie das Vermögen, sich kritisch und dennoch konsensorientiert mit anderen auseinanderzusetzen, Strategien zur Problemlösung und zur Annäherung an Visionen zu entwickeln, Informationen kritisch reflektiert für all das zu nutzen, Lernmotivation, Durchhaltevermögen und Selbstvertrauen zu behalten, die Bereitschaft, an gemeinsamen Wertorientierungen zu arbeiten. Er markiert damit zugleich eine sich anschließende, die begriffliche Vielfalt erneut bereichernde Diskussionslinie.

Transformative Kompetenzen im Sinne Süßenbachs sind haltungs- und handlungsorientiert und damit Teil unseres Selbstkonzepts. Haltungen sind nicht objektiv belegbar oder widerlegbar, sie dienen der Kohärenz eines Systems bzw. bilden den Kern u. a. unserer sozialen und professionellen Identität. Sie sind daher nicht umstandslos veränderbar (Neuberger 2002, S. 3). Handlungen beinhalten u. a. Kognitionen, Emotionen, Automatismen, motivationale und volitionale Strukturen. Auch wenn in unserem Bildungswesen nach wie vor die Überzeugung zu beobachten ist, es wäre hinreichend, jemandem das erforderliche Wissen zu vermitteln, zeigen Studien, dass die Kluft zwischen Wissen und Handeln so nicht zu überbrücken ist (Wahl 2020).

Nach Schratz bewegt sich Schule immer im Spannungsfeld von Reproduktion und Transformation (Schratz 2003a). Wie in jedem System haben wir es auch hier nicht mit linearen, rationalen, direkt steuerbaren Transformationsprozessen zu tun. Schule wird auf allen Ebenen von Menschen gemacht, die entsprechend ihrer (teils unbewussten) Überzeugungen denken und handeln, Unterricht gestalten, Entscheidungen treffen usw. Der vielzitierte Satz von Michael Fullan „Problems are our friends“ (Fullan 1999, S. 34) weist darauf hin, dass Problemdruck Menschen helfen kann, ihre bisherigen Denk- und Handlungsmuster zu überwinden und etwas Neues zu wagen. Das scheint erforderlich, um Transformation einzuleiten – im System und für das Individuum. Denn auch Lehrkräfte, Fortbildende, Schulleitungen etc. befinden sich (mehr oder weniger) im Spannungsfeld von beruflichen Routinen und Innovationen. Routinen geben Sicherheit – zumindest bis die Realität sich so weitgehend verändert hat, dass die ursprünglich mit ihnen verbundenen Ziele nicht mehr erreicht werden.

Die unter „Future Skills“ o. ä. zusammengefassten Konstrukte bringen einerseits die Herausforderung mit sich, dass Bildungsverwaltung und Bildungsinstitutionen sich auf tiefgreifende Veränderungen einlassen müssen, allen voran Schule und Lehrkräftebildung. Andererseits besteht die Gefahr, „dass eine nicht evidenzbasierte Förderung von Bildungsinnovationen [...] einer hohen Beliebigkeit und Unvergleichbarkeit ausgesetzt ist“ (Kalz 2023, S. 348). Und auch wenn es inzwischen überzeugende Beispiele für gelingende Entwicklungsprozesse vor allem an Schulen gibt (u. a. Rasfeld/Spiegel 2013; Beywl/Blum 2023; Sippl/Brandhofer/Rauscher 2023), müssen die jeweiligen Institutionen ihren eigenen Weg finden. Es gibt kein Passepartout und keine belastbaren empirischen Daten dafür.

Konsens besteht hingegen darüber, dass Handlungskompetenz vor allem in Lernsituationen erworben wird, die eine Verschränkung von Wissenserwerb mit zugehörigen selbstorganisierten Aktivitäten von Lernenden, deren gemeinsamer Reflexion, erneuter Erprobung und weiterer Nutzung im jeweiligen Kontext beinhalten. Wir nähern uns damit ursprünglich reformpädagogischen Lernvorstellungen wieder an, wie wir sie etwa bei John Dewey oder Adolf Reichwein finden. Der Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung, sog. Freidays, themenorientiertes Lernen an Zukunftsschulen – all dies konturiert sich in

ähnlichen Dimensionen: In allen Fällen bilden Interessen von Schüler:innen und aktives, zunehmend selbstgesteuertes und anwendungsorientiertes Lernen über Fächergrenzen und Fachsystematiken hinaus den Kern. Fullan/Scott ergänzen in ihren Überlegungen zu Future Skills Collaboration, Critical Thinking, Communication und Creativity um „Character Education“ und „Citizenship“ (Fullan/Scott 2014). Sie weisen darauf hin, dass es nicht ausreicht, Problemlösekompetenzen, Kreativität usw. zu entwickeln, sondern dass Schule Kinder und Jugendliche konsequent in ihre Rolle als Weltbürger:innen hineinbringen muss, damit sie nachfolgend selbst- und verantwortungsbewusst unser aller Mit-einander gestalten können. Fullan/Scott sehen Schule – in der Tradition John Deweys stehend – als Schule der Demokratie und als „Zukunftswerkstatt“ für die Gesellschaft von morgen.

Dass (viele) Schulen sowie die sie steuernden Bildungsverwaltungen sich in dieser Perspektive verändern müssen, liegt nahe. Der Paradigmenwechsel besteht allerdings weniger darin, Digitalisierungsstrategien zu entwickeln, als vielmehr darin, sich gemeinsam ein zeitgemäßes und zukunftstaugliches Bildungsverständnis zu erarbeiten und dieses nach und nach auch digital umzusetzen. Bildungsverwaltung kann das durch ein großzügiges Rahmenkonzept für selbstbestimmtes schulisches Handeln unterstützen. Zukunftsfähig zu werden bedeutet eine andere Balance zwischen Fach- und Wissensorientierung sowie individuellen Lern- und Entwicklungsaufgaben zu gestalten. Wir meinen, dass die von uns im Rahmen einer solchen Good Practice vorgestellten Schulen dies tun. Sie stellen zugleich eine kleine Auswahl dar. Schulpreisschulen wie die Alemannenschule Wutöschingen oder die Berufsbildenden Schulen in Mürzitz oder Hameln, das Evangelische Schulzentrum Martinschule in Greifswald oder die Otfried-Preußler-Schule in Hannover, Modellschulen wie die PRIMUS Schule Münster (einschließlich Grundschule Bergfidel) oder die Grundschule Mainz-Lerchenberg könnten hier ebenso benannt werden. Sie alle gehören dem Typus an, den man gemeinhin „Schule als lernende Institution“ nennt.

## 2 Lehrkräfte als Lernende in Kooperationskulturen

Lehrkräfte, die mit Schülerinnen und Schülern auf diese Art arbeiten wollen, sind gleichermaßen selbstsicher und selbst lernfreudig, sie nehmen Interessen von Lernenden auf und nutzen ihre eigene Professionalität, um Lernprozesse fachdidaktisch so zu rahmen, dass erfolgreiches eigenständiges wie gemeinsames Arbeiten auf sehr unterschiedlichen Lernniveaus gelingt. Sie geben Kontrolle ab, trauen Lernanstrengung zu und bleiben im ständigen Dialog mit ihren Schülerinnen und Schülern, geben Feedback und Unterstützung. Damit verlassen sie zugleich das vermeintlich sichere Terrain der Wissensvermittlung und der weitgehend individuellen Unterrichtsvorbereitung. Unterrichtsentwicklung ist

Aufgabe des gesamten Kollegiums und wird von Lehrkräfteteams umgesetzt, die sich ihrerseits mit Schulleitung und Steuergruppe koordinieren. So entstehen Kooperationskulturen, die wiederum erforderlich sind, um die steigende Komplexität zu bewältigen und Aspekte wie „Citizenship“ oder demokratisches Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Themenfindung für Lerngruppen systematisch einzubinden.

Lehrkräftefortbildung muss all das modellieren und thematisieren, muss durch geeignete Formate dazu anregen, sich in neue Rollen einzufinden und seine pädagogischen Handlungskompetenzen zu erweitern, sich auf gemeinsame Suchbewegungen einzulassen. Eines der Erfolg versprechenden Konzepte dafür ist das ursprünglich US-kanadische Cooperative Learning. In den späten 1990er Jahren ist Kooperatives Lernen auch in Deutschland angekommen, schwerpunktmäßig an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen. Cooperative Learning meint aktives, demokratisches, zunehmend selbstverantwortliches, strukturiertes Lernen in Teams, wobei es um eine schulweite gemeinsame Entwicklung geht. Soziale, kommunikative und kognitive Kompetenzen sowie ein demokratisches, respektvolles Miteinander werden gleichrangig geplant und umgesetzt. Die Philosophie ist, dass die Lernenden und Lehrenden miteinander und voneinander lernen (teacher as a learner), komplexe Probleme von Gegenwart und Zukunft gemeinsam zu bearbeiten (Green/Green 2005; Meyer/Heckt (Vanier) 2008). Unterrichtliche Kooperation und Co-Konstruktion, wertschätzende Kommunikation – auch bei Konflikten – sowie konstruktives gegenseitiges Feedback und (selbst-)kritisches Denken werden fokussiert. So können sich transformative Kompetenzen entwickeln, in geeigneten unterrichtlichen Strukturen ausformen, zu Selbstvertrauen und realistischer Selbsteinschätzung, projektbezogenem Wissen und Können und zu gemeinsamem Handeln werden.

Fortbildungen zum Kooperativen Lernen erfolgen i. d. R. über längere Zeiträume, um Input-, Erprobungs-, Reflexions- und Umsetzungsphasen im Team oder im gesamten Kollegium zu ermöglichen. Seit der pandemiebedingten Digitalisierung werden sie oft von digitalen Kurzfortbildungen und Coaching-Elementen (auch von Kolleg:innen für Kolleg:innen) flankiert. Sie nutzen Modelllernen und Microteaching – beispielsweise um sich als Lehrperson in einer neuen und anderen Rolle im kooperativen Klassenraum einzufinden und um sich Methodenkompetenz für schüler:innenfokussiertes Fach- und Projektlernen anzueignen (siehe Green Gesamtschule im Beitrag „Professionalisierung im System – Schulinterne Fortbildung“ von Peter Daschner und Ulrike Heinrichs in diesem Band, S. 24 ff.).

Fortbildung für Schulen und Lehr- und Fachkräfte, also für multiprofessionelle Teams, muss zugleich flexibler und fokussierter sein. Auch sie muss sich von der Angebots-Nutzungs-Mentalität verabschieden und adaptive Angebote gemeinsam mit den sich entwickelnden Schulen erstellen. Dies impliziert ein Mehr an Beratung, konzeptioneller Arbeit an Angeboten, Feedback und

prozessbegleitendem Coaching. Multifunktionale Veranstaltungs-Management-Systeme wie das niedersächsische NLC (siehe den Beitrag „Von Marketing bis Datenbanken – Kommunikationsstrukturen im Bereich der Lehrkräftefortbildung“ von Monika Renz in diesem Band, S. 289 ff.) oder das thüringische BeMo (siehe den Beitrag „Vielfalt mit System – Qualifizierung von Fortbildungspersonal“ von Dieter Schoof-Wetzig und Dietlinde H. Vanier in diesem Band, S. 78 ff.) unterstützen solche Prozesse. Umgesetzt wird Fortbildung dann von entsprechend qualifizierten und professionalisierten Fortbildner:innen als zunehmend längerfristige, auf gemeinsame Ziele hin orientierte und evaluierte Kooperation, auch mit wissenschaftlicher Beteiligung (Beywl/Blum 2023). Im Sinne Wahls (2020) bietet Fortbildung so Erfahrungs- und Erprobungsmöglichkeiten, die Haltungen und Verhalten von Lehrer:innen im Sinne der Arbeit an und mit Future Skills verändern können.

### 3 Kriterien für eine zukunftsorientierte Schulbildung und Lehrkräftefortbildung

Zukunftskompetenzen, die Basiskompetenzen und Kulturtechniken umfassen, bei der Berufsorientierung dienlich sind, gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen und die nötige Selbstkompetenz in einer komplexen Welt beinhalten, benötigen Räume zur Entwicklung und Entfaltung, da sie nicht allein im Klassenzimmer erworben werden.

Insofern kommt der Veränderung und Erweiterung von Themenfeldern, Formaten und Methoden eine hohe Bedeutung zu. Diese gilt es kriteriengeleitet und zielgerichtet nach ihrer jeweiligen Funktion und ihrem Potenzial auszuwählen. Denn kein digital gestützter Präsenzunterricht, kein noch so konsequent offen gestaltetes Barcamp und kein verzweigter Lernpfad macht *per se* wirksames Lernen aus. Insofern lässt sich für die Lehrkräftefortbildung feststellen, dass es um die sinnvolle, d. h. zielführende Kombination verschiedener Formate und Settings geht, innerhalb derer die Lehrpersonen ihr Wissen und ihre eigenen Kompetenzen erweitern können, und die ihnen – im Sinne des Doppeldeckerprinzips – zugleich als Orientierung für die Kompetenzentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler dienen. So können sie ihr Handlungsrepertoire erweitern und neue Routinen entwickeln, die sie wiederum in ihre Arbeit mit ihren Lernenden einbringen können. In Trainings zum Kooperativen Lernen und auch in Coaching-Weiterbildungen wird seit langem entlang solcher Konzepte gearbeitet, seltener in der Lehrkräftefortbildung (Wahl 2020).

Wesentlich ist dabei eine Qualifizierung von Fortbildungspersonal, die unter Einbeziehung von Wissenschaft und aktueller Unterrichtsforschung beständig evaluiert und weiterentwickelt wird (Lipowsky/Rzejak 2021). Fortbildungsinstitute müssen in der Lage sein, auf Herausforderungen des Bildungssystems

effizient zu reagieren, die sich durch Bildungsstudien oder durch demografische Entwicklungen ergeben – und auch durch Lehrkräftemangel und alternative Zugänge zum Lehrer/innenberuf und durch rechtliche Verpflichtungen wie die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems. Das wird vor allem mit halbstandardisierten, hybriden Fortbildungsmodulen im Sinne des Blended Learning möglich sein. Um deren Potenzial entfalten zu können, ist wiederum eine Kooperationskultur erforderlich. Qualität lässt sich nicht anordnen, sondern nur gemeinsam gestalten, durch Evaluation überprüfen und weiterentwickeln.

Wie bei individuellen ist auch bei institutionellen Lern- und Entwicklungsprozessen eine datengestützte Steuerung zielführend. In diesem Kontext ist eine regelmäßige Evaluation von Schule und Unterricht erforderlich, auch als Einladung zur Partizipation und zur Mitarbeit von Schülerinnen und Schülern. Dies gilt ebenso für wissenschaftliche Begleitforschung, die gewinnbringend für Schulen, Fortbildungsinstitute und Universitäten sein kann (Beywl/Blum 2023). Im Unterschied zu Monitorings, die eher die Governance-Ebene ansprechen, implizieren Begleitforschungsprojekte häufig Schulentwicklungsprozesse und Fortbildungen auf hohem Niveau (Vanier 2024).

Pädagogische Professionalität zeigt sich in einem Mix aus Wissen, Können, Überzeugungen und Handlungsroutinen. Aus diesem – in vielen Jahren erworbenen – Mix kann Expertise ebenso entstehen wie implizite Ignoranz (Neuweg 1999, S. 369). Denn das, was üblicherweise gut funktioniert im beruflichen Alltag, kann auch dazu führen, Veränderungshinweise zu übersehen, eine Art „Tunnelblick“ zu entwickeln und seine je eigenen Wahrnehmungen für allgemeingültig zu halten. Professionalität braucht daher immer wieder auch die Kontrastierung von subjektiven Theorien und Überzeugungen mit Alternativen – sei es im Austausch oder in der Auseinandersetzung mit Kolleginnen und Kollegen, sei es durch die Beschäftigung mit Theoriemodellen oder Forschungsergebnissen, sei es durch wissenschaftsorientierte Fortbildung mit anschlussfähigen Impulsen „von außen“. So bedeutsam Erfahrungslernen im Professionalisierungsprozess ist, so wenig genügt es, um wirklich professionell zu arbeiten. Auch „schlechte“ Lehrkräfte unterrichten routiniert und intuitiv (Neuweg 1999, S. 369).

#### 4 Beispiele für eine Orientierung an Future Skills in Schule und Fortbildung

All diese Überlegungen sind in die Auswahl unserer Good-Practice-Beispiele eingeflossen. Wir haben Schulen und Fortbildungsinstitute in den Blick genommen, die kooperativ Zukunftskonzepte entwickelt, realisiert und auf unterschiedliche Art und Weise evaluiert haben. Dabei hat uns interessiert, inwieweit das Beispiel nützlich sein kann für andere, um zur Veränderung von

Lehrkräftefortbildung und Schule beizutragen. Aus vielen beeindruckenden Beispielen, die uns begegnet sind, haben wir mit Blick auf Zukunftskompetenzen und Lehrkräftefortbildung vier prototypisch ausgewählt. Digitales Arbeiten gehört bei allen zum nicht mehr weiter erwähnten Alltag dazu. Vorgestellt werden die Oberschule Berenbostel, das Projekt Touch Tomorrow, die Grundschule am Dichterviertel und das Kompetenzzentrum Papenburg in der Historisch-Ökologischen Bildungsstätte (HÖB).

#### 4.1 Zukunftsschule Oberschule (OBS) Berenbostel

*Axel Dettmer und Dietlinde H. Vanier*

Schüler:innen lernen interessen- und themenorientiert für ihr Leben in einer demokratischen Gesellschaft. Lehrer:innen sind dabei ihre fordernde, strukturierende und rückversichernde Lernbegleitung.

Zukunftsschulen arbeiten anders und mit einem entwicklungsorientierten Fortbildungskonzept. Dabei stellen Bildung für nachhaltige Entwicklung und Demokratiebildung zwei Programmlinien dar, um die sich vieles gruppiert. Das durch zwei Erlasse 2021 begründete Projekt umfasst in Niedersachsen aktuell 65 teilnehmende Schulen und wird vom Kultusministerium (MK), Landesinstitut (NLQ) sowie den vier regionalen Schulämtern (RLSB) verantwortet. Erklärtes Ziel ist, die Zukunftsfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler durch eine dementsprechende Schulbildung zu erreichen. Für die OBS Berenbostel bedeutet dies u. a., dass themenorientiert und projektartig und nicht fächerorientiert gelernt und gearbeitet wird, jeweils acht Wochen zu im Kollegium vereinbarten Oberthemen. Das Schuljahr wird also durch 24 sogenannte „Theos“ bestimmt. Zusätzlich gibt es sog. Freidays, an denen die Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt und interessenorientiert arbeiten. Das selbstbestimmte Lernen wird unterstützt durch begleitende und – nur dort, wo es bisher unerlässlich scheint – in Ziffern ausgedrückte Rückmeldungen an Schüler:innen und Eltern/Erziehungsberechtigte. Ziel des Kollegiums ist es, selbstwirksame Lernerfahrungen möglichst aller Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, da viele aus ökonomisch und bildungsbenachteiligten Elternhäusern kommen. Ohnehin konterkariert herkömmliche Notengebung Projektlernen ebenso wie eine konsequente schulische Orientierung an sozialen und zukunftsorientierten Kompetenzen.

Für die aus Hauptschule und Realschule qua Beschluss entstandene Oberschule gab es keine „Blaupause“. Sie musste sich als Zukunftsschule neu erfinden. Austausch und Fortbildung im Netzwerk der Zukunftsschulen boten Anhaltspunkte, der wesentliche Teil der schulischen wie unterrichtlichen Entwicklungsarbeit erfolgte in mehrjähriger kollegialer Kooperation. Nicht alle Kolleginnen

und Kollegen aus Haupt- und Realschule waren dazu bereit. Die Kolleg:innen, die sich für die neue Schule entschieden hatten, machten sich auf einen langen, herausfordernden und arbeitsintensiven Weg.

1. Die erste Konzeptlinie bestand darin, die im Kollegium vorhandene Expertise systematisch für das gemeinsame Weiterlernen zu nutzen, beispielsweise bei der Erarbeitung der fächerverbindenden themenorientierten Lernblöcke. Hierfür werden heterogene Lehrkräfteteams gebildet, die nach Agilitätsgrundsätzen arbeiten. Didaktische Leitung und Schulleitung setzen den Rahmen und geben Feedback zur Weiterentwicklung.
2. Es gibt Microfortbildungen zum digitalen Lernen und Lehren (alle Schüler:innen arbeiten mit Laptop) und zu didaktisch-methodischen Themen (max. 45 Minuten), die per Aushang im Lehrer:innenzimmer und in Präsenz stattfinden, aber auch als asynchrone und selbstständig zu absolvierende Online-Fortbildung im sog. Study Point vorliegen. Auch dabei lernen Kolleg:innen vor allem von Kolleg:innen. Die Fortbildungsschwerpunkte sind alltagsnah und transferorientiert.
3. Des Weiteren besteht eine Hospitationsmöglichkeit für alle neuen Kolleg:innen, z. B. beim Sozialtraining STARK, das in allen fünften Klassen stattfindet, mit anschließender gemeinsamer Reflexion sowie nachfolgendem Theorietag zum Trainingsansatz, zum Aufbauen gemeinschaftsfördernder Rituale und partizipativer Strukturen im Unterrichtsalltag, zur Verantwortungsübernahme und Gewaltprävention. Ziel dieser mehrteiligen selbstorganisierten Fortbildung sind die Reflexion der eigenen Einstellung und ggf. das Überprüfen und Verändern der eigenen Handlungsmuster.
4. Kolleg:innenteams werden zu externen Fortbildungen eines Kompetenzzentrums oder zu Werkstätten im Kontext des Projekts Zukunftsschulen geschickt und bringen anschließend ihre Einsichten und Ergebnisse zurück in die Schule, um eine bereits begonnene Entwicklung dort zu unterstützen oder um neue gemeinsame Denkräume zu kreieren. Das kann in der wöchentlichen Teamzeit erfolgen oder in einer dafür ausgewiesenen kollegialen Fortbildung.
5. Gelegentlich werden externe Expert:innen zu schulinternen Fortbildungen ins Kollegium geholt, um gemeinsam an einem noch nicht überzeugenden Aspekt zu arbeiten, etwa an der Effizienz von Lernbegleitungen oder von Teamarbeit. Auch in diesem Fall gehen Gespräche innerhalb des Kollegiums, mit der didaktischen Leitung der Schule und/oder mit Schüler:innen voraus. Auch aus dem Projekt Zukunftsschulen selbst ergeben sich immer wieder Anregungen und Aufgaben, die von Schulleitung und Kollegium in entwicklungsorientierte Fortbildung überführt werden müssen.

Das Fortbildungskonzept der OBS Berenbostel lässt sich einerseits als alltagsnah und andererseits als den Zielen einer Zukunftsschule verpflichtet beschreiben. Digitale Medien und Strategien sind ein selbstverständlicher Aspekt des gemeinsamen Lernens und Lehrens und werden ihren Möglichkeiten entsprechend eingesetzt. Die fünf Konzeptlinien sind miteinander vernetzt und ermöglichen passgenaue interne oder externe Angebote. Die Schulleitung übernimmt eine Art Controlling des Fortbildungsgeschehens, nimmt Impulse aus Kollegium und Schülerschaft auf und setzt selbst welche. Die Schule arbeitet konsens- und kompetenzorientiert, was das Aushandeln sehr unterschiedlicher Denkweisen sowie das Kompromissfinden explizit beinhaltet. Aus dem Primat des fachlichen Lernens ist hier eines des personalen Lernens geworden, das sich in Art und Weise sowie in den Inhalten des Fortbildungskonzepts spiegelt.

Das in Berenbostel entwickelte themenorientierte Lernen zielt auf Future Skills. Die Schüler:innen partizipieren an der Gestaltung ihrer Lernprozesse und entwickeln darüber hinaus in Projekten staatsbürgerliches Engagement. Sie lernen maßgeblich in AAR-Zyklen (Antizipation, Aktion, Reflexion) und werden dabei von ihren Lehrkräften durch adäquate Bewertungssysteme und Feedback (möglichst jenseits von Ziffernnoten) unterstützt. Kooperation im Bildungssystem, regionale Netzwerke und Lerngemeinschaften werden genutzt, um der zunehmenden Verflechtung zu entsprechen.

In der OBS Berenbostel wurden etliche Aspekte des Lernkompass 2030 alltagsnah umgesetzt. Die Schule fokussiert Kompetenzen, die das Kollegium für ein gelingendes gesellschaftliches und wirtschaftliches Leben ihrer Schüler/innen für wichtig hält. Dazu gehören neben fachlichen, in den Projektthemen aktiv angeeigneten Kompetenzen beispielsweise auch Sozialkompetenzen, die mit allen Schüler:innen in Klasse 5 trainiert werden. Die an Zukunftsschulen wie dieser entstandenen Konzepte für Unterricht, Schulleben, Lehrkräftefortbildung etc. sind miteinander verwoben, das eine ergibt sich aus dem anderen. Für diese Entwicklung nutzt die Schule Fortbildungsnetzwerke, die weiterhin mit Landesinstituten o. Ä. sowie unter Einbeziehung entwicklungsunterstützender wissenschaftlicher Expertise arbeiten. Zugleich aber nutzt sie systematisch die im eigenen Kollegium wie in der Schülerschaft vorhandenen Kompetenzen, um selbstständiges und nachhaltiges Lernen zum Alltag werden zu lassen.

## **Kontakt**

*Axel Dettmer*

Rektor der Oberschule Berenbostel, Garbsen

<https://www.oberschule-berenbostel.de>

## 4.2 Touch Tomorrow

*Dennis Sawatzki*

Unterschiedliche Institutionen und Perspektiven kommen zusammen, um kokonstruktiv digitale Transformation für Schulen erlebbar und umsetzbar werden zu lassen.

Das Touch Tomorrow-Projekt wird in Zusammenarbeit der Dr. Hans Riegel Stiftung (Bonn), des Instituts für Schulentwicklung und Hochschuldidaktik (Bochum) und der Landesinstitute in Bremen (LiS), Schleswig-Holstein (IQSH) und Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V) umgesetzt und richtet sich an Lehrkräfte, die mittlere Führungsebene an Schulen sowie Schulleitungen.

Die Fortbildungen drehen sich um den schulischen Transformationsprozess auf dem Weg zu einer Kultur der Digitalität und widmen sich u. a. den Themen „Schule im digitalen Wandel“, „Digitale Resilienz“ oder „Hürden und Hindernisse auf dem Weg zur digitalen Transformation“. Lehrkräfte und Schulleitungen aller Schulformen können sich zum Fortbildungsangebot anmelden und nehmen kostenfrei teil. Dabei wird empfohlen, zu zweit je Schule teilzunehmen, um sich in der Übertragung auf die eigene Schule gegenseitig unterstützen zu können. Jede Fortbildung besteht aus drei Phasen: Sie beginnt mit einer Veranstaltung in Präsenz, beinhaltet eine mehrwöchige Selbstlern- und Praxisphase und schließt mit einer Online-Veranstaltung ab.

In der Präsenzveranstaltung zum Auftakt geht es um das Kennenlernen und die Vernetzung mit den Kolleginnen und Kollegen anderer Schulen, um die Themenhinführung und um die Entwicklung eines personalisierten Ziels (z. B. die Entwicklung eines digitalen Produktes). Hierfür haben die Teilnehmenden eine Vorabbefragung ausgefüllt, welcher der europäische Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender (DigCompEdu) zugrunde liegt und die sich an das Selbstreflexionsinstrument SELFIEforTEACHERS anlehnt. Am Ende der Befragung geben die Teilnehmenden eine erste Einschätzung darüber ab, welche Schwerpunkte sie in der Fortbildung besonders fokussieren möchten.

Entlang der Fortbildungsinhalte und der Befragungsergebnisse formulieren die Teilnehmenden ein individuelles Entwicklungsziel. Sie erschließen sich „ihr“ Thema entlang einer digitalen Materialtheke und arbeiten es im Rahmen eines Design-Thinking-Prozesses in Form eines Planungsplakats (Project Canvas) aus. Sie finden sich zu Peergruppen zusammen, die an ähnlichen Zielen arbeiten möchten oder die sich sinnvoll gegenseitig unterstützen können. Sie nutzen die Präsenzzeit, um sich die Impulse der Materialtheke arbeitsteilig zu erschließen und anschließend gegenseitig verfügbar zu machen. In der Selbstlernphase arbeiten die Teilnehmenden an ihren definierten Entwicklungsvorhaben und erhalten hierfür Zeit für die individuelle Bearbeitung sowie für Peergruppentreffen, in denen sie gemeinsam an Zielen weiterarbeiten oder sich gegenseitig

beraten können. Zudem werden innerhalb der Selbstlernphase Online-Mikrofortbildungen angeboten, deren Themenschwerpunkte gemeinsam mit den Kursteilnehmenden festgelegt wurden. Es besteht außerdem die Möglichkeit, sich beraten und coachen zu lassen. Hierfür können sie bei den Fortbildungs anbietenden Online-Terminen buchen. Das Coaching orientiert sich an Konzepten lösungsfokussierter Kurzzeitberatung.

In der abschließenden Online-Veranstaltung stellen die Teilnehmenden ihr Thema/Produkt in einer Kurzpräsentation (Pitch) vor. Es wird ein virtuelles Barcamp organisiert und die Teilnehmenden ordnen sich nach Interesse den jeweiligen Sessions zu. Am Ende der Veranstaltung werden nächste Handlungsschritte definiert und ggf. Vereinbarungen zur weiteren Vernetzung/Zusammenarbeit innerhalb des Kurses und/oder der Peers getroffen. Jede Fortbildungskomponente (Präsenzauftakt, Selbstlernphase, Online-Abschluss) wird formativ und standardisiert evaluiert. Im unmittelbaren Nachgang an die Fortbildung füllen die Teilnehmenden den Vorabfragebogen erneut aus, sodass individuelle und gruppenweite Entwicklungsfortschritte in einzelnen Bereichen identifiziert werden können. Einige Monate nach der Fortbildung erfolgt ein dritter Messzeitpunkt, um über die verschiedenen Fortbildungen, Kursgruppen und Länder hinweg Fortbildungseffekte auf ihre Wirksamkeit und Nachhaltigkeit hin zu prüfen.

Die hier skizzierte „Fortbildungsarchitektur“ ist unabhängig vom Inhalt (Digitalität) zu betrachten und kann auf unterschiedliche Fortbildungsthemen und Entwicklungsziele übertragen werden. Die Zusammenarbeit zwischen einer Stiftung, den Landesinstituten und einem unabhängigen, wissenschaftlich agierenden Fortbildungsinstitut schafft auf allen Seiten Erfahrungsräume für eine multiprofessionelle Fortbildungsgestaltung und -umsetzung. Dadurch können aktuelle Themen mit praxisrelevantem Fokus, wissenschaftlicher Fundierung, einer gesicherten Finanzierung und den länderspezifischen Rahmenbedingungen kombiniert werden.

Die Teilnehmenden erleben in der Rolle der Lernenden einen Mix verschiedener Fortbildungsformate und erarbeiten in der Rolle als Lehrende und Multiplizierende Übertragungsmöglichkeiten in ihre Unterrichts- und Schulentwicklung. Kollaboration und Kooperatives Lernen stehen dabei ebenso im Vordergrund wie das kritische Denken in der Auseinandersetzung nicht nur mit dem Fortbildungsthema, sondern auch den Fortbildungsformaten. Die Kreativität wird durch die Produkt- und Handlungsorientierung forciert. Coaching als Begleitangebot unterstützt den individuellen Lernweg der teilnehmenden Lehrkräfte.

## Kontakt

*Institut für Schulentwicklung und Hochschuldidaktik Bochum*

<https://ish-gruppe.de>, <https://www.touchtomorrow-teaching.de/>

### 4.3 Grundschule am Dichterviertel, Mülheim a. d. R.

Durch radikale Fokussierung auf die Bedürfnisse und Bedarfe der Kinder Lernwirksamkeit und Chancengerechtigkeit erreichen

Die Grundschule am Dichterviertel, verortet in Nordrhein-Westfalen, gewann 2021 den Deutschen Schulpreis Spezial in der Kategorie „Bildungsgerechtigkeit fördern“ und 2023 den regulären Deutschen Schulpreis mit dem Schwerpunkt Unterrichtsqualität. Als Brennpunktschule „verschrien“, von Schließung bedroht und zu grundlegenden Veränderungen gezwungen, hat sie einen fundamentalen Wandel durchlebt und neue Wege eingeschlagen. Es gibt keine Hausaufgaben, keine Noten und keine üblichen Klassen. Das Kollegium entwickelt und definiert gemeinsam und arbeitsteilig in Kleingruppen Jahresziele im Sinne der Frage: Worin liegt der größte Gewinn für unsere Kinder? Über die gemeinsam ermittelten Ziele wird Transparenz für alle hergestellt.

Steuerungsimpulse erfolgen über regelmäßige Austauschformate im Unterrichtsalltag. Mindestens einmal wöchentlich findet ein kollegialer Austausch über die derzeitigen Schulentwicklungsziele statt. Die Schulleitung identifiziert neben den Ressourcen auch vorherrschende Probleme und spiegelt sie ins Kollegium, um diese dann als Team und auf der Sachebene kreativ in Angriff zu nehmen. Probleme werden als „Challenge“ betrachtet und die Lehrpersonen als permanent Lernende. „Wenn wir nicht Lerner bleiben und uns selbst in unserer Unterschiedlichkeit an- und wahrnehmen, wie sollen unsere Kinder das dann können?“ (Schulleitung). Dieses Grundverständnis spiegelt sich in einer fehlerfreundlichen Kultur und darin, „mit großer Geduld, Lust und Leichtigkeit“ sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch den Kolleginnen und Kollegen zu begegnen – woraus kreative, kommunikative und kollaborative Problemlöseprozesse erwachsen.

Die Schule hat über zwei Jahre ein Hospitationsmodell verfolgt und immer wieder Anpassungen vorgenommen, welches jedoch nicht „funktionierte“. Die Reaktion darauf bestand darin, nicht das Problem weiter zu verstärken, sondern um der Lösung willen etwas gänzlich Neues auszuprobieren. Dies wird zum Grundsatz der kollegialen Zusammenarbeit und gegenseitigen Fortbildung erhoben und auch auf andere Bereiche des Schulalltags übertragen. In diesem konkreten Fall entschied sich die Schule für einen ungewöhnlichen Ansatz, dem die Schulleitung den Arbeitstitel „Meet & twist“ verlieh: Die Kolleg:innen treffen

sich um 9:15 Uhr auf den Fluren vor den Klassenräumen, tauschen sich kurz über die aktuelle Unterrichtssituation aus und wechseln spontan die Lerngruppe. Nach zehnmütiger Unterrichtsübernahme erfolgt eine kurze Reflexion auf dem Flur und dann der erneute Wechsel. Diese alternative Form der Hospitation, bei der der Gast zeitweise zum Gastgeber für die Lerngruppe avanciert, stellt eine hinreichende Irritation für Lernende wie Lehrende dar, um gewohnte Muster zu identifizieren und ggf. aufzubrechen, um in eine intensive Selbstreflexion zu gelangen, um sich selbst immer wieder als Lernende zu erleben (mit all der damit verbundenen Unsicherheit), um Fehlerfreundlichkeit zu kultivieren und um permanente Perspektivwechsel im beruflichen Alltag zu etablieren.

Das Kollegium kollaboriert in sämtlichen Bereichen der Unterrichts- und Schulentwicklung eng miteinander. Das empirisch gesicherte Axiom der Gruppenreflexion, welches dem Kooperativen Lernen zu eigen ist, wird hierbei strikt verfolgt in der Frage: Wie bringe ich mich und uns in eine permanente und iterative Reflexion über unser Lehrer:innenhandeln? Orientierung schafft der pädagogische Doppeldecker: Das Kollegium bringt alles, was theoretisch behandelt wird, in die eigene Praxis und umgekehrt die Praxis immer wieder auf eine Metaebene. Dabei zieht sich die Schulleitung bewusst aus bestimmten Gruppenprozessen heraus, um die Verantwortung im Kollegium zu belassen und das Kollaborativ-Kooperative zu betonen.

Beim Onboarding neuer Lehrkräfte wird besonders eine systemische Haltung betont (Ich im System zwischen Autonomie und Interdependenz). Die Verhaltens- und Verhältnisebene werden getrennt, aber wechselwirkend betrachtet („Haltung und Struktur bedingen einander“). Es wird auch theoretisches Wissen über Veränderungs- und Transformationsprozesse im Kollegium vermittelt, um die Frage professionell in den Blick nehmen zu können, was jede\*r Einzelne in dem je eigenen Stadium der Entwicklung und Veränderung von der Schulleitung oder vom Kollegium braucht. Hieraus erwächst ein intern organisiertes, bedarfsorientiertes Coaching.

Es braucht haltende Kräfte in einer agilen, iterativ arbeitenden Schule. Daher ist die Persönlichkeitsentwicklung der Lehrkräfte von entscheidender Bedeutung. Hierauf zahlen die oben skizzierten Maßnahmen ein. Darüber hinaus geht die Schule sehr offen mit dem Thema Personal- als Persönlichkeitsentwicklung um. Ein von der Schulleitung skizziertes Beispiel: Sobald zu viele Ich-Anteile in Konferenzen oder Gremienarbeit zu Tage treten, wird eine Klangschale angeschlagen, um Achtsamkeit zu fördern und eine Offenheit im Umgang mit Schwächen oder Entwicklungspotenzialen tagtäglich einzuüben.

Durch die Verantwortungsübertragung an das Kollegium hinsichtlich des Tagesgeschäfts wird eine Gestaltungskompetenz gefördert, die wiederum auch an die Schüler:innen weitergetragen wird (jahrgangsübergreifendes Lernen, Lernzeit statt Hausaufgaben, Training von Feedbackkompetenz, Ausrichtung des Lernens am 4K-Modell, dem OECD Lernkompass und den Global Goals

im Bereich Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE). Die von uns herangezogenen „Sieben C“ spiegeln sich in dieser Schule geradezu idealtypisch.

## Kontakt

*Nicola Küppers*

Schulleiterin

Grundschule am Dichterviertel, Mülheim a.d. Ruhr

<https://ggschule-am-dichterviertel.com/>

## 4.4 Kompetenzzentrum Lehrkräftefortbildung Papenburg

Von der internationalen Kooperation zur regionalen Qualitätsinitiative: Ein Leuchtturmprojekt zur Berufsorientierung an Schulen in der Fortbildung

Die Qualifizierung zum/zur schulischen Berufsorientierungskordinator:in steht für ein modularisiertes Konzept, das gemeinsam mit Lehrenden der PH Niederösterreich und Fortbildungsverantwortlichen des Papenburger Kompetenzzentrums Lehrkräftefortbildung in der Historisch-Ökologischen Bildungsstätte (HÖB) sowie dem Niedersächsischen Landesinstitut (NLQ) entwickelt wurde und langjährige Erfahrungen mit einem Weiterbildungsstudium zur Berufsorientierung und Berufsorientierungskoordination für die Lehrkräftefortbildung in Österreich adaptiert hat. Im November 2023 wurde der erste Durchgang der neunmoduligen Fortbildungsreihe mit integrierten Praxisphasen und digitalen Begleitveranstaltungen abgeschlossen und evaluiert. Es geht also um eine internationale, interdisziplinäre Kooperation im Fortbildungsbereich zur Konzeption einer wegweisenden hybriden Fortbildungsreihe. Ziel ist, Lehr- und Fachkräfte darin zu unterstützen, qualitativ hochwertige Konzepte zur Berufsorientierung an Schulen zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln.

Mit Blick auf die zunehmende Differenzierung von Bildungs- und Ausbildungsgängen und die damit anspruchsvoller werdende Zukunftsaufgabe Berufswahl sollen alle Schüler:innen die Möglichkeit bekommen, sich auf ihre Berufs- und Bildungswege gut vorzubereiten, diese sowie ihre Berufswahlkompetenzen (Career Management Skills) selbstkritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Um diese komplexe Aufgabe professionell gestalten zu können, ist nicht nur die Fortbildung selbst entlang wissenschaftlicher Kriterien effektiver Fortbildung konzipiert, sondern sie sorgt auch bei den Lehrkräften für eine hinreichend vielfältige theoretische Basis, die wiederum unmittelbar in begleitenden Praxisprojekten mündet und so den Transfer in die Schulkonzeptionen anbahnt. Berufswahltheorien und berufswahlbestimmende Faktoren gehören ebenso

dazu wie Persönlichkeitsbildung, Kernkompetenzen, Potenzialanalysen, geschlechterreflektierte und interkulturelle Ansätze, Leitkulturen heutiger Jugendlicher, Informations- und Projektmanagement, Grundlagen von Dokumentation und Evaluation, aber auch kollegiale Gesprächsführung und Beratung, Berufswelterfahrung oder Betriebspraktikum, Konzeptentwicklung und Berufsorientierung, Implementierung am je eigenen Schulstandort und die Moderation von Entwicklungsprozessen.

In den jeweils dreitägigen Modulen vor Ort werden theoriegeleitete Praxiskompetenzen rund um den Kern „Berufsorientierung“ entwickelt und erweitert. Im neunten und letzten Modul werden jeweils die zur Implementation an Schulen erarbeiteten Berufsorientierungskonzepte vorgestellt und gemeinsam reflektiert. Dies ist zugleich Voraussetzung für das Abschlusszertifikat als Berufsorientierungs-Koordinator:in. Sowohl die Zwischen- als auch die Abschluss-evaluation der Fortbildungsreihe zeigen eine sehr hohe Zustimmung der Fortbildungsteilnehmer:innen von Förderschule bis Gymnasium bezüglich der Inhalte, Kompetenzerweiterung und Praxistauglichkeit sowie der Form und Organisation der Fortbildung. Die von Lipowsky/Rzejak (2021) zitierte vierte Stufe des Kirkpatrick-Modells, also das Sichtbarwerden von Fortbildungseffekten, die zu positiven Veränderungen auf der Schüler:innenebene führen, erscheint hier plausibel und wäre durch eine entsprechende Studie zu überprüfen.

Das Fortbildungsbeispiel aus dem Kompetenzzentrum Papenburg (HÖB) ist in verschiedener Hinsicht zukunftsweisend: als internationales Kooperationsprojekt, als nachhaltiges Fortbildungsangebot zu einem für Schüler:innen entscheidenden Zukunftsbereich (ihrer Berufswahlkompetenz), als hybrides und entwicklungsorientiert evaluiertes, halbstandardisiertes Konzept, das Vorschläge und Vorstellungen von Fortbildungsteilnehmenden zur Adaptierung und Optimierung nutzt und durchgängig auf wissenschaftliche Expertise zurückgreift. Pointiert zusammengefasst, sehen wir hier einen institutionell verankerten Fortbildungstypus, der Lehrkräfte und Schulen in definierten Entwicklungsprozessen voranbringt und im Sinne von Michael Schratz „lernseits“ ausgerichtet ist (Schratz 2003).

## Kontakt

*Dr. Kerstin Haucke*

Historisch-Ökologische Bildungsstätte Emsland & Papenburg e.V. (Kompetenzzentrum Lehrkräftefortbildung) HÖB & Pädagogische Hochschule Niederösterreich (PHNÖ)

Kerstin.haucke@hoeb.de

## 5 Transformative Schule und Fortbildung

Was lässt sich ableiten aus den hier nur exemplarisch skizzierten, zukunftsweisenden Konzepten aus Schulen, Verbundprojekten und Fortbildung? Die Schule der Zukunft ist eine lern- und entwicklungsorientierte Schule. Sie nimmt Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten für Gegenwart und Zukunft im persönlichen Umfeld, in Arbeitswelt und Gesellschaft in den Blick, überwindet überholte Strukturen und findet eine Balance zwischen Empirie und Erfahrung. Wissensfokussierte Fortbildung – ohne Transferwirksamkeit und Nachhaltigkeit – wird abgelöst von einem systematischen, kriteriengeleiteten Mix unterschiedlicher Formate und ist ausgerichtet an den im Schulalltag und unter Entwicklungsaspekten kommunizierten Bedarfen der Lehrenden und Lernenden. Personal- und Unterrichtsentwicklung in Form adaptierter und personalisierter Lernangebote gehen Hand in Hand. Die Schule der Zukunft agiert in einer Kultur der Digitalität und hat neue Lern-, Aufgaben- und Prüfungsformate fernab von Ziffernnoten und Sitzenbleiben etabliert. Projekt- und handlungsorientiertes Lernen findet nicht nur im Unterricht statt, sondern auch in der Fort- und Weiterbildung. Kreativität, kritisches Denken und Kooperatives Lernen werden konsequent in der kollegialen Zusammenarbeit ebenso umgesetzt wie im Unterrichtsalltag und in Fortbildungskontexten.

Es gibt ko-konstruktiven Austausch zur Entwicklung neuer und zur Weiterentwicklung bestehender, bewährter Konzepte, regelmäßige Impulse durch externe (multiprofessionelle) Instanzen, Coaching für pädagogische Führungskräfte und verschiedene Formate von der Mikrofortbildung bis zur Prozessbegleitung, immer ausgerichtet an der Heterogenität der Lehrer- und der Schülerschaft sowie im Sinne inklusiver Schule.

Das kooperative Lernen als wiederkehrendes Grundprinzip ebnet den Weg für personalisiertes, kollaboratives und adaptives Lernen zwischen jahrgangsübergreifenden Lernenden, zwischen Kolleginnen und Kollegen genauso wie zwischen der Schule und den Erziehungsberechtigten, die eine Partnerschaft zur Unterstützung der Lernenden eingehen. KI übernimmt die überwiegend standardisierte, schuladministrative Arbeit und schafft somit Freiräume für Beziehung und Begegnung am Lern- und Lebensort Schule, welcher dank digitaler Infrastrukturen und Konzepte nicht nur vor Ort, sondern auch „remote“ existiert.

Eine zukunftsweisende Kompetenzorientierung bewegt sich in den Bereichen der Kommunikation, Kooperation und Kollaboration ebenso wie im Feld der Kreativität, des kritischen Denkens und der Persönlichkeitsentwicklung. Partizipation und Demokratie werden im Doppeldecker sowohl gelebt als auch reflektiert. Und sowohl Lernende als auch Lehrende erhalten ein entwicklungsbegleitendes Coaching-Angebot. Diskutiert werden solche Ansätze in pädagogischen Kontexten schon lange, umgesetzt werden sie bisher von einigen. Schule

und Lehrkräftefortbildung stehen allerdings vor schnelleren und umfassenderen Veränderungen als bisher. Zukunft konturiert sich heute und beginnt morgen.

## Literatur

- Beywl, W., Blum, K. (2023): Wie Schulpraxis und Bildungswissenschaft durch Zusammenarbeit gewinnen. Zehn Jahre „Lehren und Lernen sichtbar machen“. Windisch 59. DOI: 10.25656/01:25821.
- Daschner, P., Karpen, K., Köller, O. (2023): Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ehlers, U.-D. (2022): Future Skills im Vergleich. Zur Konstruktion eines allgemeinen Rahmenmodells für Zukunftskompetenzen in der akademischen Bildung. Karlsruhe: [nextskills.org](https://nextskills.org).
- Fullan, M. (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart: Klett Cotta.
- Fullan, M., Scott, G. (2014): Education Plus. Seattle (Collaborative Impact SPC).
- Green, N., Green, K. (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Kalz, M. (2023): Zurück in die Zukunft? Eine literaturbasierte Kritik der Zukunftskompetenzen. In: MedienPädagogik (Occasional Papers 19.11.2023), S. 332–352.
- Lipowsky, F., Rzejak, D. (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1), S. 36–43.
- Meyer, M.-A., Heckt (Vanier) D. H. (2008): Individuelles Lernen und kooperatives Arbeiten. Über das enge Verhältnis scheinbar widersprüchlicher Ansätze. In: Friedrich Jahresheft XXVI, S. 7–11.
- Neuberger, O. (2002): Führen und führen lassen: Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung. Stuttgart: UTB.
- Neuweg, G. H. (1999): Erfahrungslernen in der LehrerInnenfortbildung: Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. In: Erziehung und Unterricht. H. 5/6, S. 363–372.
- Rasfeld, M., Spiegel, P. (2023): EduAction. Wir machen Schule. Ein Report der earthrise society. Hamburg: Murmann.
- Schratz, M. (2003a): Lehrerfortbildung und Personalentwicklung. In: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung: Lehrerfortbildung im Wandel. Beiträge zur Standortbestimmung. Bremerhaven: DVLF (Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung), S. 14–18.
- Schratz, M. (2003b): Viele Wege zur besseren Schule. Evaluation als Schrittmacher für Qualitätsentwicklung. In: Schulmagazin 5–10. Impulse für kreativen Unterricht 71/7–8, S. 5–14.
- Sippl, C., Brandhofer, G., Rauscher, E. (2023): Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren. Innsbruck & Wien: Studien Verlag.
- Süßenbach, F. (2023): Future Skills an Schulen – Lehrende und Lernende benötigen mehr zukunftsweisende Kompetenzen. In: Daschner, P., Karpen, K., Köller, O. (2023): Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 194–202.

- Vanier, D. H. (2024): Begleitende Forschung und Fortbildung. In: Das Modellprojekt Klassenassistenz. Gelingensbedingungen für inklusive Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 165–171.
- Wahl, D. (2020): Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

In: Daschner, Peter/Schoof-Wetzig, Dieter (Hrsg.)(2025): Weißbuch Lehrkräftefortbildung. Impulse und Szenarien für gute Praxis. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 474-492.