

Thomas Balmer, Silvia Gfeller, Ueli Hirt (Hrsg.)

# Unterrichts- entwicklung begleiten —

Bildungsreform  
konkret

**Thomas Balmer**  
**Silvia Gfeller**  
**Ueli Hirt**

# **Unterrichtsentwicklung begleiten - Bildungsreform konkret (E-Book)**

## **Аннотация**

Dieses E-Book enthält komplexe Grafiken und Tabellen, welche nur auf E-Readern gut lesbar sind, auf denen sich Bilder vergrössern lassen.

<br/>

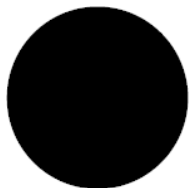
Wie kann eine Bildungsreform optimal zur Verbesserung der Unterrichtsqualität genutzt werden? Zum Beispiel mit fachdidaktischen Begleitangeboten als Weiterbildungs- und Unterstützungsmaßnahme wie bei der Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Bern.

Im Buch wird dargelegt, wie Lehrkräfte begleitet werden können, wie ihre Kooperation bei der Unterrichtsentwicklung in vier Fachbereichen aussehen kann und welche Rollen die Fachbereichsverantwortlichen und die Schulleitung einnehmen. Zum Verständnis von Unterrichtsentwicklung als fachbezogene Gemeinschaftsaufgabe trägt die historische und bildungspolitische Rahmung bei.

# Содержание

Einleitung	6
Unterrichtsentwicklung: Lernen von Lehrpersonen im Kontext von Reformen mit wirksamer Weiterbildung unterstützen	11
1 Einleitung	13
2 Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung: Ein Rückblick und eine begriffliche Einordnung	15
2.1 Schulforschung: Schule spielt keine Rolle – Schule spielt doch eine Rolle	17
2.2 Schulentwicklung	20
2.3 Weiterentwicklung der Schulentwicklung	27
3 Unterrichtsentwicklung: Lernprozesse von Lehrpersonen	40
3.1 Bedeutung der Lehrpersonen	42
3.2 Lehrpersonen lernen – auch in informellen Kontexten	44
3.3 Berufserfahrung bedeutet nicht, Expertise entwickelt zu haben	46
3.4 Lehrpersonenlernen	47
4 Lernen angesichts einer Reform	51
4.2 Unsicherheiten als Herausforderung und Lernchance	54
4.3 Modell zur Erklärung von Reaktionen auf die	58

Reformnachricht und Folgen für das Lernen	
4.4 Reformhindernisse	63
5 Gestaltung von Lerngelegenheiten	70
5.1 Nicht allein lernen – kollektives Lernen in der Schule	71
5.2 Differenzierend mit Eingangsvoraussetzungen umgehen	80
6 Dozierendenkompetenz	86
6.2 Reflexionen unterstützen und moderieren	89
6.3 Ansprüche an die Dozierenden der Weiterbildung	95
6.4 Doppelte professionelle Kompetenz	97
7 Didaktische Folgerungen für die Unterrichtsentwicklung unterstützende Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung	101
Конец ознакомительного фрагмента.	115



# hep

## kompetent bilden

Thomas Balmer, Silvia Gfeller, Ueli Hirt

Unterrichtsentwicklung begleiten – Bildungsreform konkret

ISBN Print: 978-3-0355-1518-3

ISBN E-Book: 978-3-0355-1519-0

1. Auflage 2020

Alle Rechte vorbehalten

© 2020 hep Verlag AG, Bern

[hep-verlag.com](http://hep-verlag.com)

# Einleitung

Lehrpersonen unterrichten je auf ihre eigene Art. Routinen haben sich über die Jahre der Berufserfahrung aufgebaut. Eigene Überzeugungen und Vorstellungen zur Gestaltung des Unterrichts haben sich stabilisiert. Aus ihrer Sicht praktizieren sie guten Unterricht im Wissen darum, «Best Practice» nur in seltenen Fällen zu erreichen. Angesichts der grossen Herausforderungen im Unterricht ist die Bereitschaft vieler Lehrpersonen hoch, den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln. Lehrpersonen praktizieren Unterrichtsentwicklung häufig jedoch mehr oder weniger allein, mehr oder weniger zufällig.

Sich mit einem neuen Lehrplan auseinanderzusetzen, die Kompetenzorientierung ins eigene Unterrichtshandeln aufzunehmen, steht nicht unbedingt auf der Prioritätenliste von Lehrpersonen. Dennoch setzen sie sich mit Neuem auseinander. Das erfordert Zeit, ist anstrengend, bricht in jedem Fall Routinen auf, wenn auch nicht immer im Unterricht, so doch in den Diskussionen in und um die Schule. Ein systematisches Vorgehen ist erforderlich, welches bestehende Vorstellungen und das vielfältige Unterrichtshandeln von Lehrpersonen einbezieht. An dieses schliesst Neues an.

Diese Überzeugungen liegen der Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Bern und der damit verbundenen Umsetzung der Kompetenzorientierung zugrunde. Aus einer Bildungsreform

entsteht Unterrichtsentwicklung: in der Schule organisiert, im Fachbezug, als Kern von Schulentwicklung und aufnehmend, was Lehrpersonen eh tun, nämlich unterrichten.

In diesem Buch werden Erfahrungen dargelegt mit systematisch angelegter fachspezifischer Unterrichtsentwicklung zur Umsetzung einer Bildungsreform, die letztlich und optimal genutzt die Unterrichtsqualität verbessert. Die Bildungsreform umfasst die Einführung des Lehrplans 21 für die Volksschule im Kanton Bern. Der Lehrplan 21 wurde im Rahmen eines interkantonalen Projekts der 21 deutschsprachigen Kantone der Schweiz unter der Leitung der Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, der interkantonalen Ebene im föderalen Bildungssystem der Schweiz, entwickelt. Er ist im Wesentlichen durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

Er beschreibt das Lern- und Unterrichtsverständnis eines kompetenzorientierten Unterrichts.

Die Unterrichtsziele werden als Kompetenzen auf der Basis fachspezifischer Kompetenzmodelle beschrieben, die fachliche Inhalte und Handlungsaspekte zueinander in Beziehung setzen.

An den meisten Kompetenzen soll während der ganzen Schulzeit von elf Jahren gearbeitet werden.

Jede Kompetenz wird durch die Beschreibung von Kompetenzstufen konkretisiert, die als Hinweise für Zwischenschritte dienen, was die Schülerinnen und Schüler wissen und können sollen, um am Ende des Lernprozesses über die entsprechende Kompetenz zu verfügen; sie

signalisieren, dass der Lernprozess kumulativ gedacht ist.

Die Einführung des Lehrplans 21 erfolgte im Sinne des Föderalismus in der Hoheit und in der Verantwortung der Kantone. Der Kanton Bern hat sich unter Einbezug verschiedener Akteure entschieden, die Einführung des Lehrplans 21 als mehrjährigen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess anzulegen. Die Erziehungsdirektion des Kantons Bern erteilte dem Institut für Weiterbildung und Medienbildung (IWM) der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) den Auftrag, dazu ein Weiterbildungsangebot zu konzipieren und durchzuführen. Im Zentrum steht das Format «Fachdidaktisches Begleitangebot», das dem Anspruch einer systematischen Unterrichtsentwicklung entspricht.

Seine Entstehung und die daraus gewonnenen Erfahrungen werden in diesem Buch vorgestellt. Sie basieren auf der ersten Phase der Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Bern. Zur Entwicklung der fachdidaktischen Begleitangebote wurden folgende Bezugspunkte aufgenommen: Theorien zu Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Reformeinführungen, Ergebnisse der Professions- und Weiterbildungsforschung und der fachdidaktischen Unterrichtsforschung sowie historische Erfahrungen bei bisherigen Lehrpläneinführungen und Bildungsreformen im Kanton Bern.

Der erste Beitrag beschreibt historisch und theoretisch-empirisch die Grundlagen zur Entwicklung des

Weiterbildungsangebots. Zentral ist die These, dass es einer Inszenierung individuellen und kollektiven Weiterlernens im Beruf bedarf, damit die Lehrpersonen als die zentralen Akteure einer Reformumsetzung ihren Unterricht vermehrt kompetenzorientiert gestalten. Das Unterstützungsangebot fokussiert auf den Unterricht und begleitet dessen Weiterentwicklung mittels fachdidaktischer Expertise und Strukturierungsmassnahmen.

Der zweite Beitrag zeigt die Geschichte der Bildungsreformen und Lehrpläneinführungen im Kanton Bern über die letzten 30 Jahre. Die Entwicklung eines spezifischen Angebotsformats zur Einführung des Lehrplans 21 zeigt sich aus historischer Perspektive als Entwicklung vom «Fortbildungskurs» zu einem ausgebauten Unterstützungssystem für Bildungsreformen.

Die Beschreibung dieses spezifischen Formats, des fachdidaktischen Begleitangebots, bildet den Kern des dritten Beitrags. Es wird sichtbar, in welcher Art und Weise fachspezifische systematische Unterrichtsentwicklung angelegt ist, in deren Rahmen Lehrpersonen ihre Unterrichtspraxis hin zur Kompetenzorientierung mit externer Unterstützung weiterentwickeln. Beschrieben werden auch die Rollen und Aufgaben aller Beteiligten, jene der Lehrpersonen, der Dozierenden als extern Unterstützende sowie der Fachbereichsverantwortlichen vor Ort wie auch der Schulleitung. Dieser Beitrag wird eingeleitet mit sechs Kernideen zur Unterrichtsentwicklung.

Die vier fachspezifischen Beiträge geben Einblicke in die Durchführung des fachdidaktischen Begleitangebots in den Fachbereichen Mathematik, Deutsch, Natur – Mensch – Gesellschaft sowie Bewegung und Sport. Aufträge und didaktische Impulse, aber auch Umsetzungsbeispiele, Austauschsequenzen und Erkenntnisse wie auch Beobachtungen und Erfahrungen werden beispielhaft dargestellt. Somit wird die Weiterentwicklung des Unterrichts von Lehrpersonen und eine Praxis fachspezifischer systematischer Unterrichtsentwicklung konkret sichtbar.

Der abschliessende Bilanzbeitrag enthält ein Gespräch mit drei Dozierenden, die an der Planung und Durchführung fachdidaktischer Begleitangebote beteiligt waren und verschiedene Aspekte einer fachspezifischen systematischen Unterrichtsentwicklung reflektieren. Erfahrungen und Einschätzungen zum Handeln der verschiedenen Akteure – Lehrpersonen, Fachbereichsverantwortliche und Schulleitungen – zeigen Stärken und Schwächen einer so gewählten Einführung des Lehrplans 21 beziehungsweise einer Bildungsreform. Auch zeigt sich unter dem Gesichtspunkt «Verbindlichkeit» die Bedeutsamkeit klarer Ansagen im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung. Der Nutzen des Formats «fachdidaktisches Begleitangebot» wird schliesslich auch basierend auf einer datengestützten Evaluation eingeschätzt.

Beitrag 1

# **Unterrichtsentwicklung: Lernen von Lehrpersonen im Kontext von Reformen mit wirksamer Weiterbildung unterstützen**

Thomas Balmer

Von der Einführung eines neuen Lehrplans wird erwartet, dass Schulen und Lehrpersonen seine Vorgaben übernehmen und ihre Praxis darauf ausrichten. Dieser Beitrag beschreibt Grundlagen, auf die das Institut für Weiterbildung und Medienbildung der PHBern für die Entwicklung des Angebots zur Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Bern Bezug genommen hat. Zentral ist die Erwartung an das Angebot, dass es Lernprozesse bei den Lehrpersonen auslöst, ihren Unterricht vermehrt kompetenzorientiert zu gestalten. Unterrichtsentwicklung als Kern der Schulentwicklung wird als eine Inszenierung individuellen und kollektiven Weiterlernens im Beruf verstanden. Dieser Prozess unterliegt gerade im Kontext einer Innovation, als die ein neuer Lehrplan verstanden werden kann, besonderen Voraussetzungen. Die professionelle Kompetenz der Lehrpersonen, ihre aktuellen Unterrichtskonzeptionen und die Emotionen gegenüber der wahrgenommenen Reformnachricht sind wichtige Aspekte, an die die Unterrichtsentwicklung anzuschliessen hat. Der

Lernprozess wird durch eine externe, strukturierende Begleitung unterstützt, die eine doppelte Kompetenz auf der Ebene des Unterrichts und der Weiterbildung verlangt. Zentrale strukturierende Massnahmen sind dabei einerseits ein reflexiver Zyklus, andererseits ein iterativer induktiv-deduktiver Verlauf des Weiterbildungsangebots.

# 1 Einleitung

Vorstellungen darüber, wie Lehrpläne oder Bildungsreformen allgemein Wirkung entfalten, wie sich Schule und Unterricht weiterentwickeln sollen und welche Rollen die Weiterbildung, die Schule und die Lehrpersonen dabei spielen, sind auch ein Produkt historischer Entwicklungen. In diesem Beitrag geht es um die historische und die theoretisch-empirische Rahmung der im Kanton Bern am Institut für Weiterbildung und Medienbildung der Pädagogischen Hochschule Bern (IWM) zur Lehrpläneinführung entwickelten Weiterbildungskonzeption und der darin steckenden Begriffe und Konzepte.

Ein neuer Lehrplan weckt immer auch die Erwartung, dass sich die Schule weiterentwickelt. Wie sich die Vorstellungen darüber historisch verändert haben, wird im ersten Kapitel skizziert. Eine zentrale Veränderung betrifft den Fokus auf die Unterrichtsentwicklung, die letztlich Lernen von Lehrpersonen bedeutet. Das wird im zweiten und dritten Kapitel dargelegt. Im vierten Kapitel wird argumentiert, dass eine Reform als eine von aussen an die Schule herantragene Aufgabe, wie die Einführung eines neuen Lehrplans, für die Unterrichtsentwicklung beziehungsweise das Lernen von Lehrpersonen ganz bestimmte Voraussetzungen schafft. Für die Gestaltung eines Weiterbildungsangebots<sup>1</sup> gilt es daraus folgernd verschiedene Aspekte zu berücksichtigen, die in

Kapitel 5 beschrieben sind. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die in Kapitel 6 angesprochene Kompetenz der Dozierenden, die solche Weiterbildungsangebote inszenieren. Abschliessend werden weiterbildungsdidaktische Folgerungen gezogen, die dem Entwicklungsprozess der Einführungsangebote des IWM zugrunde lagen.

## 2 Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung: Ein Rückblick und eine begriffliche Einordnung

### Neue Lehrpläne – ihre Funktionen

Lehrpläne werden immer wieder erneuert. Damit reagieren Schulsysteme auf neue Erwartungen an die öffentliche Schule, weil die Zukunftstauglichkeit der schulischen Bildung optimiert werden soll (Vollstädt, 2003). Zum einen *legitimiert* ein Lehrplan bildungspolitisch und staatsrechtlich die öffentliche Bildung in der Schule. Ein neuer Lehrplan ist zuerst einmal eine neue rechtliche Grundlage für das, was im Unterricht durch die Lehrpersonen gelehrt beziehungsweise von den Schülerinnen und Schülern gelernt werden soll. Lehrpläne stellen ein staatsrechtliches Instrument dar, das letztlich den Unterricht steuern soll, selbstverständlich verbunden mit der Annahme, dass durch seine Umsetzung die schulische Praxis besser wird (Hopmann, 2013; siehe auch Beitrag 2). Den an der Schule Beteiligten dient der Lehrplan zum anderen als *Orientierungs- oder Steuerungsinstrument*, indem er Bildungsziele benennt, schul- und unterrichtsorganisatorische Parameter setzt (z.B. die Verteilung der Unterrichtszeit auf die Fächer), aber auch ein Bildungs- und Lern- und Unterrichtsverständnis transportiert. Zudem orientiert sich auch die Produktion neuer Lehrmittel

daran (Adamina, 2014).

Empirisch zeigt sich, dass Lehrpläne eher indirekte Wirkung auf die Unterrichtspraxis haben, insbesondere durch Lehrmittel (Vollstädt, 2003), weil diese für die zentralen Akteure der Umsetzung in die Unterrichtspraxis, die Lehrpersonen, bedeutsamer sind (vgl. dazu auch Bähr & Künzli, 1999).

Verändern der Unterrichtspraxis der Lehrpersonen durch Unterrichtsentwicklung

Immer schon wird mit neuen Lehrplänen mehr oder weniger explizit eine veränderte Unterrichtspraxis und damit auch ein verändertes Handeln der Lehrpersonen im Unterricht verbunden (Ladwig, 2010). In den letzten zwei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts wird im deutschsprachigen Raum dieser Lernprozess von Lehrpersonen, das eigene Handeln und damit den Unterricht zu verändern, zunehmend als «Unterrichtsentwicklung» bezeichnet. Der Begriff kommt im Anschluss an den Terminus «Schulentwicklung» auf, mit dem die Einzelschule als Ansatzpunkt für Veränderungen und Reformen in den Fokus gerückt wurde.

## **2.1 Schulforschung: Schule spielt keine Rolle – Schule spielt doch eine Rolle**

Historisch und empirisch hat sich die Unterrichtsentwicklung als Mittel zur Veränderung herauskristallisiert. Um unser Verständnis von Unterrichtsentwicklung einzuordnen und zu klären, wird im Folgenden kurz skizziert, wie die Unterrichtsentwicklung historisch und empirisch zum zentralen Element der Schulentwicklung wurde, um die Schule und die Unterrichtspraxis zu verändern. Es hat wesentlich auch damit zu tun, dass sich die empirische Beforschung von Schule und Unterricht in dem, *was* sie genau und *wie* sie es untersucht, wandelt. Damit einher gehen andere Antworten auf die Frage, was eine gute Schule und guten Unterricht ausmacht.

Die gleichermaßen einflussreiche wie kontrovers diskutierte Studie des US-amerikanischen Soziologen James S. Coleman in den 1960er-Jahren (Coleman et al., 1966) zu Fragen der Ungleichheit beziehungsweise Gleichheit von Bildungschancen kam zum Ergebnis, dass der Leistungsunterschied zu grossen Teilen auf den sozialen und familiären Hintergrund der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen ist. Mit anderen Worten, Schulen haben im Verhältnis zu den Eltern wenig Einfluss auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Damit kam für eine Verbesserung der Situation auch nicht eine Veränderung von Schule und Unterricht in den Blick. Das

Ergebnis basiert auf dem Einbezug von Schuleigenschaften wie zum Beispiel der Ausstattung der Schule, Ausgaben pro Schüler oder Gehälter, also inputseitige Faktoren auf der Ebene der Schule.

Untersuchungen zur Qualität von Schulen in den 1970er-Jahren – als Reaktion auf die Coleman-Studien – zeigten hingegen insbesondere grosse Unterschiede *zwischen* den Schulen auf, die auf Merkmale der einzelnen Schulen zurückgeführt wurden: Schule spielt also eine Rolle (z.B. Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979; Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob, 1988). Dass die einzelne Schule als «pädagogische Handlungseinheit» hoch bedeutsam ist, fand breite Anerkennung (Fend, 1986). Forschungsmethodisch haben komplexere konzeptuelle Modelle, die Variablen auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems berücksichtigen, sowie die Weiterentwicklung statistischer Verfahren, insbesondere die Mehrebenenanalyse, dazu beigetragen (Teddlie & Stringfield, 2007; Scheerens, 2015).

Mit Begriffen wie «Schulethos» (Rutter et al., 1979), Schulkultur oder Schulklima (Fend, 1977, 1986; La Schoen & Teddlie, 2008) wurden sozioemotionale Merkmale einer Schule wie Werte, Normen und kollegiale Kooperation, die zur Schulqualität beitragen, beschrieben. Teddlie und Stringfield (2007) fassen aus verschiedenen Studien folgende neun Eigenschaften effektiver Schulen zusammen:

- 1 effektive Schulleitung («leadership»)

- 2 allgegenwärtiger Fokus auf das Lernen
- 3 positive Schulkultur
- 4 hohe und angemessene Erwartungen an alle
- 5 kontinuierliche Überwachung («monitoring») der Fortschritte auf allen Ebenen
- 6 effektiver Unterricht
- 7 produktiver und angemessener Einbezug der Eltern
- 8 Weiterentwicklung des Personals in der Schule
- 9 Betonen der Verantwortung und Rechte der Schülerinnen und Schüler

Solche Schuleffektivitätsstudien nahmen ihren Anfang in Grossbritannien und den USA und wurden dann auch im übrigen europäischen Raum übernommen (Creemers, 2007).

## 2.2 Schulentwicklung

Ermöglichung von Schulautonomie und Installierung der Schulleitung

Aus diesen Forschungsergebnissen liess sich die Notwendigkeit ableiten, dass erfolgreiche Schulreformen bei den einzelnen Schulen anzusetzen haben. Das Interesse fokussierte auf die Frage, *warum* sich Schulen in ihren Wirkungen unterscheiden. Mit der Ermittlung von verschiedenen Merkmalen von Schulen, die in Zusammenhang mit den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler stehen, wird die Frage bedeutsamer, *wie* mithilfe der gewonnenen Forschungserkenntnisse die Schul- und Unterrichtspraxis verändert werden kann. Die Erkenntnisse der Schulforschung zu den Zusammenhängen von Schulmerkmalen und den Lernergebnissen soll zur Verbesserung von Schulen genutzt werden. «School-Improvement»-Projekte bezeichnen im europäischen Raum in der Regel ein Innovationsprogramm, das auf Veränderung und Problemlösung in der Schul- und Unterrichtspraxis zielt (Creemers, Stoll, Reezigt & the ESI Team, 2007) und in etwa dem deutschen Begriff der «Schulentwicklung» entspricht.

In die Überlegungen, wie Schulen reformiert, und damit, wie Programme der Schulentwicklung lanciert werden können, fliessen verschiedene Perspektiven und Theorien ein. In den

Anfängen lag der Fokus in erster Linie auf Aspekten der *Organisation und des Klimas*.<sup>2</sup> Dabei wurde insbesondere auf folgende Theorien und Praxen Bezug genommen:

die *Organisationstheorie und Praxen der Organisationsentwicklung* (Dalin, 1986; Horster, 1991; Rolff, 1991; Landwehr, 1993),

das Konzept der «lernenden Organisation» (Argyris & Schön, 1978; Schley, 1998),

beim europäischen Effective School Improvement Project ESI zusätzlich Curriculumtheorien, sozialpsychologische Konzepte und Theorien des Human Resource Managements (Creemers et al., 2007).

Es besteht die Erwartung, dass diese Theorien und Praxen für den komplexen Prozess der Schulentwicklung, wo Unterrichtsfragen, die Organisation der Schule und das Verhalten der Beteiligten zusammentreffen, unterstützende Konzepte bereitstellen (ebd.). Der Kern dieser Perspektiven liegt in der breiten Wahrnehmung der Tatsache, dass Schulen soziale Organisationen sind, in denen es dynamische Wechselwirkungen zwischen der Organisation, dem Verhalten ihrer Mitglieder und damit auch den Schulergebnissen gibt (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll & Mackay, 2014).

Dazu gesellen sich bildungspolitische transnationale Einflüsse zu Fragen der *Steuerung* der Schule mit der Idee der Outputsteuerung (Cedefop, 2009) und Entbürokratisierung, dies etwa durch verschiedene Varianten des «New

Public Management» (NPM).<sup>3</sup> Damit verbunden sind auch Bewegungen, die unter dem Begriff der *Dezentralisierung* zu fassen sind (OECD, 1989; Liket, 1993). Über neue Steuerungsmodelle der Verantwortungsteilung wird auch dem Staat eine neue Rolle zugewiesen. Dezentralisierung als die Übertragung neuer Zuständigkeiten auf lokale Ebenen wird dabei durch eine heterogene politische Rhetorik begründet. Gesprochen wird etwa von der Unterstützung lokaler Unterschiede, grösserer Partizipation, Demokratisierung und lokaler Schulautonomie. Damit verbunden wird die Erwartung an eine Entwicklung der Schulqualität und -effektivität (van Zanten, 2005). Als Ergebnis davon wurden in der Schweiz die Führungs- und Organisationsprozesse über die verschiedenen Ebenen des Bildungssystems – interkantonale, kantonale, Gemeinde- und Schulebene – neu konfiguriert (Huber, 2016; Criblez, 2008). Mit der deutlichen Annahme der revidierten Bildungsartikel in der Bundesverfassung durch das Stimmvolk 2006 bleiben zwar die Kantone für das Schulwesen zuständig, sie werden jedoch zu einer «Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintrittsalters und der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen» (Artikel 62, Absatz 4, Schweizerische Eidgenossenschaft, 1999) verpflichtet, was zu einer Stärkung der Bedeutsamkeit der interkantonalen Ebene beiträgt (siehe auch Beitrag 2, Kapitel 8). Das kann neben der Dezentralisierung als die schweizerische Form

einer Parallelstrategie, der *Zentralisierung*, gesehen werden. An der zunehmenden Bedeutung von Bildungsstandards und zentralen Lernstandserhebungen zeigt sich das Interesse, zentral den Bildungserfolg über die Ergebnisse des Bildungssystems, seinen Output, zu kontrollieren (das sogenannte «Monitoring», Berkemeyer & Bos, 2015). Die neuen Lehrpläne, der Lehrplan 21 benannt nach der Anzahl Deutschschweizer Kantone, der Plan d'études romand für die französischsprachigen Kantone, sind Produkte dieser bildungspolitischen Entwicklungen. Erstmals wurden damit im föderalistischen Bildungssystem der Schweiz auf interkantonaler Ebene durch die Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz beziehungsweise die Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin *sprachregionale* und nicht kantonale Lehrpläne für die Volksschule verfasst, die sich zudem an den nationalen Bildungsstandards ausrichten. Sie nehmen damit die «Harmonisierung» der «Ziele der Bildungsstufen» auf, wie sie der Bildungsartikel in der Bundesverfassung vorgibt.

Das Konzept einer vermehrten lokalen Schulautonomie beinhaltet, Schulleitungen mit grösseren Zuständigkeiten auszustatten. In der Folge wurden in der Schweiz fast flächendeckend «geleitete Schulen» eingeführt (Maag Merki & Büeler, 2002). Die Profession der Schulleitung hat sich etabliert und die Trennung von strategischen und operativen Führungsaufgaben ist erfolgt. Damit zielte man darauf,

Entscheidungen rascher, wirksamer und damit auch effizienter am Ort des Geschehens zu treffen (Dubs, 1996).

### Effekte von Schulleitungen

Die Schulleitungsforschung hat denn auch gezeigt, dass das Schulleitungshandeln für die Entwicklung der Schule bedeutsam ist. Zusammenfassend meint Bosen (2016), dass Schulleitungen zwar keine direkten Wirkungen auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben, dass sich «aber kleinere positive indirekte Effekte der Führung auf die Lernzuwächse» zeigen (ebd., S. 308). Das Führungshandeln steht in einer Wechselwirkung mit Aspekten der Umgebung und der Fähigkeit der Schule zur Entwicklung. Es ist abhängig von organisationalen Bedingungen, um wirksam zu werden. Das heisst, dass die Schulleitung nicht einfach Bedingungen und eine entsprechende Schulkultur schafft, die dann wiederum auf die Schuleffektivität wirken, sondern die Schulleitung wird in ihrem Handeln selbst beeinflusst durch die Gegebenheiten vor Ort (Hallinger & Heck, 2010; Bosen, 2016).

Nimmt man die Veränderung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler als Massstab für positive Wirkungen, ist die *Förderung von und Teilnahme an Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung und Unterrichtsentwicklung* als eine von fünf Dimensionen von Führungshandeln diejenige mit der grössten Effektstärke. Sie weist auf die Bedeutung der Schulleitenden als «leading learners» für bessere Schülerinnen- und Schülerleistungen hin (Robinson, Lloyd &

Rowe, 2008). «Leading learners» oder unterrichtswirksame Schulleitungen betonen im Kollegium die Unterrichtsqualität und fördern die unterrichtsbezogene Kooperation der Lehrpersonen sowie die berufsbegleitende Professionalisierung (Bonsen, 2009) beziehungsweise die Weiterbildung. Auch die weiteren Dimensionen des Schulleitungshandelns – Ziele und Erwartungen etablieren, Ressourcen strategisch einsetzen, Planen, Koordinieren und Evaluieren von Unterricht sowie Sicherstellen einer unterstützenden Umgebung – sind nicht nur bedeutsam für die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler, sondern auch für das Lernen der Lehrpersonen. Sie bestimmen die Arbeitsbedingungen wesentlich mit, die für die berufliche Entwicklung der Lehrpersonen relevant sind (Louws, Meirink, van Veen & Van Driel, 2016; Bredeson & Johansson, 2000).

Im vorliegenden Fall einer Lehrpläneinführung gilt jedoch auch: Staatliche Reformen haben für Schulleitungen ein Management-Dilemma zwischen Implementation äusserer Anforderungen und der Entwicklung schuleigener Verbesserungen mit den daraus abzuleitenden Massnahmen zur Folge (Bolam, 2002). Insbesondere die englischsprachige Literatur und Forschung verweist darauf, wie wichtig Kommunikation und «Sinnggebung» seitens der Schulleitung für die Umsetzung der Reform sind. Der Schulleitung obliegt es,

die angestrebten Ergebnisse und spezifischen Handlungen zu deren Erreichung zu artikulieren,  
auf diejenigen Einfluss zu nehmen, die diese Arbeit tun

(Cosner, 2011).

Die Informationen und die Wortwahl beeinflussen das Verständnis der Reformfolgen und -ergebnisse und unterstützen die Umsetzung dann, wenn sie

die zugrunde liegenden Prinzipien der Reform adressieren, aber konkreten Alltagsbezug haben und es nicht bei oberflächlichen Aspekten der Reformarbeit belassen;

an bestehendes Wissen der Lehrpersonen über die Reform und ihre Kompetenzen anknüpfen und beides einbeziehen (ebd., S. 572).

Diese Anforderungen machen deutlich, dass Schulleitungen idealerweise nicht nur die Reform selbst, sondern auch Umsetzungsmöglichkeiten auf der Ebene des alltäglichen Handelns der Lehrpersonen sowie die Voraussetzungen der Lehrpersonen der Schule kennen, um umsetzungsunterstützend zu kommunizieren. Für die Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Bern würde das bedeuten, dass die Schulleitungen nicht nur den Lehrplan zumindest in seinem grundsätzlichen Lern- und Unterrichtsverständnis kennen, sondern auch eine Vorstellung davon haben, wie ein entsprechender Unterricht fachbereichsspezifisch realisiert wird und wie mögliche Entwicklungsschritte dahin, ausgehend von der aktuellen Unterrichtspraxis in der Schule, aussehen könnten.

## 2.3 Weiterentwicklung der Schulentwicklung

### Schulentwicklung als Organisationsentwicklung

Büeler (2005) bezeichnet die zweite Hälfte der 1990er-Jahre als «das goldene Zeitalter der Schulentwicklung der Einzelschule» (ebd., S. 15). Der Begriff verdankt seine Entstehung vor allem dem «semantischen Nachbarbegriff Organisationsentwicklung» (ebd., S. 16) und wurde in diesem engen Sinn häufig auch entsprechend definiert. So schlagen zum Beispiel Vögeli-Mantovani und Grossenbacher (1993) nach einer eingehenden Literaturanalyse vor, *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung in Schulen* zu verstehen. Büeler (2005) folgt mehr als zehn Jahre später nach einer kurzen Rekapitulation der Begriffsgeschichte diesem Verständnis, weil die Attraktivität dieses Ansatzes nebst dem Anschluss an die Entstehungsgeschichte insbesondere auch darin liege, «dass er als *Gegenbegriff zu Schulreformen* verwendet werden kann, die von aussen respektive von oben gesteuert werden» (ebd., S. 16).

In der Folge haben Schulentwicklungstätigkeiten zugenommen. Ein Indiz dafür ist die Erfahrung in den 1990er-Jahren, dass viele Schulen begonnen haben, Leitbilder zu entwerfen, mit dem Ziel, die Grundsätze, Normen und Ideale der eigenen Schule als eine Art Kompass für die eigene Tätigkeit festzuschreiben. Dabei wurden sie häufig

nicht von inhaltlichen Experten begleitet, sondern von externen Beratern, die sich auf eine Prozessrolle beschränken sollten (vgl. Dalin & Rolff, 1990, S. 67). Zu diesen ersten Praxen der Schulentwicklung können auch Massnahmen der Teamentwicklung und Schulprogrammarbeit gezählt werden. Aber auch die Forschungstätigkeit hat diesbezüglich zugenommen. Federführend dabei war im deutschsprachigen Raum das von Hans-Günter Rolff gegründete Institut für Schulentwicklungsforschung in Dortmund.

Das «erste einschlägige Buch im deutschen Sprachraum» (Technische Universität Dortmund, 2015), «Institutionelles Schulentwicklungs-Programm» (Dalin & Rolff, 1990), beschreibt in Anlehnung an skandinavische Praxen Schulentwicklung als systematisch geplanten und geführten Prozess von Veränderungen oder Neuerungen mit dem Ziel, «die <Problemlösefähigkeit von Schule> zu erweitern, das heisst die Fähigkeit der Schule, intern oder von aussen kommenden neuen Anforderungen in der Weise zu begegnen, dass sie die tatsächlichen Bedürfnisse treffen und die Entwicklungskapazität der Schule stärken» (ebd., S. 34). Wesentlich bei diesem – historisch gesehen – Gegenkonzept gegenüber den Top-down-Schulreformen sind die folgenden Aspekte:

systematischer Prozess: systematisch, weil er geplant und geführt wird, und prozessual, weil die Entwicklung der Qualität der Schule in Anlehnung an Konzepte der Organisationsentwicklung bestimmte Phasen aufweist;

kooperativ, weil «Veränderungen ohne Partizipation auf breiter Basis nicht möglich» (ebd., S. 35) sind;

die Institutionalisierung der Veränderung, damit ein Schulentwicklungsprojekt längerfristig wirkt: «[...] die neue Praxis [muss] institutionalisiert werden. Institutionalisierung bedeutet hier Veralltäglicung von Neuerungen» (ebd., S. 216). Das bedeutet aber auch, ein Unterstützungssystem als festen Bestandteil der Schulorganisation aufzubauen, weil eine Veränderung zu implementieren und zu institutionalisieren umso schwieriger wird, «je näher sie der Ebene des unterrichtlichen Handelns kommt» (ebd., S. 217).

Der Begriff «Schulentwicklung» hat auch eine Ausweitung erfahren und dient dabei «als Sammelkategorie für verschiedenste Innovationsprozesse auf der Meso- wie auch Mikroebene des Schulsystems» (Oelkers & Reusser, 2008, S. 402). Ein Unterscheidungsmerkmal ist der Ansatzpunkt der Entwicklung. Bastian (2007) zum Beispiel unterscheidet historisch deren zwei, nämlich einerseits Programme, die in Anlehnung an Konzepte der Organisationsentwicklung die Schule als soziale Organisation, ihre Strukturen und Prozesse weiterentwickeln wollen, wie es Dalin und Rolff (1990) beabsichtigten. Am Ende des Entwicklungsprozesses soll letztlich auch der Unterricht profitieren. Auf der anderen Seite stehen Konzepte, die an der Veränderung des Unterrichts ansetzen, indem die Lehrpersonen systematisch bei Veränderungsprozessen unterstützt werden. Bastian (2007, S.

23) bezeichnet sie als «pädagogische Schulentwicklung».

Die Konzepte haben sich angenähert. Rolff (2006) als einer der Protagonisten des ersten Ansatzes gibt zu, dass er die Bedeutung der Unterrichtsentwicklung anfänglich unterschätzt habe, während auf der anderen Seite Bastian (2007) anerkennt, dass Unterrichtsentwicklung an Grenzen stößt: «an Grenzen des Stundenplans, des Zeittakts, der Kooperationsbereitschaft, der Fähigkeiten der Schüler und der eigenen Fähigkeiten – an individuelle und institutionelle Grenzen» (ebd., S. 25), weshalb Unterrichtsentwicklung die Entwicklung anderer Aspekte in der Schule braucht. In der angelsächsischen Diskussion wird schon früher die Verbesserung des Schulerfolgs der Schülerinnen und Schüler als das «ultimate aim» von Schulentwicklung (van Velzen, 1985, S. 48; zitiert nach Hopkins, 1989, S. 185) herausgestellt sowie die wechselseitige Bedingtheit von Veränderungen der Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler und der Veränderung der Schule als Organisation betont (Hopkins, 1989). So wird Schulentwicklung als doppelte Strategie verstanden: «[...] as a strategy for educational change that enhances student outcomes as well as strengthening the school's capacity for managing change» (Hopkins, Ainscow & West, 1994, S. 3).

### Fokusverschiebung auf Unterricht und Lehrperson

Auch die eher dürftige Befundlage zur Wirksamkeit von Massnahmen, welche vor allem auf die organisatorische Entwicklung von Schulen zielen, hat dazu geführt, den Fokus

vermehrt auf unterrichtliche Innovation zu legen (Oelkers & Reusser, 2008, S. 402). Oelkers und Reusser meinen, dass mittlerweile Konsens darüber besteht, «dass es sich bei Massnahmen, die der Weiterentwicklung des Unterrichts dienen, um den Kern der Schulentwicklung handelt» (ebd.), auch weil der Unterricht als das Kerngeschäft der Lehrpersonen angesehen werden kann (Meyer, 2015; Klippert, 2013). Damit rückte der Begriff der Unterrichtsentwicklung in den Vordergrund.

Die empirische Begründung für diesen Fokus war eigentlich schon in den Ergebnissen der früheren Schuleffektivitätsstudien angelegt gewesen: Nicht nur spielen Strukturmerkmale der Schulen für den Schulerfolg eine kleinere Rolle als Prozessmerkmale wie die neun erwähnten Merkmale von Teddlie und Stringfield (2007; siehe Kapitel 2.1), dabei ist auch der Effekt des Unterrichts am grössten (ebd.; Creemers, 2007; Scheerens & Bosker, 1997).

Die grossen internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS4 und PISA zeigten, dass sich nicht nur Schulsysteme, Schulen und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler erheblich unterscheiden. In der Öffentlichkeit wurde wahrgenommen, dass insbesondere PISA die Ergebnisse schulischer Bildung, verstanden als «Kompetenzen», erhebt. Dahinter steht ein funktionales Bildungsverständnis, das den Schwerpunkt auf die Anwendung von Kenntnissen in unterschiedlichen Kontexten legt (Bauer & Ramseier, 2011). Zur Diskussion stand verstärkt die Erwartung, dass Schülerinnen und Schüler das im Unterricht

erworbene Wissen und Können miteinander vernetzen und in unterschiedlichen alltagsorientierten Problemzusammenhängen anwenden können sollten. Zudem zeigten die Studien auch Erklärungsansätze für die Ergebnisse auf und bestätigten, dass die Unterschiede in den Leistungen der Schülerinnen und Schüler viel stärker innerhalb der Schulen als zwischen den Schulen ausfallen und auch mit dem Unterricht zusammenhängen (Hattie, 2015). Die Studien strukturierten die öffentliche und die professionelle Aufmerksamkeit neu (Baumert, Klieme & Bos, 2001). Sie hatten Einfluss auf nationale Bildungspolitiken der Länder (Breakspear, 2012; Lewis & Lingard, 2015) und verschiedene Bildungsreformen, in der Schweiz etwa auf die Harmonisierung der Volksschulbildung in den Kantonen und das nationale Bildungsmonitoring (Criblez, 2008; vgl. auch Bieber & Martens, 2011). Zudem bestärkten sie den Blick auf die Bedeutung des *Kompetenzerwerbs* der Schülerinnen und Schüler und des dazu notwendigen Unterrichts. Auch die Unterrichtsforschung und dabei ein vermehrtes Zusammengehen von fachdidaktischer, erziehungswissenschaftlicher und pädagogisch-psychologischer Forschung wurde befördert. Bis in die 1990er-Jahre dominierte eine eher psychologische Unterrichtsforschung, welche das Fach oder Themengebiete, in denen Wissen generiert wird, meist ignorierte. In den vergangenen Jahren hat sich die Einsicht durchgesetzt, «dass empirische Unterrichtsforschung als enge Kooperation zwischen Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft

und Psychologie durchgeführt werden sollte» (Köller, 2014, S. 112).

Schulentwicklung mit den Elementen Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung

Die *eine* Theorie der Schulentwicklung, die verschiedene Ansätze begründen könnte, ist erst in Entwicklung. Bisherige Theoriebildungen, die sich zum Teil auch widersprechen (z.B. Maag Merki, 2008; Rahm, 2008), werden etwa als «ekklektizistische Bricolage» (Reinbacher, 2016) bezeichnet. Wir folgen nicht der Absicht, hier klärend beizutragen, sondern pragmatisch die didaktische Konzeption der Lehrpläneinführung in bestehende, häufig genutzte Konzepte einzuordnen.

Weit verbreitet ist das Modell der «Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung» (Rolff, 2010). Gerade auch aufgrund der Erfahrung der Grenzen der Wirksamkeit von Schulentwicklung als Organisationsentwicklung wird von Holtappels (2009) festgestellt, dass Organisationsentwicklung «einhergehen muss a) mit gezielter Unterrichtsentwicklung zur Erweiterung der professionellen Lehrkompetenzen und der Formen der Lernorganisation und b) der Personalentwicklung» (ebd., S. 588). Der ursprünglich betriebswirtschaftliche Begriff der «Personalentwicklung» wird in der Schulpädagogik übernommen (Buhren & Rolff, 2000; Meetz, 2007), wobei die Weiterbildung nebst zum Beispiel Mitarbeitendengesprächen oder Unterrichtsbesuchen als eines

der Instrumente der Personalentwicklung verstanden wird (Berger, 2007/2008; Meetz, 2007). Im schulpädagogischen Kontext macht die Begriffsverwendung deutlich, dass sich die Weiterbildungsteilnahme oder allgemeiner die Weiterentwicklung der Lehrpersonen idealerweise sowohl aus dem Bedarf der Schule als auch des Personals ergibt. Der Bedarf wird abgeleitet aus empirischen Evidenzen, wie zum Beispiel aus Ergebnissen schulinterner Evaluationen im Rahmen des Qualitätsmanagements. Ziel der Personalentwicklung ist die Optimierung der Erfüllung des Bildungsauftrags durch die Lehrpersonen beziehungsweise letztlich der – wie auch immer definierten – Qualität der Schule (Dubs, 2005). Das erfordert auch eine systematische und langfristige Weiterbildungsplanung als eine Aufgabe der Schulleitung (Oelkers, 2009b; Buhren & Rolff, 2009). Dies wird aber erst in Ansätzen (Appius, Steger Vogt, Kansteiner-Schänzlin & Bach-Blattner, 2012) und, wie eine Studie in deutschen Bundesländern zeigt, unterschiedlich realisiert (Thillmann, Brauckmann, Herrmann & Thiel, 2015), was auch für die Schweiz und den Kanton Bern gelten dürfte.

Rolff (2016) stellt die drei Ansatzpunkte der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung gleichwertig, kreisförmig angeordnet um den «ultimativen Bezugspunkt» (ebd., S. 20), den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler, dar. Dabei vertritt er die Position, dass die Einzelschule zu entscheiden hat, ob ein Schulentwicklungsvorhaben bei der Organisations-, Unterrichts- oder Personalentwicklung ansetzt. Wenn man aber

in Systemzusammenhängen oder konsequent denke, dann führe jeder Weg der Schulentwicklung zwingend zu den anderen zwei (ebd., S. 19; siehe Beitrag 3, Kapitel 1.1).

Weil neue Lehrpläne immer auch auf eine veränderte Unterrichtspraxis setzen und eine Lehrpläneinführung eine staatlich verordnete Entscheidung ist, liegt es im vorliegenden Fall nicht an der Einzelschule, den Ansatzpunkt der Entwicklung zu bestimmen. Nicht nur deshalb, sondern auch empirische Gründe zum Lernen von Lehrpersonen – dazu mehr in Kapitel [3](#) – sprechen für die Unterrichtsentwicklung als primären Ansatzpunkt. Anders als im Modell von Rolff sind die Beziehungen zwischen Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung funktional eindeutig verknüpft, wie es im folgenden Modell dargestellt ist. Wir folgen damit Erfahrungen und empirischen Ergebnissen, wie sie im Kontext fachdidaktischer Interventionsforschungen und Weiterbildungsforschung gemacht wurden. Sinnstiftende und effektive Projekte setzen am Fachunterricht an, auch weil vor allem hier das bedeutsamste Berufswahlmotiv der Lehrpersonen realisiert wird, die pädagogische und fachdidaktische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (Kunter & Pohlmann, 2015). Das primäre Interesse der Lehrpersonen liegt beim Unterrichten. Ihnen ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern einen guten Unterricht anzubieten, weshalb für sie angesichts von Reformen nicht nur der erwartete Aufwand, sondern auch die erwarteten Folgen für den Unterricht und die Schülerinnen und Schüler eine

zentrale Rolle spielen (Förster, 2015).

## Modell der Schulentwicklung

Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung sind als «Interventionen» im Rahmen von Schulentwicklung, verstanden als *pädagogische Qualitätsentwicklung*, mit unterschiedlichem primärem Gegenstand funktional verknüpft über ihren jeweiligen Beitrag zur Zielerreichung (siehe Abbildung 1.1). Das «ultimative» Ziel der Schulentwicklung und jeder Reform sind die Verbesserung der Lernfortschritte und -ergebnisse der Schülerinnen und Schüler, seien es kognitive oder sozial-emotionale (Zielbereich 1). Der Unterricht trägt dazu Wesentliches bei. Einmal die individuellen Voraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler ausser Acht gelassen, unterliegt das, was im Unterricht geschieht und produziert wird, individuellen Bedingungen seitens der unterrichtenden Lehrperson beziehungsweise ihrer professionellen Lehrkompetenz (Zielbereich 2a). Die Kontextfaktoren auf der Ebene der Schule wie das Schulklima oder die Förderung des Fokus auf das eigene Lernen und die Unterrichtsqualität durch die Schulleitung haben, wie oben gezeigt, indirekten Einfluss auf den Unterricht und die Lernergebnisse und können als organisationale Bedingungen angesehen werden (Zielbereich 2c). Nicht zu vernachlässigen ist der Beitrag der materiellen Bedingungen im Unterricht, insbesondere der Lehrmittel (Zielbereich 2b). Mit diesen Materialien ist all das gemeint, was im englischen «curriculum

materials» genannt wird: Gegenstände, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen, wie sie in Texten und anderen Medien, in Problemen, Aufgaben und Fragen präsentiert werden (Cohen & Ball, 1999). Es ist davon auszugehen, dass sie grosse Bedeutung sowohl für die Unterrichtsprozesse als auch die Lernergebnisse haben (Böttcher & Zala-Mezö, 2015).

Diese drei angebotsseitigen Bündel von Bedingungsfaktoren des Unterrichts – individuelle Merkmale der Lehrpersonen, materielle, organisationale – werden als der zweite Zielbereich von Schulentwicklungsmassnahmen angesehen und stehen subsidiär zum ersten. Das bedeutet, dass eine Massnahme zur Weiterentwicklung des Unterrichts an erster Stelle begründet ist durch ihren Beitrag zu einem Unterricht, der die Lernfortschritte und -ergebnisse der Schülerinnen und Schüler verbessert. Je nach spezifischen Voraussetzungen in einer Schule und bei den Lehrpersonen sind weitere Massnahmen zur Unterstützung der Unterrichtsentwicklung nötig, weil die individuellen oder organisationalen Bedingungsfaktoren Barrieren bei der Realisierung der Unterrichtsentwicklung darstellen. Das Konzept der Lehrpläneinführung im Kanton Bern sieht insbesondere auch eine fachbezogene Einführung in den Schulen vor, bei der «Zyklus- und Fachbereichsverantwortlichen» drei Aufgaben zugeschrieben werden (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2014, S. 5):

Sie unterstützen die Schulleitung im Planungs- und

Einführungsprozess.

«Sie leiten die Zyklen- bzw. Fachbereichsgruppen und bringen fachliche und fachdidaktische Aspekte in die Gruppen ein» (ebd.).

«Sie regen die Auseinandersetzung mit Fragen zum kompetenzorientierten Unterricht in den Gruppen an» (ebd.).

Die Lehrpläneinführung soll fachbezogen als «Unterrichtsentwicklungsprozess» verlaufen. Strukturell sind dabei Zyklus- und Fachgruppen als die Orte der Entwicklung vorgesehen, wobei Verantwortlichen eine koordinierende und inhaltlich moderierende Rolle zugeschrieben wird. Damit sind organisationale Bedingungen der Unterrichtsentwicklung genannt, die in den Schulen je nach Voraussetzungen entsprechender Organisationsentwicklungsprozesse bedarf, um diese aufzubauen oder anzupassen. Massnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung sind demzufolge den Massnahmen zur Entwicklung des Unterrichts funktional nachgeordnet.

## Pädagogische Qualitätsentwicklung

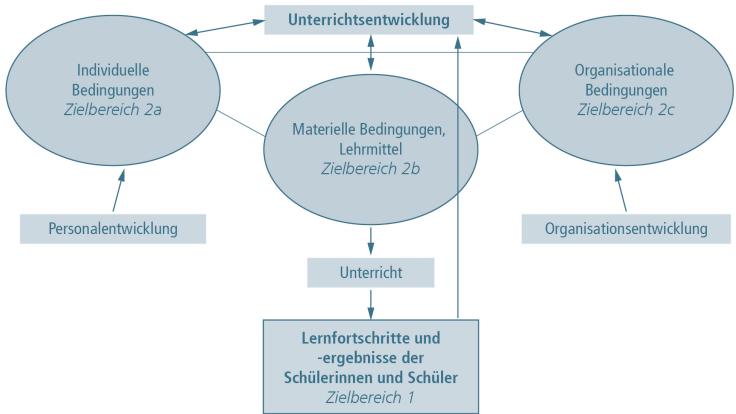


Abbildung 1.1: Unterrichtsentwicklung als rückkoppelnder Prozess, unterstützt durch Personal- und Organisationsentwicklung

## **3 Unterrichtsentwicklung: Lernprozesse von Lehrpersonen**

Im Nachgang zum Begriff der Schulentwicklung hat sich der Begriff «Unterrichtsentwicklung» im Sinne der Verbesserung des Unterrichts etabliert. Auch dieser wird allerdings als wenig trennscharf (Oelkers & Reusser, 2008) kritisiert. Zudem kann der Begriff der «Entwicklung» eine biologische Vorstellung eines Prozesses nahelegen, der organisch und ohne explizite äussere Beeinflussung oder sogar aktive Steuerung vonstattengeht (Helmke, 2009). Unterrichtsentwicklung als Begriff aus der organisationstheoretischen Perspektive steht für Prozesse von Lehrpersonen, die als Lernprozesse zu sehen sind. In einem solchen engeren Sinn ist Unterrichtsentwicklung «die ureigenste Aufgabe jeder Fachperson, die unterrichtet» (Kyburz-Graber, 2004, S. 12) und ihre alltägliche Unterrichtsarbeit optimiert. Auch Unterrichtsentwicklung in einem breiteren Sinn, verstanden als eine «Intervention», sehen die Lehrpersonen selbst, vertreten durch ihren Dachverband, grundsätzlich als selbstverständlich an: Eine regelmässige Weiterbildung zur Erhaltung und Weiterentwicklung einer «wirksamen Berufsausübung» (LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer, 2008) ist wichtig. Das lässt sich auch daran ablesen, dass die Weiterbildung, wenn auch im Schatten der Grundausbildung, schon immer ein Thema im Zusammenhang

mit Diskussionen um notwendige Veränderungen und Reformen der Schule war und vor allem auch von den Lehrpersonen selbst als solches eingebracht wurde (Balmer, 2018a). Lehrpersonen anerkennen auch die Notwendigkeit eines Weiterbildungsobligatoriums in spezifischen Fällen wie bei der Einführung von neuen Lehrplänen und Lehrmitteln (ebd., Landert, 1999).

## 3.1 Bedeutung der Lehrpersonen

Mit dem erhöhten Interesse der Öffentlichkeit, der Bildungspolitik und der Forschung am Unterricht verschiebt sich der Fokus auf die den Unterricht gestaltenden Lehrpersonen. Es wurde auch *bildungspolitisch* breit anerkannt, dass die Lehrpersonen die wichtigste Ressource für Veränderungsprozesse in der Schule sind (OECD, 2005; Barber & Mourshed, 2007; Tatto, 2008). Für die Akademie der Wissenschaften der Schweiz ist «eine gut ausgebildete, motivierte und motivierende Lehrerschaft [...] einer der wichtigsten Bausteine jedes Bildungssystems. Nicht zuletzt von ihr hängt die Qualität der Bildung zukünftiger Generationen ab» (Akademie der Wissenschaften Schweiz, 2009, S. 17). Die Europäische Union will auf die Unterrichtsqualität als Schlüsselvoraussetzung für eine qualitativ hochstehende Bildung fokussieren und verweist auf die Bedeutung der lebenslangen Weiterbildung der Lehrpersonen angesichts der Komplexität des Berufes und der raschen gesellschaftlichen Veränderungen (Caena, 2011). Ein weiteres Indiz für die erhöhte bildungspolitische Aufmerksamkeit für die Lehrpersonen ist die 2007 bis 2008 erstmals durchgeführte OECD-Studie Teaching and Learning International Survey (TALIS), die Aspekte der Weiterbildung, Überzeugungen und Praktiken sowie der Beurteilung und Arbeitsbedingungen von Lehrpersonen

international vergleichend untersucht (OECD, 2009).<sup>5</sup>

Weitere *empirische* Evidenzen liefert die viel rezipierte Hattie-Studie, die der Lehrperson und ihrem Unterricht eine überragende Rolle für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zuschreibt (Hattie, 2009; Brühwiler, Helmke & Schrader, 2017). Bildungsökonomisch wird mit Daten aus den USA festgestellt, dass Lehrpersonen «bleibende Werte schaffen», weil sie zudem auch «langfristige Auswirkungen auf ihre Schüler [haben]» (Chetty, Friedman & Rockoff, 2014, S. 2).

## **3.2 Lehrpersonen lernen – auch in informellen Kontexten**

Berufsbiografische und Expertenforschung haben darauf hingewiesen, dass sich das Wissen und Können von Lehrpersonen im Beruf entwickelt (Shulman, 1986; Messner & Reusser, 2000). Sie lernen jedoch nicht nur im Kontext von formalen Lerngelegenheiten wie einem Weiterbildungskurs, sondern auch in informellen Kontexten und am Arbeitsplatz während der alltäglichen Arbeit. Tynjälä (2008) fasste aus verschiedenen Studien Arten des Lernens am Arbeitsplatz zusammen. Die meisten entsprechen Lernen in informellen Kontexten:

- 1 während der Arbeitsausübung;
- 2 durch Zusammenarbeit und Kooperation mit Kollegen und Kolleginnen;
- 3 durch die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern;
- 4 durch das Übernehmen von Herausforderungen und neuen Aufgaben;
- 5 durch die Reflexion und Evaluation der eigenen Arbeit;
- 6 durch formale Lerngelegenheiten wie Weiterbildungen
- 7 in Kontexten ausserhalb der Arbeit.

Lehrpersonen geben sogar an, vor allem in informellen Kontexten zu lernen (vgl. z.B. Dunn & Shriner, 1999; Kwakman, 2003; van Eekelen, 2005; Kunz Heim, Trachsel,

Rindlisbacher & Nido, 2007). Das tun sie auch im Vergleich zu anderen (akademischen) Professionen umfangreich (für Deutschland vgl. Heise, 2009; für die Schweiz Balmer, 2013). Für die Schweiz liefert beispielsweise Landert (1999) weitere Indizien: Lehrpersonen nennen selbstorganisierte «individuelle Weiterbildung» in ihrer Bedeutung viermal häufiger als die institutionelle. Selbstbestimmte individuelle Studien, in zwei Umfragen mit «Eigene Studien» bezeichnet, werden sowohl Mitte der 1990er-Jahre wie auch rund 15 Jahre später bei einer repräsentativen Umfrage im Kanton Bern von rund 50 Prozent der Lehrpersonen als Gründe genannt, warum sie nicht mehr Weiterbildungsangebote besuchten (Landert, 1999; Balmer, 2011). Im Rahmen der TALIS-Befragung von 2008 (Teaching and Learning International Survey) berichten Lehrpersonen, dass neben qualifizierenden Programmen und individueller oder kollaborativer Forschung informelle Dialoge zur Verbesserung des Unterrichts die grösste Wirkung auf ihren Unterricht haben (OECD, 2009).

### **3.3 Berufserfahrung bedeutet nicht, Expertise entwickelt zu haben**

Allerdings wird das berufliche Wissen und Können nicht einfach mit den Jahren beiläufig erworben. So gibt es bisher keine Studie, die zeigen würde, dass mit den Erfahrungsjahren einer Lehrperson die Lernwirksamkeit ihres Unterrichts zunimmt (Stern, 2018). Auch hängt das fachliche und fachdidaktische Wissen von Lehrpersonen nicht mit der Berufserfahrung zusammen. Jüngere und ältere Lehrpersonen unterscheiden sich nicht systematisch in ihrem Wissen (Brunner et al., 2006). Das verweist auf bedeutsamere Faktoren als die «Erfahrung» für das Lernen der Lehrpersonen und die Entwicklung ihrer Expertise. Allerdings zeigt die Expertiseforschung auch, dass sie sich erst *durch* die beruflichen Erfahrungen entwickelt, sie ist also nach der Grundausbildung noch nicht gegeben. Daraus lässt sich folgern, dass sie wesentlich von der einzelnen Person, ihrem Arbeitskontext und der bewussten Nutzung von Lerngelegenheiten abhängig ist.

## 3.4 Lehrpersonenlernen

Aus der empirischen Tatsache, dass Lehrpersonen unterschiedlich effektiv unterrichten und über unterschiedliches fachliches und fachdidaktisches Wissen verfügen, kann geschlossen werden, dass sie unterschiedlich und Unterschiedliches lernen. Das Lernen der Lehrpersonen ist ein komplexer Prozess, der sowohl individuell wie kollektiv die kognitive, motivationale und emotionale Beteiligung erfordert, um geeignete Alternativen für die Verbesserung oder Veränderung innerhalb bestimmter bildungspolitischer Umgebungen oder Schulkulturen zu prüfen und umzusetzen (Durksen, Klassen & Daniels, 2017). Soziokulturelle Theorien, von denen es viele Varianten gibt (situiert, sozialkonstruktivistisch, sozialkognitiv, aktivitätstheoretisch), verstehen Lernen nicht nur als individuelle Informationsverarbeitung, sondern als einen sozial und kulturell eingebetteten Prozess, in dem kognitive, motivationale und emotionale Faktoren zusammenwirken. Lernen von Lehrpersonen ist kontextuell, also durch den Arbeitskontext mitbeeinflusst (Lohman & Woolf, 2010; Webster-Wright, 2009; Geijssel, Slegers, Stoel & Krüger, 2009; Ropo, 2004; Lohman, 2000). Das heisst, auch die Arbeitsbedingungen, die Schulleitung, die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern sowie die Kolleginnen und Kollegen haben Einfluss darauf, wie und

was gelernt wird. Für den individuellen beruflichen Lernprozess spielt es also eine Rolle, in welcher Schule man unterrichtet. Einerseits bestimmt dieser externe Interaktionsprozess mit der sozialen und materiellen Umgebung, was Lehrpersonen lernen. Andererseits ist es der interne Prozess der Aneignung und Verarbeitung. Das heisst, dass die Art, wie Lehrpersonen eine Situation wahrnehmen und verarbeiten, sowie ihre Interaktionen mit der Umgebung bestimmen, ob und wie Situationen genutzt werden und Lernaktivitäten entstehen, welche das professionelle Wissen und Können erweitern oder vertiefen und in der Folge zu verändertem Verhalten und Ergebnissen führen können (Hoekstra, Korthagen, Brekelmans, Beijaard & Imants, 2009; Illeris, 2006).

Diese Vorstellung des Lernens entspricht der ökologischen Sicht, dass Verhalten aus den laufenden Interaktionen des Individuums mit seiner näheren und weiteren Umgebung, seinen Zielen und Aufgaben entspringt (Keay, Carse & Jess, 2019; Bronfenbrenner, 1979). Expertise, lässt sich daraus folgern, entwickelt sich durch die dynamische Interaktion von persönlichen Faktoren, der Beziehung zwischen der Lehrperson (mit einer bestimmten Geschichte in lokalen und weiteren Kontexten) mit ihrer beruflichen Praxis sowie der soziokulturellen Umgebung (Dall'Alba & Sandberg, 2006). Lernprozesse sind dabei nicht als geradlinige Prozesse und gestuft vorzustellen, sie verlaufen nichtlinear, «messy and recursive» und beinhalten Phasen der Konsolidierung,

Herausforderung und Fehler (Keay et al., 2019, S. 133) in wiederholten Zyklen der Überprüfung des Unterrichts und des Experimentierens im Unterricht (Goldsmith, Doerr & Lewis, 2014).

Die Lernergebnisse sind eher als Verfeinerungen oder Reorganisation bestehenden Wissens und Handelns denn einer umfassenden Transformation zu komplexerem Verstehen der Praxis oder vollständig verändertem Unterricht zu sehen (Dall'Alba & Sandberg, 2006, S. 396; Caravita & Halldén, 1994; Balmer, 2018a). Sie können auch erst verzögert sichtbar werden. Evans (2019) meint, es sei zu vereinfachend, wenn angenommen wird, dass Wirkungen einer Weiterbildung unmittelbar danach evident werden. Neue Ideen oder Denkweisen brauchen Zeit, um in der Praxis assimiliert zu werden, können dabei auch durch die Vielzahl weiterer Einflussgrößen verändert worden sein (ebd., S. 7). Das gilt auch für den umgekehrten Prozess: Die Praxis kann sich verändern, zum Beispiel aufgrund von neuen Aufgabenstellungen im Unterricht durch ein neues Lehrmittel, was aber nicht von selbst und unmittelbar zu neuen Denkweisen und Vorstellungen über den Unterricht führt (Balmer, 2018a).

*Unterrichtsentwicklung* als Bezeichnung für diese Lernprozesse darf aber nicht missverstanden werden: Expertise oder Kompetenz wird nicht passiv oder durch Reifung oder einfach durch die Tatsache, dass man unterrichtet, erworben. Auch wenn implizite oder unbewusste Lernprozesse bedeutsam sind (Evans, 2019), erfordert die Entwicklung von

Expertise auch einen aktiven, gewollten Prozess, der auch *bewusstes* individuelles und kooperatives Denken, Problemlösen sowie Reflexionen zur Analyse praktischer Fragen beinhaltet (Lehtinen, Hakkarainen & Palonen, 2014)<sup>6</sup>. Der Erwerb von Expertise geschieht deshalb nicht allein in der Praxis und durch die Praxis, sondern braucht auch Distanz durch die überprüfende Reflexion, um ein vertieftes Wissen und neues Können zu erwerben (Neuweg, 2010). Erst die Distanz ermöglicht eine kritische Reflexion und eine Überprüfung oder Untersuchung der (eigenen) Praxis. Neu organisiertes Wissen oder neue Konzepte müssen dann wiederum in die Praxis übertragen werden. «Gelerntes wird letztlich immer nur dann gelernt, wenn es an der Praxis erprobt ist» (Nuissl, 2006, S. 226).

# **4 Lernen angesichts einer Reform**

## **4.1 Unterschiedliche Reaktions- oder Einstellungstypen**

Lehrpersonen nutzen also die verschiedenen Lerngelegenheiten am Arbeitsplatz oder in der Weiterbildung grundsätzlich unterschiedlich. Was passiert nun angesichts einer Reform? Es gibt empirische Hinweise auf unterschiedliche Einstellungen zu Erneuerungsprozessen, die auch deren Erfolg beeinflussen können. In einer Studie konnten bei Lehrpersonen drei Gruppen unterschieden werden: Befürworter, Skeptiker und Unentschlossene, wobei die Gruppenzugehörigkeit den Umsetzungsgrad von Innovationen in einer Schule signifikant erklärt (Zlatkin-Troitschanskaia & Buske, 2009). Bitan-Friedlander et al. (2004) bildeten fünf Typen von Lehrpersonen im Rahmen einer Weiterbildung zu einer Unterrichtsinnovation: 1. der/die Opponent/-in, 2. der/die Besorgte, 3. der/die gelehrig Leistende, 4. der/die Kooperierende und 5. der/die Verbessende. Varga-Atkins et al. (2009) identifizierten auf der Basis eines Fragebogens fünf Typen von Lehrpersonen aufgrund ihrer Einstellung zu einer Weiterbildung: 1. die Gläubigen, die an die Relevanz und Effektivität der Weiterbildung glauben; 2. die Suchenden, die grundsätzlich positiv eingestellt sind, aber individuellen Support vermissen; 3. die Agnostiker, welche die

Weiterbildung grundsätzlich billigen, aber weniger von ihrem Wert überzeugt sind als die Gläubigen und die Suchenden; 4. die Skeptiker, für die die Weiterbildung wenig Wert hat, weil sie ihnen für die Praxis nicht hilft; und 5. die Lieferanten, die aufgrund spezifischer Expertise gefragte Partner von Lehrpersonen sind und eine Art Gläubige auf höherem Niveau darstellen.

Bei einer Reform dürfte der Umgang mit Unsicherheit angesichts des Neuen eine zentrale Herausforderung für den Unterrichtsentwicklungsprozess darstellen. Im Rahmen des Pilotversuchs zum Weiterbildungsformat, wie es für die Lehrpläneinführung entwickelt werden sollte, wurde deshalb unter anderem die aktuelle *emotionale* Lernverfassung (vgl. Greder-Specht, 2009) der teilnehmenden Lehrpersonen erfasst. Dabei konnte ebenfalls eine Typologie von Lehrpersonen eruiert werden. Die verschiedenen Beschreibungen der Lehrpersonen liessen bei einem Teil aufgrund von «(zu) viel Neuem» eine Verunsicherung erkennen (Balmer & Zürcher, 2015). Einige sprachen sogar von Überforderung. Andere wiederum scheinen zwar Neues zu erkennen, aber können es zuversichtlich mit dem eigenen Unterricht in Beziehung setzen. Damit sind zwei Typen unterschieden, welche die Art der Auseinandersetzung mit dem Neuen, dem kompetenzorientierten Unterricht, und die damit zusammenhängende Emotion verbinden: Der erste Typ ist der verunsicherte «Geforderte», der zweite der «Anknüpfende». Es finden sich auch Lehrpersonen, die angeben, wenig Neues

erfahren zu haben, aber zumindest die Zusammenarbeit oder den Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen als gewinnbringend zu schätzen. Diesen Typ bezeichnen wir als die «Wissenden». Nicht alle offenen Antworten lassen eine klare Zuordnung zu. Erläuterungen positiver und negativer Emotionen, die keine eindeutige Art der Auseinandersetzung erkennen lassen, bezeichnen wir als «indifferent». Als letzten Typ finden sich solche Lehrpersonen, die dem Neuen mit «Desinteresse» begegnen, weil sie etwa aktuell mit anderen Sachverhalten oder Tätigkeiten beschäftigt waren und sich deshalb kaum mit dem kompetenzorientierten Unterricht auseinandersetzen.

Diese Typologien dienen der Reduktion der unterschiedlichen Einstellungen, die Lehrpersonen angesichts einer Reform haben können. Sie unterscheiden sich in der Datengrundlage und methodischen Ausarbeitung, deuten aber alle darauf hin, dass Emotionen in dieser Situation eine Rolle spielen.

## 4.2 Unsicherheiten als Herausforderung und Lernchance

Der Fokus auf die *Emotionen* angesichts des Zieles des Pilotversuchs, den eigenen Unterricht in Richtung Kompetenzorientierung weiterzuentwickeln, erklärt sich aus der Rolle, die sie bei der Ausbildung von Überzeugungen, bei Reformen und damit für den Lernprozess spielen. Emotionen haben grossen Einfluss auf die Bildung neuer oder die Modifizierung bestehender Überzeugungen (Cross & Hong, 2009). Diese werden als mächtige Determinanten dessen, was Menschen für wahr halten, beschrieben. Die fachdidaktische Forschung besonders in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften hat gezeigt, dass erkenntnistheoretische, inhalts- und schülerbezogene Überzeugungen die Art der Begegnung mit der Welt stark beeinflussen und bedeutsam sind für das Unterrichten – also für das Handeln der Lehrpersonen wie auch für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler (z.B. Hartinger, Kleickmann & Hawelka, 2006; Decker, Kunter & Voss, 2015). Gerade bei Reformen spielen Emotionen eine nicht zu überschätzende Rolle, vor allem wenn es um den eigenen Unterricht geht, weniger wenn es die Ebene der Schule betrifft (Schmidt & Datnow, 2005). Sie stehen in einem Zusammenhang mit den erwarteten Wirkungen der Reform auf den Unterricht (Scott & Sutton,

2009). Der Anspruch zu erneuern löst ein Zusammenwirken von individuellen beruflichen Zielen, die in der Regel eng mit dem Unterrichten verbunden sind, der Selbsteinschätzung professioneller Kompetenz und letztlich der beruflichen Identität aus. Wie passt der Erneuerungsanspruch zu meinen beruflichen Zielen und meinem Unterricht? Wie schätze ich meine Kompetenz ein, dem Anspruch zu genügen? Die Beschäftigung mit solchen Fragen kann sich in positiven oder negativen Emotionen äussern (Cross & Hong, 2009). Da jede Reform implizit die Nachricht enthält, dass die aktuelle Praxis zumindest nicht als die bestmögliche oder sogar als nicht oder nicht mehr genügend angesehen wird (Kelchtermans, Ballet & Piot, 2009), sind unterschiedlich starke Emotionen wie Verunsicherung, Ablehnung oder sogar Bedrohung wahrscheinlich. Sie wirken über die Überzeugungen auf die Wahrnehmung und damit vermutlich auch auf die Umsetzung einer Reform. In einer niederländischen Studie wurde nachgewiesen, dass Unsicherheitsgefühle die (selbsteingeschätzte) Umsetzung einer Innovation, die Häufigkeit von Lernaktivitäten und Meinungen zu den Reformprinzipien negativ beeinflussten (Geijsel, Slegers, van den Berg & Kelchtermans, 2001). Allerdings können negative Emotionen auch starke Antreiber sein und Lernen kommt vielleicht gar nicht ohne sie aus, wenn man an die Bedeutung von Fehlern und des negativen Wissens für den Lernprozess denkt (Oser & Spychiger, 2005). Unsicherheiten können zum Beispiel als Mittel gesehen werden, «by which

we may see beyond what we think we know» (McDonald, 1992, S. 7; zitiert nach Helsing, 2007, S. 1322). Sie stellen also eine Möglichkeit dar, Fragen zu stellen und neue Antworten zu suchen. In der Lernpsychologie finden sich denn auch Konzepte, bei denen (eher) negative Emotionen eine Facette eines einsetzenden Lernprozesses sind, zum Beispiel die «kognitive Dissonanz» (Festinger & Irle, 2012) oder im Rahmen von Theorien des Conceptual Change die «Unzufriedenheit» mit Aspekten des eigenen Unterrichts oder allgemeiner einem bestehenden Konzept (Thorley & Stofflett, 1996; Gess-Newsome et al., 2003).

Im Lehrberuf kommt hinzu, dass er grundsätzlich durch Unsicherheitsfaktoren gekennzeichnet ist. Häufig genannt werden etwa der Mangel an standardisiertem beruflichem Wissen, die hohe Variabilität und Unvorhersehbarkeit von Unterrichtsstunden und die Unsicherheit, welchen Anteil man am Erfolg oder Misserfolg der eigenen Schülerinnen und Schüler hat, weil man ihn im Verhältnis zum Einfluss des Kontextes (Eltern, Freundeskreis, soziale Lage etc.) kaum verlässlich einschätzen kann (Soltau & Mienert, 2010). Balanceakte wie das Abwägen von Bedürfnissen einzelner Schülerinnen und Schüler gegenüber den Bedürfnissen der grösseren Gruppe sind ein weiterer berufsimmanenter Unsicherheitsfaktor (Helsing, 2007). Wenn Unsicherheit eine berufliche Konstante ist, erhöht dies die Wahrscheinlichkeit, dass mit Unsicherheit auf die Nachricht reagiert wird, dass nun mit dem Lehrplan 21 ein entsprechender

Unterricht angeboten werden soll, der den Schülerinnen und Schülern die darin beschriebenen Kompetenzen erwerben lässt.

## **4.3 Modell zur Erklärung von Reaktionen auf die Reformnachricht und Folgen für das Lernen**

Gregoire (2003) liefert ein in seinen Grundzügen empirisch bestätigtes Modell, wie man sich das Zusammenspiel kognitiver, motivationaler und emotionaler Voraussetzungen bei der Lehrperson angesichts einer Reform vorstellen kann und welche Folgen sie zeitigen können (siehe Abbildung 1.2). Je nach Einschätzung der *eigenen Betroffenheit* von dieser Reform kann eine Lehrperson bei einem Nein dazu freundlich-positiv oder neutral, bei einem Ja mit Stress, Unsicherheit oder zumindest mit offenen Fragen reagieren. Im Fall eines freundlich-positiven oder neutralen Neins auf die Frage nach der eigenen Betroffenheit ist es wahrscheinlich, dass die Reformfolgen eher oberflächlich bearbeitet werden, weil die Motivation für eine vertiefte Auseinandersetzung fehlt. Weil man sich als nicht betroffen ansieht, verbleibt der Fokus auf anderem. Die in Kapitel 4.1 genannten Typen der «Wissenden» – die im vorliegenden Fall bereits behaupten, kompetenzorientiert zu unterrichten – und der «Desinteressierten» dürften die eigene Betroffenheit von der Reform als gering eingeschätzt und mit einer eher oberflächlichen Auseinandersetzung reagiert haben.

Den Stress im Fall der Betroffenheit sieht Gregoire (2003)

in Anlehnung an Lazarus und Folkman (1984) als ein Ungleichgewicht zwischen personenseitigen Ressourcen und Anforderungen der Umwelt. Ob nun dieser Stress motiviert bewältigt wird, hängt von der Selbstwirksamkeitserwartung gegenüber den Reformanliegen ab, also dem Grad der subjektiven Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können (Jerusalem, 2005). Wenn Lehrpersonen starkes Vertrauen in ihre Fähigkeit haben, kompetenzorientierten Unterricht umsetzen zu können, dann postuliert das Modell, dass sie die Situation als eine Herausforderung wahrnehmen. Bei schwach ausgeprägter Selbstwirksamkeitserwartung erscheint das Reformanliegen als Bedrohung. Gregoire (2003) meint aber, dass die Überzeugung, die Anforderungen der Reform bewältigen zu können, allein nicht reicht, um sie nicht als Bedrohung zu empfinden. Zusätzlich muss auch die Fähigkeit vorhanden sein, sie umzusetzen. Die professionelle Kompetenz (z.B. fachdidaktisches, fachliches und pädagogisch-psychologisches Wissen und Können), aber auch externe Ressourcen (Zeit, unterstützende Rahmenbedingungen in der Schule) müssen in genügendem Ausmass vorliegen, um die Reform als Herausforderung ansehen zu können. Der emotionale Zustand einer Lehrperson entsteht aus dem hoch individuellen Zusammenwirken dieser internen und externen Ressourcen.

Wenn das Reformanliegen als Bedrohung empfunden wird, folgen Vermeidungsstrategien, die höchstens zu einer

oberflächlichen Auseinandersetzung damit und im besten Fall zu oberflächlichen Überzeugungsveränderungen führen. Wenn hingegen eine Herausforderung gesehen werden kann, findet wahrscheinlich eine Annäherung statt, die ein systematisches Bearbeiten ermöglicht. Sofern dieser Prozess einen Ertrag für die Lehrperson abwirft, kann er zu einer Konzeptänderung («Conceptual Change») und damit wahrscheinlich auch zu Handlungsveränderungen führen.

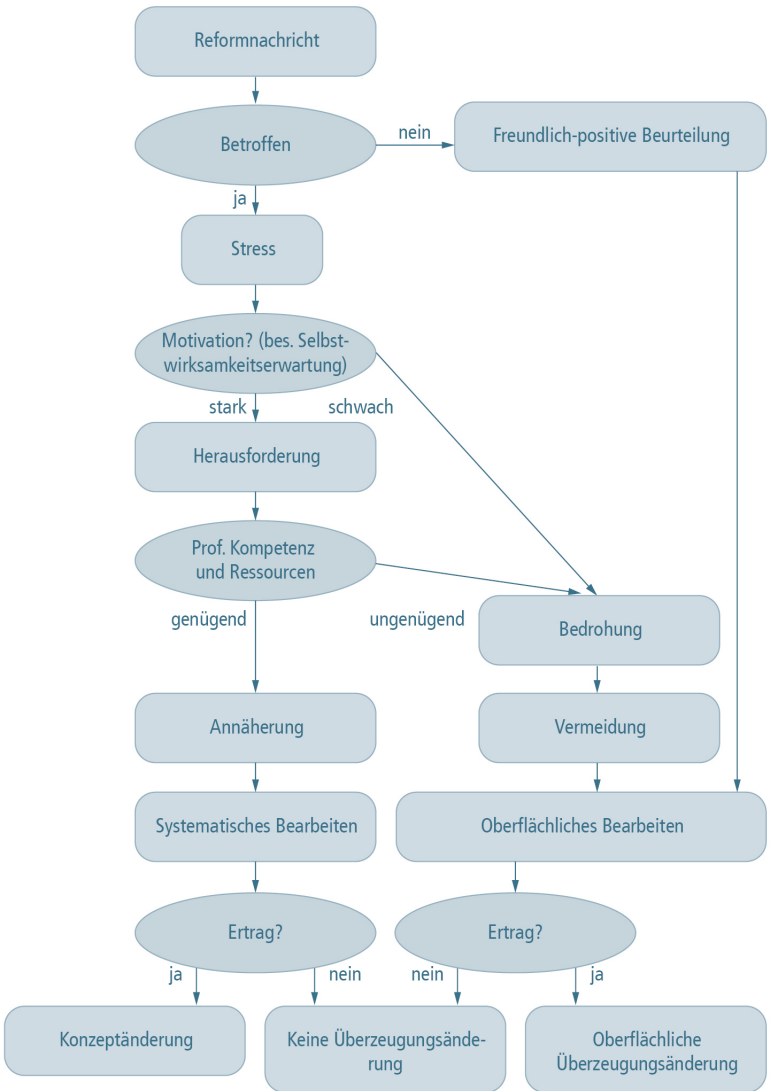


Abbildung 1.2: Das kognitiv-affektive Modell von Konzeptänderungen (Gregoire, 2003)

Das Modell und die Bedingungen für eine Unterrichtsentwicklung beziehungsweise das Lernen von Lehrpersonen verweisen darauf, dass ein gewisses Mass an «Stress», das heisst Unsicherheiten, lern- oder innovationsförderlich sein kann. In Anlehnung an Schüsslers These zu nachhaltigem Lernen Erwachsener kann gefolgert werden, dass dadurch notwendige Irritationen vorhanden sein dürften und ein Weiterbildungsangebot sie reflexiv verarbeiten sollte mit dem Ziel, «biografische Kohärenz» wiederzugewinnen (Schüssler, 2008). Der Lernprozess mit den gewünschten Effekten stellt aber nicht automatisch einen Selbstläufer dar. Im Gegenteil, Reformen scheitern auch oder werden zumindest nicht genau gemäss der Reformabsicht umgesetzt (Tyack & Tobin, 1994).

## 4.4 Reformhindernisse

Ein neuer Lehrplan wie letztlich «alle Schulreformen stellen einen bildungspolitischen Versuch dar, gezielt Änderungen des Lehrer/-innenhandelns hervorzurufen» (Bosche & Lehmann, 2014, S. 246).

Die Handlungsbedingungen, -koordinationen und -ergebnisse auf den verschiedenen Systemebenen beeinflussen die Umsetzungsbemühungen auf komplexe, interaktive Weise und nicht nur die Wahrnehmung der Reform und die Reaktion darauf durch die einzelne Lehrperson. Der Forschungsansatz der Educational Governance spricht von den sozialen Prozessen der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Bildung (vgl. Altrichter & Maag Merki, 2009). Sie sind eine Erklärung, warum bei einer Reform nicht von einem linearen Durchgriff von oben gegen unten gesprochen werden kann. Auch gelten traditionelle Normen und Regelungen zu Struktur und Organisation von Schule und Unterricht, die von Tyack und Tobin (1994) als die «Grammatik der Schule» bezeichnet wurden und als rahmende Faktoren für die Unterrichtsgestaltung grundsätzlich wirken. Sie sind gerade auch für eine unterrichtsbezogene Reformumsetzung wie im vorliegenden Fall präsent. Dazu werden etwa die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler (traditionell in Jahrgangsklassen) und der Zeit (Lektionen und Pausen), die Durchführung des

Unterrichts in Fächern, Lektionentafeln und die Notengebung gezählt.

Mit Kennedy (2006, S. 12ff.) lassen sich aus der Perspektive der Lehrperson weitere Gründe für Reformhindernisse vermuten:

1 Lehrpersonen brauchen mehr Wissen oder Anleitung, um ihre Praxis zu verändern (vgl. auch Penuel, Fishman, Gallagher, Korbak & Lopez-Prado, 2009). Am Beispiel der Bildungsstandards wird etwa eine «Technologielücke» zwischen den Standards und ihrer Nutzung durch die Lehrpersonen für die Gestaltung des Unterrichts festgestellt (Specht & Freudenthaler, 2008, S. 300). Das häufige Fehlen von adäquaten Lehrmitteln beziehungsweise Schulbüchern kann aufgrund ihrer Funktion als Leitmedium der Unterrichtsplanung und -durchführung (Hofmann & Astleitner, 2010; Oelkers, 2009a) ebenfalls dieser Kategorie von Schwierigkeiten zugerechnet werden, weil gerade ihre Kohärenz mit der Reformabsicht wichtig wäre (Fortus & Krajcik, 2012). Ihr Beitrag zum Gelingen einer Reform ist jedoch nicht eindeutig, weil er sowohl von der Qualität des Materials als auch von dessen Nutzung durch die Lehrperson und die Schülerinnen und Schüler abhängt (Ball & Cohen, 1996; Marco-Bujosa, McNeill, González-Howard & Loper, 2017).

2 Lehrpersonen haben Überzeugungen und Werte, die sich von denjenigen der Reformer unterscheiden. Jedoch rechtfertigen sie damit ihre eigene Praxis (vgl. auch

Gräsel, Jäger & Wilke, 2006b). Beispielsweise haben sie vielleicht eher transmissive Überzeugungen, die Lernen als eine Vermittlung verstehen, und nicht konstruktivistische, die im Lernen eine eigentätige Konstruktion sehen, wie sie hinter dem Lehr-Lern-Verständnis des Lehrplans 21 stehen und die sich «tendenziell positiv (vs. transmissive negativ) auf lern- und motivationsrelevante Merkmale der Unterrichtsgestaltung auswirken» (Reusser, Pauli & Elmer, 2011, S. 483). Je grösser der Unterschied zwischen den Absichten einer Reform und den Überzeugungen der Lehrperson ist, desto mehr Zeit und Unterstützung sind für ihre Veränderung notwendig (Levin & Nevo, 2009).

3 Lehrpersonen haben Einstellungen und Erwartungen, die mit der Fähigkeit, die Reform umzusetzen, interferieren. So wurden etwa die Erwartungen von Lehrpersonen an die Klarheit und Orientierungshilfe von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen im Hinblick auf das eigene Unterrichten eher enttäuscht (Neuweg, 2005; Specht & Freudenthaler, 2008; Wacker, 2008).

4 Die Umstände des Unterrichts verhindern das Lernen der Lehrpersonen beziehungsweise die Veränderung ihrer Praxis, etwa bürokratische und organisationale Bedingungen des Arbeitsplatzes Schule (ebd.; Clement & Vandenberghe, 2000; Rosenholtz, Bassler & Hoover-Dempsey, 1986). Aber auch sozialpsychologische Umstände, wie sie beispielsweise mit den Termini «Schulkultur» (Eraut, 2014; Hargreaves & Braun, 2012; Claudet, 1998; Louis, Marks & Kruse, 1994; Postholm & Wæge, 2016) oder «powerful discourse

communities» (Putnam & Borko, 2000) gefasst werden: Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler wachsen in eine bestehende Kultur von Aktivitäten und Denkweisen einer Schule hinein, die für die Unterrichtsentwicklung mehr oder weniger förderlich sind.

5 Reformziele selbst sind unerreichbar oder können die Praxis behindern, sind also nicht realistisch. So wird zum Beispiel kritisch gefragt, ob Reformkonzepte der Deregulierung und Dezentralisation, die mit dem Ansatz «Schulen als lernende Organisationen» operieren, nicht tatsächlich höchstens Organisationsprobleme zu lösen vermögen, aber nicht unterrichtliche beziehungsweise solche, die mit dem Bildungsauftrag der Lehrpersonen zu tun haben (Böttcher, 2009; Tacke, 2004). Diese Frage stellt sich im Kanton Bern zum Beispiel beim Reformkonzept bezüglich der Integration (siehe Beitrag 2, Kapitel [7](#)).

Diese Schwierigkeiten lassen sich auch als «Problem der Implementation» bezeichnen (Oelkers & Reusser, 2008, S. 49), eine politikwissenschaftliche «Entdeckung» der 1980er-Jahre (McLaughlin, 1987); ihm kann nur mit kohärenten Massnahmen auf allen Systemebenen erfolgreich begegnet werden. Implementationsstrategien müssen nicht nur die Lehrpersonen, Schulleitungen und die Bildungsverwaltung, sondern auch die Eltern, Schülerinnen und Schüler, Medien und die lokale Öffentlichkeit adressieren (Oelkers & Reusser, 2008). Erfolgreicher sind Kombinationen von unterstützenden Massnahmen zur gleichen Zeit und über längere Zeit (Lieberman

& Miller, 1990; Levin, 2010; Fullan, 1994) sowie von Top-down- und Bottom-up-Strategien (Fullan, 1994), wobei die Forschungslage zur «richtigen» Implementationsstrategie nicht eindeutig ist (Gräsel et al., 2006b). Deutlich ist zumindest, dass bei einer Schulreform wie der Einführung eines neuen Lehrplans externe Anforderungen individuell und kollektiv bearbeitet werden müssen. Deshalb auch sind schulinterne Entwicklungsarbeiten unbedingt erforderlich. Mit Blick auf die einzelne Schule sind es hauptsächlich psychologische und sozialpsychologische Faktoren auf Individualebene der Lehrpersonen und der Schulebene, die Veränderungen unterstützen oder behindern (Edelstein, 2002). Levin postuliert: «The problem is not one of resistance to change, but of making the right changes in the right ways» (2008, S. 66; vgl. auch Bereiter, 2002: Nicht Widerstand, sondern nicht «rechtzeitig» erfahrener Mehrwert lässt Reformen scheitern). Er bezieht sich damit auf einen Grundsatz der von ihm als Vize-Bildungsminister (2004–2007) mitverantworteten und auch von dritter Seite als erfolgreich beschriebenen systemweiten Bildungsreform in Ontario, Kanada, dass eine Implementationsstrategie bei den alltäglichen Realitäten der Lehrpersonen anzusetzen und dabei auf wenige Ziele zu fokussieren habe und nicht zu viele Änderungen auf einmal anzustreben sind. Genügend Zeit für die Unterrichtsentwicklung und die Unterstützung der Lehrpersonen ist ein zentrales Mittel, verbunden mit einer starken «leadership» über alle

Systemebenen hinweg, die am gleichen Strang zieht und dem fokussierten Unterstützen der Lehrpersonen dient, aber auch dort Druck ausübt, wo Lehrstandards nicht erreicht werden (Levin, 2010; Fullan & Levin, 2009). Dazu gehört auch ein gezielter Ressourceneinsatz und die Einbindung der Eltern und der weiteren Gesellschaft.

Die Herausforderung für eine Reform besteht allgemein gesagt in der Realisierung einer pädagogischen Qualitätsentwicklung der einzelnen Schule (Oelkers & Reusser, 2008, S. 46ff.), der es gelingt, fokussiert Reformziele einzubinden. Von Vorteil ist es selbstverständlich, wenn die Ziele und Mittel durch das Bildungssystem als Ganzes unterstützt werden. Das ist eine Absage an eine Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung, die Lehrpersonen als gelegentliche Empfänger von Injektionen sieht, «to pep them up, calm them down, or ease their pain» (Hargreaves, 1994, S. 430) und entspricht eher, um Hargreaves Metapher zu gebrauchen, einer regelmässigen und ausbalancierten Diät (ebd.). Die Diät ist eingebunden in die alltäglichen Prozesse der schulischen Qualitätsentwicklung. Das alltägliche Essen verändert sich idealerweise nur in Bezug auf die Zubereitung und die Zutaten, nicht auch in Umfang und Dauer. Allerdings bedarf die neue Zubereitungsart unter Umständen auch eines Lernprozesses, der über die alltägliche Kochzeit hinausgeht: Unterrichtsentwicklung in einem breiten Sinn (siehe Kapitel [3](#)) zur Reformimplementation braucht eine «Episode» (Quesel,

2019) der besonderen und fokussierten Anstrengung. Der Unterstützung durch die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung durch Angebote beziehungsweise bestimmte Formen von Lerngelegenheiten fällt dabei eine bedeutende Funktion zu (Penuel et al., 2009).

# **5 Gestaltung von Lerngelegenheiten**

Lernen ist kontextuell situiert und hoch individuell. Gerade angesichts von Reformen sind kognitiv-affektive Reaktionen eine bedeutsame Ausgangsgrösse für Lernprozesse und können sehr heterogen ausfallen. Ihre Bearbeitung braucht externe Expertise und Reflexion, deren Ergebnisse letztlich auch von organisationalen und schulkulturellen Umständen abhängen.

Aus den hier dargelegten Entwicklungen und der Forschung zur Wirksamkeit von Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung lassen sich verschiedene Aspekte ableiten, die für die Gestaltung eines Angebots zur Umsetzung eines Reformvorhabens wie der Umsetzung des Lehrplans 21 von Bedeutung sind, wenn bei den Lehrpersonen Lernprozesse ausgelöst werden sollen.

## **5.1 Nicht allein lernen – kollektives Lernen in der Schule**

Wie in Kapitel [3](#) und [4](#) dargestellt, bedeutet wirksames Lernen von Lehrpersonen lerntheoretisch dynamische individuelle und kollektive Interaktionen der Person mit dem Unterrichten und dem Kontext ihrer Unterrichtspraxis. Dazu kommen die sozialanthropologischen (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) und arbeitspsychologischen Hinweise auf die sozialen Bedingungen des Lernens und des Arbeitsplatzes Schule für die einzelnen Lehrpersonen, die auf Vorteile einer kooperativen schulinternen Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung schliessen lassen (empirische Evidenzen z.B. bei Camburn, 2010; Althausen, 2014). Die Forschung zeigt, dass die Kooperation der Lehrpersonen nicht nur ein Merkmal effektiver Schulen und eine fördernde Bedingung für die Übernahme und Umsetzung von Innovationen an Schulen darstellt (Gräsel, Fussangel & Parchmann, 2006; Fussangel & Gräsel, 2009; Steinert et al., 2006), sondern ebenfalls die langfristige Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen begünstigt (Freienberg, Parchmann, Pröbstel & Gräsel, 2008; Gersten, Dimino, Jayanthi, Kim & Santoro, 2010). Zudem kann der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen die Bewältigung berufsimmanenter Unsicherheiten, wie sie sich aufgrund der Unvorhersehbarkeit des Unterrichts, der Komplexität des Berufsauftrags und reforminduziert

ergeben, unterstützen (Soltau & Mienert, 2010).

Das wurde von der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung, deren Funktion die Unterstützung der Lehrpersonen ist, nicht immer so verstanden, auch weil die Entscheidungen darüber, welche Weiterbildungsziele verfolgt werden sollten, früher fast ausschliesslich bei den einzelnen Lehrpersonen lagen. Was und wie von Lehrpersonen gelernt werden soll, wurde lange als ein vollständig individueller, in der alleinigen Verantwortung der Lehrpersonen stehender Prozess angesehen (Huberman, 1995, S. 194). Für Grossbritannien beispielsweise stellt Bolam (2000) für den Zeitraum von 1960 bis Anfang 1980 fest, dass das vorherrschende Paradigma die individuellen Bedürfnisse einzelner Professioneller war. Selbst bei den aufkommenden schulinternen Weiterbildungen habe die Kontrolle trotz grösserer Beachtung der Bedürfnisse der Schulen und des weiteren Systems bei den Lehrpersonen gelegen. Das lässt sich auch für die Schweiz sagen, wie die Auseinandersetzung zwischen der Profession und dem Staat um die Institutionalisierung eines Weiterbildungsobligatoriums zeigt. Die Wahlfreiheit der Lehrpersonen bedeuteten der Profession viel (Balmer, 2018a; Kansteiner, 2015). In der Schweiz intensivierte sich die Diskussion um die Bedeutung der «Lehrerweiterbildung» in den 1960er-Jahren. Es gab erste Modelle eines systematischen Lehrplans für die Lehrerbildung von der Grundausbildung über den Berufseinstieg bis zur permanenten Weiterbildung während der Berufsausübung (Balmer, 2018a). Im Kanton Bern wurde

die staatliche Förderung und Unterstützung erstmals 1966 im «Gesetz über die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen» festgeschrieben. Weiterbildung als auch im *Umfang* definiertes Recht und definierte Pflicht im Rahmen des Berufsauftrags wurde im Kanton Bern Anfang der 1990er-Jahre gesetzlich festgehalten. Darin findet sich auch die Feststellung, dass Lehrpersonen «zu Erneuerungsarbeiten im Gesamtrahmen der Schule [beitragen]» (Art. 17, Abs. 2, Grosser Rat des Kantons Bern, 1993).

Zwar werden schon vorher Ansprüche von verschiedener Seite an die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung geäussert, aber die einzelne Schule als Organisationseinheit fehlte noch als Perspektive und kam mit der Entdeckung der Schule als Handlungseinheit sowie der Schulentwicklung in den Blick. Das führte dazu, dass die einzelne Schule nicht nur ein Ort der (kooperativen) Weiterbildung wurde, wie sich an der Zunahme schulinterner Weiterbildungsanlässe seit den 1990er-Jahren zeigt (Eurydice, 1995; Strittmatter, 1990). Mit dieser Tendenz beruhte ihre Zielbestimmung aus mindestens zwei Gründen nun nicht mehr nur auf den Bedürfnissen der einzelnen Lehrperson:

Die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung wird als ein integraler Teil von Bildungsreformen gedacht und

Veränderungen mit dem Blick auf die Schule als Handlungseinheit im Sinne der Schulentwicklung werden als kollektives Unternehmen, orientiert an den Bedürfnissen der Schule, verstanden (OECD/CERI, 1998).

Allerdings zeigte sich auch, dass die Verlagerung der Weiterbildung von externen Weiterbildungsanbietern und individueller Teilnahmeentscheidung der Lehrperson in die Schulen allein nicht genügt, um näher an die alltägliche Praxis zu kommen, Lernprozesse zu optimieren und die Herausforderung des Übertragens von Neuem in die eigene Praxis zu bewältigen (Rüegg, 2000). Die Studie der Forschungsgruppe um Creemers zeigt zum Beispiel, dass ihr didaktischer Weiterbildungsansatz bei externen Weiterbildungen nicht weniger effektiv war als bei schulinternen (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013, S. 213). Schulinterne Weiterbildung ist demzufolge weiteren Gelingensbedingungen unterworfen, damit kollektive Lerngelegenheiten auch tatsächlich zu kooperativen Lernprozessen führen (oder, umgekehrt gelesen, schulexterne Weiterbildungen sind nicht a priori weniger effektiv). Eine Gefahr ist beispielsweise, dass eine Gruppe ohne gewisse externe Expertise auf einem bestimmten Niveau stehen bleibt (Coe, Aloisi, Higgins & Major, 2014; Antoniou & Kyriakides, 2011).

Die hier im Fokus stehende *unterrichtsbezogene* Kooperation zeichnet sich ganz allgemein aus durch den inhaltlichen Bezug auf die didaktisch-pädagogische oder organisatorische Planung, Durchführung und Evaluation oder Reflexion unterrichtlicher Handlungen von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern (Kullmann, 2010; Fussangel, 2008). Dabei lassen sich drei Formen unterscheiden (vgl. Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006a, 209ff.):

1 Das *Austauschen* von unterrichtsbezogenen Materialien und Informationen. Es erfordert keine Prozesse des Aushandelns von Zielen und des Klärens. Gelegentliche Gespräche genügen dafür. Die Lehrpersonen arbeiten weiterhin relativ autonom.

2 In *arbeitsteiliger Kooperation* können Aufgaben bearbeitet werden, die eine Aufteilung auf die Beteiligten erlauben. Die Arbeit wird wesentlich individuell erledigt, bedingt durch eine gemeinsame Zielsetzung. Die Planung aber erfolgt nicht mehr völlig autonom. Vertrauen ist insofern erforderlich, als sich die Kooperationspartner auf das erwartungsgemäße Erledigen des Auftrags verlassen können. Durch den Beitrag mehrerer Personen zum Beispiel zur Planung einer Unterrichtseinheit kann sich eine Effizienzsteigerung ergeben.

3 Ein intensives, über weite Strecken gemeinsames Bearbeiten einer Aufgabe oder eines Problems wird als *Ko-Konstruktion* bezeichnet. Durch inhaltsorientierten Austausch, Klärungsprozesse und Reflexionen wird das individuelle Wissen aufeinander bezogen und – wie man es sich auch vom kooperativen Lernen im Unterricht verspricht (Renkl, 2008) – neues Wissen, vertiefteres Verständnis und bessere Lösungen entstehen.

Dabei ist zu bedenken, dass «mehr» oder «intensivere» Kooperation nicht zwingend für jede Aufgabe und unter allen Kontextbedingungen das richtige Mittel der Arbeitsorganisation sein muss (Gräsel et al., 2006a). Erfahrungen verweisen auch darauf, dass eine enge Kooperation auch nicht immer bessere

Lösungen hervorbringt, wenn etwa bestimmte übermächtige Vorstellungen die Reflexionsfähigkeit der Gruppe einschränken und keine individuelle Autonomie zulassen (Idel & Ullrich, 2013), weil ein «Konformitätsdruck» (Fischer, 2007) besteht. Diese drei Zusammenarbeitsformen sind deshalb nicht a priori als Qualitätsstufen der Kooperation misszuverstehen (Helsper, 2006). Ob Kooperation produktiv ist und nicht nur Zeit absorbiert oder gar zusätzliche Probleme erzeugt, zeigt sich letztlich in einem Ergebnis, das professionellen Kriterien entspricht und in einem angemessenen Verhältnis zum Aufwand steht (siehe Beitrag 2, Kapitel 7).

Eine unterrichtsbezogene strukturierte Zusammenarbeit wird mit dem Konzept der «professionellen Lerngemeinschaft» beschrieben. Sie zeichnet sich durch einen reflexiven Dialog, eine Deprivatisierung der eigenen Praxis des Unterrichts, einen gemeinsamen Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler sowie gemeinsam geteilte Werte und Normen aus und ist grundsätzlich freiwillig (Bonsen & Rolff, 2006; Vescio, Ross & Adams, 2008). Verschiedene Voraussetzungen tragen zum Gelingen bei. Nebst Kontextfaktoren (z.B. Arbeitsbedingungen, Schulkultur) ist die Bereitschaft der Lehrperson bedeutsam, ihren Unterricht zu öffnen, persönliche und kollektive Reflexion und Kritik zuzulassen sowie eine forschende Haltung einzunehmen (Penuel, Sun, Frank, Kenneth & Gallagher, 2012).

Als bedeutsam für Veränderung hat sich vor allem die *fachliche* Kooperation erwiesen (Nieskens

& Schuhmacher, 2010), was sich mit dem Ergebnis der Schuleffektivitätsforschung verbinden lässt, dass ein allgegenwärtiger Fokus einer Schule auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler bedeutsam ist. Neuere Ansätze der strukturierten kooperativen Analyse, Reflexion und Neuerprobung von Unterrichtselementen mit Fokus auf das fachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler, wie Lesson Studies (Xu & Pedder, 2016) oder Videoclubs (Sherin & Han, 2004), bestätigen das Potenzial fachlicher Kooperation. Lernen ist immer an Inhalte gebunden, die in der Schule und im Lehrplan in Fachbereichen angesiedelt sind. Das spricht für eine primär fachbezogene Unterrichtsentwicklung (siehe Beitrag 3, Kapitel 1.3). Für die Verortung von Unterrichtsentwicklung in der Schule lässt sich daraus die Notwendigkeit folgern, dass sie in Teams des gleichen Fachbereichs und/oder der unterrichteten Stufe stattfinden sollte. Organisationsstrukturell gilt es, entsprechende Ressourcen und Gefässe zu schaffen. Gerade im Kontext einer Lehrplaneinführung ist zudem die *externe Unterstützung* durch ein Weiterbildungsangebot von Bedeutung, denn es hat sich auch gezeigt, dass ohne Weiterbildung Konzeptionen und Verhalten, wie sie Reformen zu implementieren gedenken, bei erfahrenen Lehrpersonen stark variieren (Hoekstra, Brekelmans, Beijaard & Korthagen, 2009). Creemers et al. (2013) stellen in ihrer Studie sogar fest, dass sich die Fähigkeiten der Lehrpersonen während eines Jahres trotz geplanter Unterrichtsentwicklung ohne externe Unterstützung

nicht veränderten. Sie schlussfolgern, dass ohne systematisches Bestreben seitens der Lehrpersonen, aber auch ohne externe Unterstützung Bildungssysteme keine Verbesserung der Qualität von Unterricht und der Lernergebnisse erwarten können (ebd., S. 217).

Kooperation ist nicht per se der «Königsweg der Unterrichtsentwicklung» (Rolff, 2015). Die strukturellen und personellen Voraussetzungen der Schulen und Lehrpersonen sind so verschieden, dass Kooperation «keine universale Strategie der Schul- und Unterrichtsentwicklung ist» (Steinert & Maag Merki, 2009), sondern aufgaben- und kontextspezifisch in Abwägung der Ressourcen und des versprochenen Mehrwertes einzusetzen ist. Das bedeutet zum Beispiel zu klären, welche Kooperationsgefässe angesichts des Schulorganisationskontextes im Kanton Bern in welcher zeitlichen Struktur (permanent versus projektbezogen) bezüglich welcher Aufgaben mit welchen Ressourcen (zeitlicher Umfang) gebildet werden sollen. Unterrichtsteams (Lehrpersonen einer Klasse), Fachgruppen (Lehrpersonen eines Schulfaches) und Zyklusgruppen (Lehrpersonen einer Schulstufe) dürften ihre je eigenen Themen haben, die zu bearbeiten in der jeweiligen Gruppe von vorrangigem Interesse und damit sinngebend sein dürften. Sie zu klären und voneinander abzugrenzen, ist eine notwendige Voraussetzung, damit die Kooperationsgefässe wirksam werden können.

Dass die Lehrpläneinführung im Kanton Bern für

die Schulen verpflichtender Auftrag ist, entspricht dem Kriterium einer wirksamen Kooperation in einer professionellen Lerngemeinschaft nicht, dass sie nämlich grundsätzlich freiwillig sein sollte. Hingegen entspricht sie in der Anlage als *fachbezogene* Unterrichtsentwicklung einem anderen Kriterium. Zudem wird von der Erziehungsdirektion des Kantons Bern der Prozess mit zusätzlichen Ressourcen ausgestattet, sodass die kooperativen Prozesse weniger mit den alltäglichen Anforderungen konkurrieren. Im Weiteren sind Lehrpersonen gerade im Fall einer Lehrpläneinführung einem Weiterbildungsobligatorium gegenüber grundsätzlich weniger abgeneigt (Landert, 1999). Darüber hinaus kann die didaktische Gestaltung des Weiterbildungsangebots, etwa durch die Berücksichtigung individueller Voraussetzungen, produktive Prozesse unterstützen.

## 5.2 Differenzierend mit Eingangsvoraussetzungen umgehen

Unsicherheiten überwinden und unterstützen

Was heisst das für die Gestaltung von Lerngelegenheiten für Lehrpersonen zur Weiterentwicklung ihres Unterrichtes, wenn Stress oder zumindest Unsicherheiten oder eine gewisse Unzufriedenheit eine Voraussetzung für eine Konzeptänderung sind? Für einen erfolgreichen Unterrichtsentwicklungsprozess scheint gerade auch das *Gefühl der Sicherheit* die zentrale Emotion für die Bereitschaft zum Lernen zu sein (Simons & Ruijters, 2004). Erfolgreiche professionelle Lernprozesse zeitigen denn auch emotional positive Ergebnisse: Gefühle des Meisterns, der Befriedigung und der Kompetenz (ebd.). Gemäss der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) müssen ihre zentralen Elemente des Kompetenz-, Autonomie- und Verbundenheitserlebens unterstützt werden, damit intrinsische Motivation aufrechterhalten werden kann. Die Lernumgebung von Lehrpersonen im Zusammenhang mit einer Reform muss diese psychologischen Grundbedürfnisse befriedigen (Turner, Waugh, Summers & Grove, 2009; Schellenbach-Zell, 2009). Die didaktische Gestaltung von Lerngelegenheiten muss also unterschiedliche emotionale Ausgangslagen der Lehrpersonen (siehe die Einstellungstypen in Kapitel 4.1) bei unterschiedlichen Ausprägungen von

Selbstwirksamkeitserwartungen und professioneller Kompetenz in Rechnung stellen und ein differenzierendes Angebot bereitstellen. Es muss die Überwindung von Unsicherheiten unterstützen oder aber durch Erzeugen von Dissonanzen zwischen eigenen Erwartungen und Überzeugungen und der tatsächlichen Praxis beziehungsweise deren Wirkung bei den Schülerinnen und Schülern allenfalls Unsicherheiten oder Unzufriedenheit mit dem eigenen Unterricht auslösen. Forschungsergebnisse deuten allerdings darauf hin, dass bei zu grosser Dissonanz oder zu grosser Lücke zwischen bestehendem und neuem Wissen Neues verworfen wird (McChesney & Aldridge, 2019; Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). In der Folge muss dann der erneute Aufbau von Sicherheit das Ziel sein. Weiterbildung realisiert dies offenbar wirksam durch eine Kombination von Reflexionsphasen und handlungspraktischen Erprobungsphasen, in denen die Lehrpersonen Kompetenzerfahrungen machen können (Lipowsky, 2014). Das Bedürfnis der Verbundenheit kann etwa durch positive Kooperationserfahrungen ermöglicht werden.

Adressieren individuell ausgeprägter professioneller Kompetenz

Unterrichtsentwicklung auszulösen, bedingt nicht nur das In-Rechnung-Stellen unterschiedlicher Emotionen angesichts der Reform, sondern, wie das Modell von Gregoire (2003) impliziert, auch unterschiedlicher

Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich der Reformnachricht, kompetenzorientiert zu unterrichten, unterschiedlicher Überzeugungen und unterschiedlichen Wissens und Könnens. In Kapitel 3 wird auf die Tatsache verwiesen, dass Lehrpersonen unterschiedlich effektiv unterrichten, weil sie auch über unterschiedliches fachliches und fachdidaktisches Wissen verfügen. Ihr Wissen beziehungsweise ihre bestehende professionelle Kompetenz bestimmt auch die Wahrnehmung der Reformnachricht mit und «damit auch, ob die Aufforderung und Anforderung, kompetenzorientiert zu unterrichten, zur Herausforderung und zum Ausgangspunkt für einen Lernprozess wird» (Albisser & Keller-Schneider, 2010, S. 131).

Wenn das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Zentrum stehen soll, erhält seitens der Lehrpersonen derjenige Aspekt professioneller Kompetenz eine zentrale Bedeutung, der für die Ermöglichung des Lernens der Schülerinnen und Schüler genutzt wird: das *fachspezifisch-pädagogische* beziehungsweise *fachdidaktische Wissen* («pedagogical content knowledge»), weil es diejenigen Wissensstrukturen umfasst, welche etwa beim Diagnostizieren, Erklären, Aufgabenstellen, Sequenzieren, Begleiten und Beurteilen im Unterricht manifest werden. Auf Basis des Fachwissens und des pädagogisch-psychologischen Wissens stellt es die spezifische Wissensfacette dar, wie der fachliche Inhalt unterrichtet werden soll. Fachdidaktisches Wissen umfasst in aktuellen Konzeptionen die Komponenten

1 der Überzeugungen der Lehrpersonen zum Zweck und

den Zielen des Faches auf der jeweiligen Altersstufe,

2 des Wissens, wie die Schülerinnen und Schüler bestimmte Inhalte lernen,

3 des Wissens, was im Lehrplan vorher und nachher gelernt werden soll, um das aktuelle Thema einordnen zu können (inkl. Kenntnissen von Lehrmitteln und -materialien),

4 des Wissens über fach- und themenspezifische Lehrstrategien sowie

5 des Wissens, wie Lernen und das Gelernte im Fach beurteilt werden können (Park & Oliver, 2008).

Zusätzlich unterstreicht auch die Empirie die Bedeutung dieser Wissensfacette von Lehrpersonen zusammen mit dem Fachwissen: «Mediiert über die Merkmale der Unterrichtsgestaltung sind Fachwissen und fachdidaktisches Wissen auch für die Fachleistung der Schülerinnen und Schüler substantiell bedeutsam [...]. *Fachwissen ist die Grundlage, auf der fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann*» (Baumert & Kunter, 2006, S. 496; Hervorhebung im Original). Angesichts dieser Ergebnisse schliessen die Autoren, «dass sowohl das Fachwissen als auch das fachdidaktische Wissen von Lehrkräften grösster Aufmerksamkeit bedürfen» (ebd.). Das Wissen der Lehrpersonen erklärt einen erheblichen Teil der Leistungsunterschiede zwischen den Klassen (Baumert & Kunter, 2011b; Hill, Rowan & Ball, 2005), wobei das fachdidaktische Wissen den grösseren Anteil aufweist. Hohes fachdidaktisches Wissen korreliert positiv mit dem Fachwissen,

aber das Umgekehrte ist nicht zwingend. Das heisst, viel zu wissen, wie ein Fach unterrichtet wird, bedingt auch viel Fachwissen, aber viel Fachwissen genügt nicht, um gut zu unterrichten. Zudem bestimmt das fachdidaktische Wissen erheblich die beiden fachspezifischen Basisdimensionen der Unterrichtsqualität mit, den kognitiven Aktivierungsgrad des Unterrichts und die konstruktive Lernbegleitung, was für das Fachwissen nicht zutrifft (Baumert et al., 2010). In ihrem Forschungsüberblick identifizieren es Coe et al. (2014) als den wichtigsten Einflussfaktor für die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler. Daraus lässt sich eine hohe Bedeutung des fachdidaktischen Wissens für die Dozierendenkompetenz und die Weiterbildungsdidaktik fachbezogener Angebote ableiten.

In Analogie zu dem, was der Lehrplan 21 in seinem Lern- und Unterrichtsverständnis in Rechnung stellt – Lernprozesse setzen am Vorwissen an –, kann auch für das Lernen der Lehrpersonen gefolgert werden, dass die Möglichkeit, an eigene Fragen und Konzepte oder, technischer gesprochen, an eigene Überzeugungen und fachdidaktisches Wissen anzuschliessen, bedeutsam ist. Das zeigt sich auch empirisch: Lindvall et al. (2018) folgern in ihrer Studie, dass eine gewisse Kohärenz der Inhalte einer Weiterbildung mit dem aktuellen Wissen und der Praxis von Lehrpersonen zu ihrer Wirksamkeit beiträgt. Zudem ist die Reflexion von Unterricht effektiver, wenn die Verbesserungsprioritäten der Lehrpersonen in Rechnung gestellt

und sie ermutigt werden, ihren eigenen Handlungsplan zu entwickeln, der die eigenen beruflichen Bedürfnisse adressiert (Antoniou & Kyriakides, 2011).

Das Gestalten von Weiterbildungen, die im Rahmen einer Bildungsreform verordnetes kollektives Lernen ermöglichen, die heterogenen Kompetenzen von Lehrpersonen berücksichtigen und mittels individueller Handlungspläne eine Entwicklung des Fachunterrichts unterstützen, ist für die Dozierenden eine anforderungsreiche Aufgabe.

# **6 Dozierendenkompetenz**

## **6.1 Didaktische und kommunikative Herausforderungen**

Für die Gestaltung des Angebots einer Lerngelegenheit sind Dozierende sowie Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, insbesondere auf der mikrodidaktischen Ebene, mitverantwortlich: Sie strukturieren die Lernerfahrung nicht nur durch die didaktischen Entscheidungen bezüglich Zielen, Methoden, Inhalten und Medien, sondern auch durch die Kommunikation mit den Lehrpersonen.

Zwar ist es relativ einfach, einen Austausch über Ideen und Material verbunden mit dem Unterricht zu initiieren. Borko (2004) stellt aber fest, dass Diskussionen, die die kritische Überprüfung des Unterrichts unterstützen, relativ selten sind. Weiterbildner und Weiterbildnerinnen müssten deshalb die Lehrpersonen unterstützen, Vertrauen zwischen ihnen sowie zur dozierenden Person aufzubauen und Kommunikationsnormen zu entwickeln, die einen kritischen Dialog ermöglichen. Zudem müssten sie die Balance zwischen Respekt gegenüber den einzelnen Gruppenmitgliedern und ihrer Unterrichtsgestaltung sowie dem kritischen Analysieren von Aspekten ihres Unterrichts halten (ebd., S. 7). Das Ermöglichen eines kritischen Dialogs ist ein zentraler Faktor

für die Effektivität der Zusammenarbeit und hängt auch direkt mit den Beziehungen der Lehrpersonen untereinander zusammen (Zembylas & Barker, 2007). Das verweist auch auf eine zusätzliche Herausforderung für die angebotsseitige Gestaltung *schulinterner* Lerngelegenheiten: Ihre Nutzung hängt nicht nur von der einzelnen Lehrperson ab, sondern auch von den an einer Schule vorherrschenden Realitäten und den bisherigen gemeinsamen Lernerfahrungen. Diese auch zwischen den Zeilen wahrzunehmen, die Dynamiken und das Klima in der Schule beiläufig zu analysieren, mit den unterschiedlichen Reaktionen auf die Reformnachricht umzugehen, allenfalls mit Einzelnen oder der Gruppe Aufträge, Ziele oder sogar die Sinnhaftigkeit der Weiterbildungsmaßnahme zu verhandeln, dabei das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren und trotzdem die Lehrpersonen ihren Weg gehen zu lassen, sind idealtypische Anforderungen an die Dozierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung. Das erfordert von ihnen, mit Perrenoud (1996), sicherlich Tugenden wie Geduld, Toleranz und Empathie, aber auch eine Analysekompetenz, die zum Beispiel davon ausgeht, dass Widerstände selten irrational sind und ihre psychosozialen oder unterrichtsbezogenen Hintergründe herauszuarbeiten weiss. Kenntnisse der Lernspezifitäten Erwachsener (vgl. z.B. Schellhammer, 2017, S. 21–22) wie auch ein vertieftes fachdidaktisches Wissen dürften zur Genauigkeit der Einschätzung der jeweiligen Situation und dem didaktischen Handeln beitragen.

Im Rahmen eines zeitlich befristeten, auftragsgemäss auf die Einführung eines neuen Lehrplans ausgerichteten Angebots sind der Bearbeitung von Widerständen, insbesondere was die psychosoziale Seite der Gruppendynamik anbelangt, jedoch auch Grenzen gesetzt. Aspekte der Schulkultur, die für die Gruppendynamik und für die Kooperation bedeutsam sind, wie etwa kollektives Vertrauen oder die kollektive Überzeugung eines Kollegiums, anstehende Herausforderungen zu bewältigen, bilden sich in längerfristigen Prozessen aus und hängen mit dem Verhalten der Schulleitung zusammen (Tschannen-Moran, 2014a; Tschannen-Moran & Gareis, 2015). Eine kurze Intervention vermag keine fundamentalen Veränderungen auszulösen. Hingegen können gemeinsame Unterrichtserfahrungen, das Offenlegen von individuellen Erfahrungen und die gemeinsame Reflexion von Unterricht das Vertrauen in Kolleginnen und Kollegen verbessern (Ford, 2014; Tschannen-Moran, 2014b).

## **6.2 Reflexionen unterstützen und moderieren**

Die Moderation ist von zentraler Bedeutung, damit das Sprechen über Unterricht nicht beim Austausch von Schlagworten an der Oberfläche bleibt. Sie trägt dazu bei, dass eine vertiefte Analyse und eine kritische Reflexion geschehen kann und damit eine professionelle Diskussion auf Basis eines professionellen Vokabulars entsteht. Inhaltlich müssen die «richtigen» Fragen gestellt werden, damit die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler fokussiert werden und die Diskussion nicht beim Handeln der Lehrperson stehen bleibt, denn das bedeutet, dass die Wirkungen dieses Handelns lediglich hypothetisch bleiben. Dem entgegen steht, dass die praktisch dominierende Sorge von Lehrpersonen häufig weniger die Lernerfahrung einzelner Schülerinnen und Schüler ist, sondern, über alles gesehen, eher der «instructional flow» der Lektion, der geordnete Ablauf von Aufträgen interessiert (Hargreaves, 2000). Das deutet auf eine didaktische Herausforderung für die Dozierenden hin, diese für Lehrpersonen häufig im Vordergrund stehenden Fragen nach Aufgaben, Lehrmittel und der Klassenführung aufzunehmen und mit einem Perspektivenwechsel in Verbindung mit den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler zu bringen.

Damit das Sprechen über Unterricht nicht abstrakt bleibt,

helfen Artefakte aus dem Unterricht, die ihn repräsentieren, um so möglichst nahe an der «Gestaltwahrnehmung» (Korthagen, 2001) der eigenen Erfahrung und den Lernprozessen der Schülerinnen und Schülern zu bleiben (siehe Kapitel 7). Bei der Reflexion über Unterricht sind grundsätzlich zwei Bewegungen denkbar:

1 *Abstrahieren*: Dozierende unterstützen die Lehrpersonen, die konkrete Erfahrung zu verdichten und zu verallgemeinern (vgl. Wahl, 1991). Damit ist das gemeint, was Neuweg (2010) «Anschauung theoretisieren» nennt (ebd., S. 46). Eraut (1994) meint, ohne die Fähigkeit zu theoretisieren, endet der Praktiker im Gefängnis der eigenen Erfahrungen (zitiert nach Ertsas & Irgens, 2017). Mögliche Ausgangspunkte sind die Analyse beziehungsweise die Fragen nach Mustern in Arbeiten von Schülerinnen und Schülern oder inwiefern sich die Lernerwartungen in den Arbeiten zeigen, um den Fokus auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler aufrechtzuerhalten (Nelson, Deuel, Slavit & Kennedy, 2010). Folgen können dann Fragen nach deren Zusammenhang mit Bedingungen der Lernumgebung, etwa der Aufgabenqualität oder Lernbegleitung durch die Lehrperson. Damit sind einerseits Komponenten des fachdidaktischen Wissens angesprochen (siehe Kapitel 5.2), andererseits werden sie in Verbindung gebracht («Wie hängen die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler mit meiner Aufgabenstellung zusammen?»). Erst das Beschreiben der Wahrnehmung des konkreten

Ereignisses, das Fassen in Worte macht die spezifische Situation reflektierbar, mit anderen Erfahrungen und Sichtweisen konfrontierbar. Dadurch können Merkmale des besprochenen Unterrichtsbeispiels abstrahierend herausgearbeitet beziehungsweise subjektive oder implizite Theorien expliziert, bestehende Handlungsmuster offengelegt werden. Nun folgt der Schritt, die bestehenden Theorien mit dem Neuen zu verbinden, das sich gegenüber der eigenen Praxis und Erfahrungen zuerst abstrakt präsentiert, im vorliegenden Fall als neuer Lehrplan mit einer anderen Form der Darstellung und Formulierung von Lernerwartungen sowie einem kompetenzorientierten Unterrichtsverständnis. Es lässt sich zum Beispiel fragen, inwiefern herausgearbeitete Handlungsmuster einem kompetenzorientierten Unterricht entsprechen. Diese erste, «theoretisierende» Bewegung, die es zu moderieren gilt, expliziert induktiv an den Erfahrungen anknüpfend subjektive Theorien (Theorieebene 1), indem zum Beispiel Besonderheiten oder Erklärungen des diskutierten Unterrichtsbeispiels versprachlicht werden (siehe Abbildung 1.3). Das kann als Zwischenschritt angesehen werden, um in der Folge den Bezug zur noch abstrakteren Ebene von allgemeinen Erkenntnissen (Theorieebene 2) herzustellen, wie sie zum Beispiel Ergebnisse der Unterrichtsforschung, eine didaktische Theorie oder, in Verbindung von beidem im vorliegenden Fall, allgemeine Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts darstellen.

2 *Konkretisieren*: Dozierende müssen nun wissen,

wie man das Neue mit dem Wissen beziehungsweise allgemeiner mit der subjektiven Theorie der Lehrpersonen zusammen für die Unterrichtspraxis bedeutsam und im Kontext der Unterrichtspraxis handhabbar macht (Timperley et al., 2007; Cordingley & Buckler, 2014). Dies verweist auf die zweite, das Abstrakte nun wiederum konkretisierende, also die Theorie veranschaulichende Bewegung, die es zu moderieren gilt. Sie mündet in die Frage, wie eine verallgemeinerte Erkenntnis der Theorieebene 2 zu der eigenen subjektiven Theorie auf Ebene 1 steht und welche Folgen dies für die eigene Praxis im Unterricht hat.

In der Lage zu sein, auf die Theorieebene 2 zurückzugreifen, kann die berufliche Praxis legitimieren, implizite Theorien durch Formulierung auf Theorieebene 1 explizit machen und es ermöglichen, sowohl über die eigene wie auch die allgemeine Theorieebene kritisch zu reflektieren (Ertsas & Irgens, 2017). Dozierende müssen dazu iterativ, aber immer wieder in Bezug auf die zentrale Frage, wie sich die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler unter den gegebenen Lernbedingungen verhalten, einen bewussten Wechsel der Theorieebenen pflegen (siehe Abbildung 1.3).

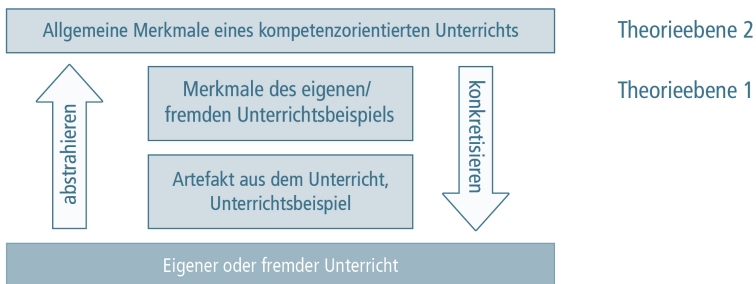


Abbildung 1.3: Dozierende moderieren zwei Bewegungen: Abstrahieren und Konkretisieren (eigene Darstellung)

Die Moderation von reflektierenden Diskussionssequenzen bedarf einer «skilled leadership» (Earl, 2009; siehe Kapitel 7). Dabei müssen Dozierende mit den heterogenen Voraussetzungen der Lehrpersonen rechnen und entsprechend adaptiv agieren. Basierend auf dem Modell von Gregoire (siehe Kapitel 4.3) dürften je nach Konstellation von Reaktionstyp auf die Reformnachricht und Ausprägung der professionellen Kompetenz unterschiedliche didaktische Massnahmen oder Impulse notwendig sein. Auch Lehrpersonen brauchen nicht alle das Gleiche und gleich viel, um einen Entwicklungsschritt zu machen. Mit Neuweg (2010) heisst das für Dozierende: «[...] vonnöten wäre die Gelassenheit, auf Belehrung und Reflexionszumutungen zu verzichten, wo Erfahrungswissen in der Gestalt flexibler Muster auftritt, der Mut, es instruierend und reflexiv zu unterspülen, wenn es sich als starre Schablone

darstellt, und die Weisheit, das eine vom anderen zu unterscheiden» (ebd., S. 46).

## 6.3 Ansprüche an die Dozierenden der Weiterbildung

Angesichts der bisher skizzierten Herausforderung, auch auf Unsicherheit aufbauend oder diese auslösend Lernprozesse zu inszenieren und den erneuten Aufbau eines Gefühls der Sicherheit zu unterstützen, werden die hohen Ansprüche an die professionelle Kompetenz von Dozierenden in der Weiterbildung deutlich. Sie sind nicht nur herausgefordert, das richtige Ausmass an kognitiver Dissonanz bei erfahrenen Lehrpersonen zu erzeugen, sondern müssen dabei auch die Balance halten zwischen – im vorliegenden Fall – durch fachdidaktische Expertise begründete Zielsetzungen und der Notwendigkeit erwachsenenpädagogischer Teilnehmendenorientierung, die den Lehrpersonen adäquate Entscheidungsfreiräume auch bezüglich der Zielsetzungen einräumt (McChesney & Aldridge, 2019). Borko (2004) drückt dies folgendermassen aus:

«Facilitators must be able to establish a community of learners in which inquiry is valued, and they must structure the learning experiences for that community. [...] Facilitators must be able to use the curriculum flexibly – reading the participants and the discourse, considering responses and possible consequences, and taking responsive action in order to balance the sometimes incompatible goals of the professional development program and the participants [...]» (ebd., S. 10).

Die Anforderungen an Dozierende in der Weiterbildung sind von der Forschung kaum thematisiert worden, aber es ist zu vermuten, dass Dozierende ebenfalls einen Beitrag zur Wirksamkeit von Lerngelegenheiten beziehungsweise Unterstützungsangeboten leisten (Lipowsky, 2014). Einen ähnlichen, theoretisch abgestützten und zunehmend empirisch überprüften Strukturvorschlag zur Beschreibung der professionellen Kompetenz, wie ihn die Forschungsgruppen um Baumert oder Blömeke für Lehrpersonen machen (Baumert & Kunter, 2011a; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010), existiert für Dozierende der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie -weiterbildung noch nicht. Die Diskussion bewegt sich hinsichtlich der Dozierenden der Lehrerbildung eher noch im normativen Bereich (vgl. z.B. Koster & Dengerink, 2008; Murray, 2008; Smith, 2010). Ihre professionelle Kompetenz dürfte jedoch in Bezug auf die Lehre mit einer ähnlichen Struktur beschreibbar sein, wobei sie inhaltlich die Spezifika der Unterstützung des Lernens von Erwachsenen, in der Weiterbildung von erfahrenen Lehrpersonen, aufweisen muss (Neuweg, 2010, S. 44; Kraler, 2008).

## 6.4 Doppelte professionelle Kompetenz

Die Grundausbildung der Lehrpersonen liefert die «Eingangsqualifikation» (Schmidt, 1980) von Novizen und Novizinnen beziehungsweise eine «Starthilfe» (Messner & Reusser, 2000). Sie erwerben grundlegendes Wissen *für* die Praxis und *über* die Praxis; das Wissen *in* der Praxis und *über* sich selbst wird wesentlich erst *durch* die Praxis aufgebaut (Day & Sachs, 2004). Die Motive der Lehrpersonen für das Weiterlernen unterscheiden sich aufgrund vielfältiger Erfahrungen von denjenigen von Studierenden. Die vermehrte Erfahrung kann aber auch breitere Widerstandstaktiken gegenüber Veränderungen und Lernen mit sich bringen (Faulstich, 2008). Sie führt auch zu anderen und vor allem durch Erfahrungen gestützte und dadurch legitimierte oder «legitimiertere» Erwartungen an das Lernangebot und die Dozierenden.

Die *doppelte* professionelle Kompetenz als Lehrperson auf der Zielstufe und als Lehrende in der Weiterbildung ist von zentraler Bedeutung<sup>7</sup>. Sie unterscheidet sich bei Dozierenden der Weiterbildung konzeptionell zwar nicht grundsätzlich von Lehrenden in der Grundausbildung, verlangt aber angesichts der Spezifika der Weiterbildung unterschiedliche Akzentuierungen. Insbesondere die Kompetenz als Lehrperson auf der Zielstufe dürfte bedeutsamer sein als in der Grundausbildung, damit

es gelingt, «Anschauung» (sprich: Erfahrung) zu theoretisieren und Theorie zu veranschaulichen (Neuweg, 2010). Auf Basis der Erfahrung beziehungsweise am konkreten Beispiel aus dem Unterricht Prozesse des Abstrahierens auf die Theorieebene 2 zu moderieren und allenfalls mit neuen Perspektiven zu ergänzen, verlangt wiederum den konkretisierenden Transfer in den Unterricht, der mit entsprechendem fachdidaktischem Wissen und der Erfahrung der Dozierenden auf der Zielstufe seine Glaubhaftigkeit erhöht. Damit kann es zudem gelingen, auch das Bedürfnis der Lehrpersonen nach dem «what works» zu befriedigen. In der Befragung von Starkey et al. (2009) messen Lehrpersonen den meisten vorgelegten Merkmalen von Weiterbildungsdozierenden eine hohe Bedeutung zu. Die Rangreihe bestätigt die hier vertretene Bedeutung doppelter professioneller Kompetenz gepaart mit Moderationsfähigkeiten: Wissen über die pädagogische Theorie, praktische Expertise im entsprechenden Schulfach und Kommunikations- und Beziehungsfähigkeiten werden am bedeutsamsten eingeschätzt.

Die Erfahrung bildet auch heterogene «subjektive Problemhierarchien» heraus (Pant, Vock, Pöhlmann & Köller, 2008, S. 830). Sie aus eigener Erfahrung zu kennen, Bewältigungsstrategien und -methoden selbst erprobt zu haben sowie diese und die Ergebnisse theoretisch einordnen zu können, dürfte mit dazu beitragen, den Lehrpersonen ein effektives Lernangebot machen zu können. Die Erfahrung festigt auch die Überzeugungen zum Lehren und Lernen.

Sie in angemessenem Mass irritieren zu können, bestehende Annahmen herauszufordern und neue Möglichkeiten zu eröffnen, die sozialen Normen herauszufordern, wenn sie Unterrichtsentwicklung behindern, und dabei den Fokus aufs Lernen der Schülerinnen und Schüler beizubehalten, verlangt eine hohe fachdidaktische Expertise (Timperley, 2008).

Im Gegensatz zur Grundausbildung, bei der die Perspektive auf die Lernenden diejenige eines «Noch-nicht-Könnens» und von der Sache her eher defizitorientiert ist sowie zudem durch die Qualifikationsfunktion eine zumindest strukturelle «High-stakes»-Machtdifferenz besteht, sollte der Blick auf die Lehrpersonen im Beruf nicht einer Defizithypothese folgen. Der hier verfolgten Perspektive auf die Lehrpersonen liegt die Vorstellung eines adaptiven und dynamischen Systems zugrunde, in dem anscheinend widersprüchliche Ansichten nebeneinander bestehen können und miteinander interagieren (Levin & Nevo, 2009) und trotzdem «gelingende Praxis» hervorgebracht werden kann (Tenorth, 2006). Das Erfahrungswissen der Lehrperson, das der gelingenden Praxis zugrunde liegt, hat seine eigene, individuelle Entstehungsgeschichte und -bedingungen und priorisiert den subjektiven und situativen Anwendungsnutzen. Die forschungs- und wissenschaftsorientierte Expertise der Dozierenden orientiert sich an den Entstehungsbedingungen wissenschaftlichen Wissens mit dem Fokus auf Objektivierung und Verallgemeinerung. Das Annehmen beider Wissensbestände als *a priori* gleichwertig ist der Ausgangspunkt für den

Prozess – sofern eine Weiterentwicklung des Wissens über Unterricht angestrebt wird –, die Wissensbestände einander gegenüberzustellen und Aspekte davon einer gemeinsamen Überprüfung zu unterziehen. Es ist die weiterbildungsdidaktische Aufgabe, diesen Prozess zu gestalten. Subjektives Erfahrungswissen muss mit dem wissenschaftlichen Wissen in Verbindung gebracht werden. Das gemeinsam erarbeitete Verständnis wird auf der Basis von Regeln der Überprüfung oder Erkenntnisgewinnung erarbeitet und seine Überprüfung – dazu gehört auch dessen Transformation in den Unterricht – begleitet. Im Grunde genommen geht es um einen moderierten Prozess, der – erkenntnistheoretisch ausgedrückt – der Frage nachgeht, was wir – Lehrpersonen und Dozierende – über guten Unterricht zu wissen glauben und ob das auch tatsächlich zutrifft. *A posteriori* kann so neues Erfahrungswissen entstehen, das intersubjektiv überprüft ist. Dozierende der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung sind dann bedeutsam und effektiv, wenn sie in diesem Prozess mit Lehrpersonen iterativ und ko-konstruktiv arbeiten und nicht Best Practice dozieren (McDowall, Cameron, Dingle, Gilmore & MacGibbon, 2007; Timperley, 2008).

# **7 Didaktische Folgerungen für die Unterrichtsentwicklung unterstützende Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung**

Der Lehr-Lern-Prozess in einem Weiterbildungsangebot kann als komplexes Geschehen verstanden werden, das sich auf mehreren Ebenen konstituiert, die miteinander in Beziehung stehen und sich gegenseitig beeinflussen. Die Qualität von Unterricht wie der Weiterbildung ergibt sich durch Interaktionen, die häufig durch die «Denkfigur» des didaktischen Dreiecks (Reusser, 2008) oder – erweitert um die materiale Dimension – des Tetraeders (Rezat, 2009) beschrieben werden. Als Modell hilft es, eine Vorstellung der Mehrdimensionalität unterrichtlicher Interaktionen zu entwickeln: Die Interaktionen im Unterricht spielen sich wechselwirkend zwischen Lerngegenstand, Lernenden, Lehrperson und Lehrmittel ab, den vier Eckpunkten des Tetraeders. Durch die Erweiterung dieser strukturellen Beschreibung unterrichtlicher Interaktionen auf die Ebene der Weiterbildung wird die im vorherigen Kapitel angesprochene doppelte Kompetenz zur Planung und Durchführung von Unterrichtsentwicklung unterstützenden Weiterbildungsangeboten deutlich: Das Tetraeder unterrichtlicher Interaktionen ist der Lerngegenstand

in der Weiterbildung (siehe Abbildung 1.4) und die Interaktionen in der Weiterbildung lassen sich ihrerseits als Tetraeder modellhaft beschreiben (Prediger, Leuders & Roesken-Winter, 2017; Luft & Hewson, 2014).

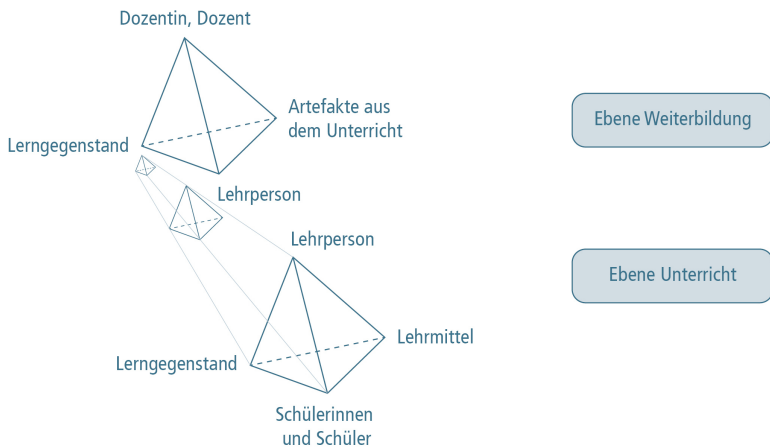


Abbildung 1.4: Das Tetraeder-Modell der Struktur der Interaktionen in der Weiterbildung (vgl. Prediger et al., 2017)

Aus dem bisher Dargelegten und der Weiterbildungsforschung lassen sich folgende Merkmale eines Angebots ableiten, das wirksam werden kann: Häufig wird ein Fokus auf den Unterrichtsinhalt gelegt beziehungsweise Fachwissen als Merkmal wirksamer Weiterbildungen genannt, was allerdings nicht genügt (Kennedy, 2016). Vielmehr ist inhaltlich ein enger *fachdidaktischer* Fokus auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler wichtig, der ein Anknüpfen

an unterrichtsbezogene Vorstellungen, fachdidaktisches Wissen und Alltagsfragen der Lehrpersonen ermöglicht. Modellhaft in Bezug auf das doppelte Tetraeder bedeutet dies, dass insbesondere die Dimension Schülerinnen und Schüler – Lerngegenstand auf der Ebene des Unterrichts fokussiert werden soll, von dem aus Zusammenhänge mit den anderen Dimensionen zu erschliessen sind.

Es gibt Evidenzen, dass für eine Veränderung sowohl bei der Praxis als auch bei den Überzeugungen angesetzt werden soll (Hargreaves & Braun, 2012). Um dem Postulat des «engen» Bezuges gerecht zu werden, wird der Zugang über die Unterrichtspraxis bevorzugt. Das Anknüpfen an die Praxis und Berufserfahrungen nutzt den Vorteil der Weiterbildung gegenüber der Grundausbildung, «die ständig Antworten auf noch nicht gestellte Fragen liefert, [und] nichts hat, von dem weg sie in das Allgemeinere induzieren könnte», während die Weiterbildung «mit berufsbiografisch-episodischem Wissen arbeiten [kann] und entlang dessen, was die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Grenze, Rätsel, Problem, Frage erlebt haben oder ihnen zumindest dazu gemacht werden kann» (Neuweg, 2010, S. 45). Deshalb wird ein didaktisch induktiv und abstrahierend verlaufender Einstieg verfolgt (siehe Abbildung 1.3).

Um den Bezug zum konkreten Unterricht realer werden zu lassen, können *Artefakte des Unterrichts* (als die materiale Ecke des Tetraeders der Weiterbildung, siehe Abbildung 1.4)

genutzt werden. Der Bezug auf konkrete Aufgabenbeispiele oder Artefakte aus dem Unterricht unterstützt zudem das Entstehen eines kritischen, professionellen Dialogs eher, als wenn die Bezüge rhetorisch oder schlagwortartig bleiben (Ball & Cohen, 1999). Werden die Lehrpersonen aufgefordert, Artefakte aus dem eigenen Unterricht mitzubringen, dürfte wegen der direkten Betroffenheit in ihrem alltäglichen Handeln «emotionsgeladener» Aspekte als Ausgangspunkt der Reflexion zur Sprache kommen, was die Aufmerksamkeit fokussieren hilft und den Lehrpersonen konkrete Anknüpfungspunkte bietet. Mit der anerkennenden Aufnahme der Artefakte, verbunden mit dem Anliegen, «good practice» weiterzuentwickeln, wird dem Erfahrungswissen der Lehrpersonen Rechnung getragen.

Verschiedene Studien zeigen, dass Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung, die mittels solcher Unterrichtsrepräsentationen, insbesondere Videoaufnahmen, Reflexionen unterstützen, die professionelle Wahrnehmung von Unterricht und das Unterrichtshandeln verbessern (z.B. Kuntze, Krammer & Lipowsky, 2017; Krammer, 2014; Sherin & van Es, 2009). Als alternative Repräsentation sind auch Unterrichtsprodukte, insbesondere *Lernspuren* von Schülerinnen und Schülern wie Aufgabenlösungen, fotografische Dokumentationen von Lernsituationen oder Ähnlichem, als Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für die Interaktionen denkbar und niederschwelliger zu beschaffen als Videoaufnahmen. Sie sollen helfen zu erfahren, was die Lernenden «in

ihren Köpfen haben» (Rakoczy & Pauli, 2006, S. 225). Lernspuren können genutzt werden, um zwei Komponenten des fachdidaktischen Wissens zu verbinden. Sie können als Ausgangspunkt für die Beschreibung des Lernprozesses oder des Verständnisses der Schülerin oder des Schülers («Wissen, wie die Schülerinnen und Schüler bestimmte Inhalte lernen») und der Interpretation, was zu diesem Ergebnis beigetragen hat (was manchmal Kontextinformationen notwendig macht), dienen. Sie dienen anschliessend Rückschlüssen auf die Eignung des vorherigen Unterrichts und Überlegungen zu dessen möglichen Anpassungen («Wissen über fach- und themenspezifische Lehrstrategien»).

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Analyse von Artefakten ihren Ausgangspunkt in der Wahrnehmung des Geschehens durch die Lehrperson nimmt, was in der englischsprachigen Forschung als «professional vision» beziehungsweise «noticing», im Deutschen als «professionelle Wahrnehmung» bezeichnet wird (Möller, Steffensky, Meschede & Wolters, 2015; Seidel & Prenzel, 2007; Seidel & Stürmer, 2014; van Es & Sherin, 2002; Steffensky, Gold, Holdynski & Möller, 2015). Es besteht die Annahme, dass die professionelle Kompetenz, insbesondere das fachliche und fachdidaktische Wissen, stark beeinflusst, was im Unterricht und in den Artefakten wahrgenommen wird (siehe Abbildung 1.5).

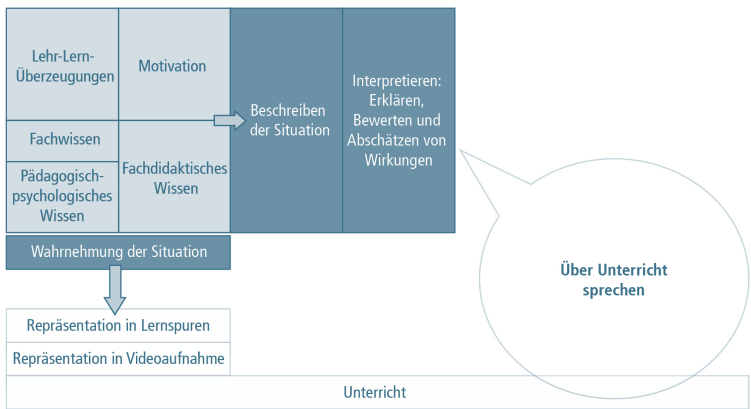


Abbildung 1.5: Professionelle Wahrnehmung als Grundlage der Reflexion von Unterricht (eigene Darstellung)

Dem Sprechen über Unterricht voraus geht also die *Wahrnehmung* des Relevanten und dessen individuelle, wissensbasierte *Verarbeitung*. Die Verarbeitung besteht – explizierend – einerseits aus der *Beschreibung* einer wahrgenommenen Situation, das heisst ihrer präzisen Abgrenzung von anderen, und dem Konkretisieren in Bezug auf Unterrichtsmerkmale (z.B. kognitive Aktivierung), andererseits aus der *Interpretation* mit Erklären, Bewerten, insbesondere in Bezug auf Qualitätsmerkmale des Unterrichts, sowie dem Abschätzen von Wirkungen. Damit können die kognitiven Strukturen, die für Rolff (2014) «für die Schul- und Unterrichtsentwicklung unmittelbar handlungsrelevant» sind

(ebd., S. 178), quasi veröffentlicht werden.

Solche *Reflexionen* der eigenen Praxis, insbesondere am Gegenstand der repräsentierten Unterrichtspraxis, sind ein weiteres Merkmal wirksamer Weiterbildungsangebote (Lipowsky, 2014). In der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung wird der Reflexion grosse Bedeutung zugeschrieben als Brücke zwischen Praxiserfahrungen und theoretischem Lernen, als mentaler Prozess der Strukturierung oder Restrukturierung von Erfahrung oder Wissen (Bolhuis, 2006; Clarke & Hollingsworth, 2002). Auch in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung kommt Praktika und ihrer Reflexion zur Entwicklung einer reflexiven Unterrichtspraxis («reflection-on-action», vgl. Schoen, 1983) ein zentraler Stellenwert zu (Hascher, 2012). Die Reflexion der Unterrichtserfahrungen wird als zentrales Mittel des Lernens von Lehrpersonen und ihrer Unterrichtsentwicklung gesehen. Das «Nachdenken über eigenen und fremden Unterricht» (Halbheer & Reusser, 2009) erlaubt Lehrpersonen, eine Erfahrung zu analysieren, ihr Sinn zu verleihen und das Wissen für folgende unterrichtliche Entscheidungen zu nutzen (van Es & Sherin, 2008; Borko, Jacobs, Eiteljorg & Pittman, 2008).

Die Frage, *wie* produktive reflektierende Diskussionen beziehungsweise eine Kommunikationskultur entstehen, in denen Lehrpersonen Themen verbunden mit dem eigenen Unterricht und dem Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler kritisch diskutieren (Borko et al., 2008; Alles, Seidel

& Gröschner, 2019), ist zentral für diese Form der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung. Erkenntnisse, wie produktive Klassengespräche entstehen, werden auch für die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung als anwendbar betrachtet (Borko, Jacobs, Seago & Mangram, 2014; Elliott et al., 2009). Dabei sind jedoch Spezifika des Lernens Erwachsener zu berücksichtigen, weil zum Beispiel die bisherigen Erfahrungen, die aufgebauten Konzepte und Überzeugungen gefestigter sind und sie zwingend wissen müssen, warum sie etwas lernen sollen, das sie zudem an der Effektivität in der Praxis messen (Rohlwing & Spelman, 2014). Hier ist insbesondere die Kompetenz der Dozierenden gefordert, entsprechende Diskussionen zu moderieren, wie es in Kapitel 6 skizziert ist. Die Lehrpersonen selbst schreiben solchen Sequenzen des «Austausches» von Unterrichtserfahrungen eine positive Funktion für ihre Unterrichtsentwicklung zu (Balmer, 2017, 2018b; vgl. auch Krammer et al., 2008; Trotter, 2006). Solche professionelle Lerngemeinschaften sind jedoch nicht per se der «Königsweg» (Rolff, 2015). Die Forschung zeigt, dass ihre Effektivität stark streut, aber insbesondere eine zielorientierte Leitung hilfreich ist (Kennedy, 2016). Eine entsprechend strukturierte Führung der Reflexion durch Dozierende hat sich dabei als wichtig erwiesen (Lotter & Miller, 2017), wobei der Schritt vom gemeinsamen Teilen von Erfahrungen zum gemeinsamen Erkunden als zentral für eine wirksame, kooperative Unterrichtsentwicklung angesehen wird (Nelson et

al., 2010).

Ihre Wirksamkeit entwickeln Reflexionen vor allem in Kombination mit *handlungspraktischen Erprobungsphasen* (Lipowsky, 2014). Erst die Konsolidierung der Erkenntnisse der Reflexion, die auch an Erkenntnisse der Unterrichtsforschung anschliessen, ihre Umsetzung in einem Aktionsplan, der dann realisiert und begleitet wird sowie ein Feedback beinhaltet, macht den Prozess vollständig und wirksam (Antoniou & Kyriakides, 2011). Es geht also um Unterrichtsentwicklung als systematische Ermöglichung der Prozesse von Reflexion und Erprobung. Das ALACT-Modell (Korthagen, 2001) ist eine mögliche Form der Strukturierung von entsprechenden Prozessen (siehe Abbildung 1.6). Sie sind zyklisch zu verstehen und können mit fünf Sequenzen beschrieben werden:

- 1 Handlung («action»),
- 2 Rückblick auf die Handlung («looking back»),
- 3 Erkenntnis zentraler Aspekte («awareness of essential aspects»),
- 4 Gestalten einer alternativen Handlung («creating alternative methods of actions») und
- 5 eine Erprobung («trial»), die wiederum Gegenstand des erneuten Rückblicks ist (vgl. die ähnlichen Schritte des Konzepts der Lesson Studies [Fernandez, 2002] oder den «Teacher inquiry and knowledgebuilding cycle» bei Parr, Timperley, Reddish, Jesson & Adams, 2007).

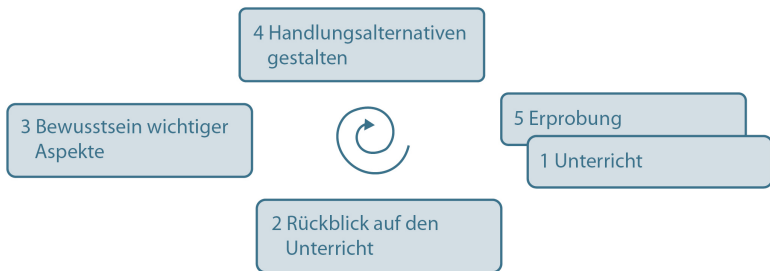


Abbildung 1.6: Strukturierter Prozess der Unterrichtsentwicklung gemäss dem ALACT-Modell (vgl. Korthagen & Vasalos, 2005)

Sprechen über Unterricht ist ein zentrales Element und Teil dieses Zyklus, als Analyse und Reflexion im Rückblick auf den Unterricht auf der Basis von Artefakten aus dem Unterricht oder Repräsentationen umfangreicherer Unterrichtsbeispiele, aber auch im Erarbeiten und Festhalten zentraler Erkenntnisse.

Den Dozierenden fallen dabei zwei zentrale Aufgabenbereiche zu:

1 *Moderieren*: Dabei geht es primär darum, Kommunikationsnormen festzulegen, den Fokus der Diskussion zu betonen, zu strukturieren (Ablauf, inhaltlich) und Bezüge herzustellen (zwischen Beiträgen von Lehrpersonen, zu Konzepten und Theorie oder, umgekehrt, zum Unterricht beziehungsweise Evidenzen auf Basis der Unterrichtsartefakte), um damit das Abstrahieren und Konkretisieren zu unterstützen.

2 *Wissen erweitern*: Wissensbasiert (z.B. fachlich, fachdidaktisch) alternative Erklärungen, Bewertungen anbieten; mögliche andere Wirkungen in den Raum stellen oder allenfalls durch Impulse erfahren lassen sowie alternative Handlungsmöglichkeiten zeigen («modeling»).

Angesichts grösserer Gruppen und begrenzter Zeit muss diese Moderation (manchmal) in die Gruppe selbst ausgelagert werden, um eine hohe aktive Beteiligung an möglichst auch eigenen Beispielen zu ermöglichen. Damit die Zeit zielführend genutzt wird, können Unterstützungen angeboten werden, zum Beispiel in der Form eines abzuarbeitenden «Protokolls» (analog eines Ablaufschemas einer Intervision). Das Protokoll gibt Leitfragen zur Untersuchung der Unterrichtsartefakte oder Unterrichtsbeispiele vor und unterscheidet zum Beispiel Phasen der Beschreibung (Explizierung des Wahrgenommenen) und der Interpretation. Zudem strukturiert es sowohl die Rollen der Beteiligten als auch die Zeit. Allerdings sind damit auch Nachteile verbunden, wie Little und Curry (2009) anmerken. Die Qualität der Beiträge in der Diskussion bleibt offen, beziehungsweise es fehlt in der Gruppe die Expertise aus der Perspektive der Dozierenden, um sie allenfalls infrage zu stellen, sie zu elaborieren und weitere bedeutsame Gesichtspunkte einzubringen. Um eine entsprechend *informierte* Reflexion (Ertsas & Irgens, 2017) zu unterstützen, braucht es weitere didaktische Massnahmen. Ein Protokoll kann zudem schwerlich die Auswahl der Lernspur und damit die Qualität ihrer Evidenz

für das Denken und Verstehen der Schülerinnen und Schüler und somit ihren potenziellen fachdidaktischen Gehalt steuern.

Das Anbahnen neuen Wissens, um begründet eine Handlungsalternative im Unterricht zu planen und erproben zu können, ist ein nächster Schritt. Er kann auf vielfältige Art und Weise erfolgen, wie zum Beispiel durch den Einsatz von zum Weiterdenken herausfordernden, aber nicht überfordernden Fragen, Fokussierungen und Impulsen sowie durch das Erfahren neuer Methoden, beispielsweise offenerer Aufgabenformate, wie sie einem kompetenzorientierten Unterricht zugeschrieben werden (siehe die Beiträge 4–7 aus den Fachbereichen). Auch ein kurzer Input, der vorher Angesprochenes modellhaft zusammenfasst oder ergänzt, Evidenzen aus der Unterrichtsforschung, die als Beweise beziehungsweise Begründungen für das neue Konzept dienen und die Lehrpersonen darin unterstützen, ihre Vorstellungen zu überprüfen, tragen dazu bei, sowohl die Reflexion des bisherigen Unterrichts zu informieren als auch Ansatzpunkte für dessen Weiterentwicklung zu finden. Die Bewegungen des induktiven Abstrahierens und des deduktiven Konkretisierens verlaufen dabei iterativ, und es gilt, wie im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern (Ewerhardy, 2010), dass eine angemessene Verwendung einer Fachsprache für den Konzeptaufbau förderlich ist.

Daran schliesst die Planung und Erprobung einer Handlungsalternative im Unterricht an. Es geht darum, das

deduktive Konkretisieren in den Unterricht fortzusetzen, um dabei idealerweise die Bedeutsamkeit, Anwendbarkeit und den Mehrwert des neu Erarbeiteten zu erfahren. Damit schliesst ein Zyklus des «Wechselspiels zwischen berufspraktischem Handeln, sezierend-reflexiver Analyse und handelnder Rückübersetzung» (Neuweg, 2002, S. 27) ab.

Dieser Entwurf eines Prozesses versucht, analog der Theorie des Conceptual Change für das Lernen der Schülerinnen und Schüler (Caravita & Halldén, 1994) den Verlauf eines Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildungsangebots zu gestalten (Duit, Treagust & Widodo, 2013): Bestehende Vorstellungen und unterrichtliche Massnahmen der Lehrpersonen aufzunehmen, auf ihre Tauglichkeit zu prüfen, allenfalls infrage zu stellen, sie auf den Lehrplan 21 und einen kompetenzorientiert(er)en Unterricht auszurichten, neues Wissen bereitzustellen und entsprechende neue Massnahmen zu erproben. Damit sind im Design der fachdidaktischen Begleitangebote ansatzweise alle vier Merkmale erkennbar, die Kennedy (2016) in ihrer Review zur Charakterisierung von Weiterbildungsprogrammen verwendet. Ihre Analyse unterscheidet Merkmale, nach denen Lehrpersonen in der Umsetzung der inhaltlichen Idee der Weiterbildung unterstützt werden: 1) vorschreiben, was zu tun ist, 2) verschiedene Strategien anbieten, aus denen ausgewählt werden kann, inklusive Begründungen, warum sie zu nutzen sind, 3) provokative Fragen stellen, damit die Lehrpersonen neue

Einsichten zu ihrem Unterricht gewinnen, und 4) ihnen einen Wissensbestand präsentieren, ohne spezifisches Handeln im Unterricht zu stimulieren. Allerdings werden sie aufgrund der induktiv angelegten Entwicklungsorientierung und der Ausrichtung zur Unterstützung einer Lehrpläneinführung ganz spezifisch und kombiniert realisiert. Das Vorschreiben, was zu tun ist, steckt im neuen Lehrplan, dessen Verständnis durch die Verknüpfung mit dem eigenen Unterricht entwickelt wird (1). Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen werden als «Strategien» angeboten, kompetenzorientierten Unterricht zu realisieren (2). «Provokative Fragen» oder zumindest das Insistieren auf Begründungen können ein Mittel sein, lernnotwendige Irritationen und Klärungsprozesse auszulösen (3). Nebst Erkenntnissen aus der gemeinsamen Reflexion dienen induktiv gesetzte Inputs zur Erweiterung der Wissensbestände (4), sodass die Vorgaben des Lehrplans in die Wissensstrukturen eingebunden werden können.

# Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.