

April 2015

# **KOOPERATIVE UNTER- RICHTSENTWICKLUNG**

Drei Fallbeispiele und didaktische Empfehlungen für die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung

Thomas Balmer, Rachel Zürcher  
Zusammengefasst von Barbara Meyer

# Inhalt

<b>Einleitung</b>	<b>3</b>
<b>1 Fragestellungen und Ziele</b>	<b>3</b>
1.1 Projekt Kooperationsschulen Lehrplan 21	3
1.2 Ziele und Fragestellungen des Projekts „Kooperative Unterrichtsentwicklung und ihre Reflexion durch Dozierende und Lehrpersonen“ (KUR)	4
<b>2 Theorie</b>	<b>4</b>
2.1 Ein Rahmenmodell der kooperativen Unterrichtsentwicklung	5
2.2 Reformimplementation	9
<b>3 Die beteiligten Schulen und Gruppen: Steckbrief und Ablauf</b>	<b>10</b>
3.1 Schule A (Fall 1)	10
3.2 Schule B (Fälle 2 und 3)	10
<b>4 Methodisches Vorgehen und Untersuchungsdesign</b>	<b>11</b>
4.1 Erhebungsinstrumente und Datenerhebung	11
4.1.1 Vorinterviews	11
4.1.2 Beobachtungen	11
4.1.3 Lernverfassungsinstrument	12
4.1.4 Schlussinterviews	14
4.2 Auswertungsverfahren	14
4.2.1 Auswertung der Beobachtungsprotokolle	14
4.2.2 Auswertung der Vorinterviews, Lernverfassung und Schlussinterviews	15
<b>5 Ergebnisse der Fälle</b>	<b>16</b>
5.1 Darstellung der Ergebnisse	16
5.1.1 Fall 1	16
5.1.2 Fall 2	18
5.1.3 Fall 3	22
5.2 Diskussion der Ergebnisse	25
5.2.1 Fall 1	25
5.2.2 Fall 2	26
5.2.3 Fall 3	27
<b>6 Antworten auf die Fragestellungen</b>	<b>28</b>
<b>7 Fazit, Empfehlungen</b>	<b>30</b>
7.1 Ebene Makrodidaktik	30
7.2 Ebene Mikrodidaktik	30
7.2.1 Lernprozess adaptiv unterstützen	30
7.2.2 Sinnvolle didaktische Elemente	33
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>35</b>

## Abbildungen

Abbildung 1: Das kognitiv-affektive Modell von Konzeptänderungen (Gregoire 2003).	6
Abbildung 2: Rahmenmodell der kooperativen Unterrichtsentwicklung.	8
Abbildung 3: Raster zur Erfassung der Lernverfassung (Greder-Sprecht 2009).	13
Abbildung 4: Erhebungszeitpunkte Lernverfassung (rote Balken; blau: Treffen mit Dozenten)	14
Abbildung 5: Beispiel einer präsentierten Dokumentation der erprobten Unterrichtseinheit	20
Abbildung 6: Aussagen von Schülerinnen und Schülern zur Wahl eines Rechenmodells)	20
Abbildung 7: Gegenstand und Erkenntnisprozess	32

# Einleitung

Im Hinblick auf die Einführung des Lehrplans 21 (LP 21) im Kanton Bern hat das Institut für Weiterbildung und Medienbildung IWM der PHBern das Projekt „Kooperationsschulen Lehrplan 21“ lanciert. Zur wissenschaftlichen Begleitung und Auswertung wurde das Entwicklungsprojekt „Kooperative Unterrichtsentwicklung und ihre Reflexion durch Dozierende und Lehrpersonen“ (KUR) durchgeführt. Es wurde im Rahmen des Antragsverfahrens der Kommission für Forschung und Entwicklung der PHBern (Projekt Nr. 11s0002) gefördert. Dieser Bericht ist eine Kurzversion des ausführlichen Ergebnisberichts von Balmer und Zürcher (2014), der die detaillierte Beschreibung des didaktischen Verlaufs der Treffen, der Auswertung und Darstellung der Ergebnisse enthält.

KUR dokumentiert und analysiert den Unterrichtsentwicklungsprozess des Projekts „Kooperationsschulen LP21“, an dem sich drei Gruppen von Lehrpersonen aus zwei Schulen beteiligten. Die Gruppen werden im Kapitel 3 vorgestellt. Zuvor werden die Ziele und Fragestellungen aufgezeigt sowie die theoretischen Grundlagen von KUR erläutert. Im Kapitel 4 werden das methodische Vorgehen, das Untersuchungsdesign und das Auswertungsverfahren vorgestellt. Der zweite Teil des Berichts widmet sich den Ergebnissen und den daraus folgenden Antworten auf die Fragestellungen. Zum Schluss werden daraus abgeleitete Empfehlungen zur Unterrichtsentwicklung abgegeben.

## 1 Fragestellungen und Ziele

Mit dem Projekt „Kooperationsschulen LP21“ des IWM werden Grundlagen und Erfahrungen für die Angebotsentwicklung im Hinblick auf die Lehrpläneinführung gesammelt. Dozierende der Fachdidaktik moderieren in drei Gruppen in drei unterschiedlichen Fachbereichen und auf allen Stufen einen Unterrichtsentwicklungsprozess, der die Erarbeitung und Erprobung einer kompetenzorientierten Unterrichtseinheit zum Ziel hat. Die Begleitstudie KUR soll sicherstellen, dass die Erfahrungen und Ergebnisse systematisch gesammelt und ausgewertet werden. Der Fokus liegt dabei auf der Beobachtung der Interaktionen der Beteiligten. KUR versucht herauszuarbeiten, wodurch es gelingt oder erschwert wird, ein gemeinsames Verständnis von kompetenzorientiertem Unterricht zu entwickeln, im Unterricht zu erproben und einen Unterrichtsentwicklungsprozess anzustossen, den die Lehrpersonen weiterführen.

### 1.1 Projekt Kooperationsschulen Lehrplan 21

Die Schulen im Kanton Bern wurden zur Beteiligung am Projekt „Kooperationsschulen LP21“ eingeladen. Das IWB setzte folgende Auswahlkriterien:

- Geleitete Schulen mit Fach- und/oder Stufengruppen
- Unterschiedliche Schulen in Bezug auf Stufe und Grösse

Das Projekt startete mit zwei Schulen bzw. drei Fach- bzw. Stufengruppen. Später kam noch eine regionale Fachgruppe dazu, diese konnte aber nicht mehr am Entwicklungsprojekt beteiligt werden. Auf der Basis von Ergebnissen der Wirksamkeitsforschung zur Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung werden im Projekt „Kooperationsschulen LP21“ Angebotsformate konzipiert, welche die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler und die dazu notwendige Gestaltung des Fachunterrichts fokussieren. Darüber hinaus haben die drei Dozierenden der Fachdidaktik folgende Ziele:

- Die gemeinsame Entwicklung und Erprobung von Unterrichtseinheiten von kompetenzorientiertem Fachunterricht als eine mögliche Form von Unterrichtsentwicklung.
- Das Feststellen des fachdidaktischen Unterstützungsbedarfs der Lehrpersonen bzw. Fachgruppen und Reflexion von Unterstützungsmöglichkeiten durch Weiterbildung.

Die beteiligten Gruppen umfassen alle Stufen von Kindergarten bis Sekundarstufe I und die Fächer Deutsch, Mathematik und Natur-Mensch-Mitwelt (NMM).

## 1.2 Ziele und Fragestellungen des Projekts „Kooperative Unterrichtsentwicklung und ihre Reflexion durch Dozierende und Lehrpersonen“ (KUR)

Das Projekt KUR dokumentiert und analysiert den Prozess in den drei Gruppen. Die Ergebnisse sollen wichtige Hinweise zur Planung und Durchführung der Lehrpläneinführung geben. Es geht darum, welche Massnahmen in den einzelnen Schulen Support bieten und Erfolge ermöglichen, den Lernprozess der Lehrpersonen effektiv unterstützen, und zwar sowohl inhaltlich bei der Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts, als auch motivational und emotional zur Entwicklung oder Aufrechterhaltung der Innovationsbereitschaft.

Das Projekt KUR untersucht die folgenden sechs Fragestellungen:

- a) Wird durch das didaktische Arrangement ein Anknüpfen an bestehende Überzeugungen und Unterrichtskonzepte ermöglicht? Kann deutlich gemacht werden, dass es Möglichkeiten der Weiterentwicklung bestehender Aspekte gibt und wird damit eine Öffnung gegenüber neuen Aspekten des Unterrichts erleichtert?
- b) Welcher Art sind die Beiträge von Teilnehmenden und Dozenten? Gibt es einen Dialog zwischen den Teilnehmenden oder findet der Dialog in erster Linie zwischen den Dozenten und den Teilnehmenden statt?
- c) Wird die Herausforderung der Auseinandersetzung mit kompetenzorientierter Unterricht angenommen oder zurückgewiesen? Sind Äusserungen feststellbar, die auf eine Akzeptanz von kompetenzorientierter Unterricht als positive Herausforderung oder eher auf Abwehr schliessen lassen? Stellen die Erprobungen im Unterricht einen durch die Beteiligten wahrnehmbaren Mehrwert dar? Wie bewerten sie kompetenzorientierter Unterricht bzw. einzelne Merkmale oder Indikatoren, wie offene Aufgabenstellungen? Sehen die Lehrpersonen einen Sinn darin? Äussern sie Verständnis, was kompetenzorientierter Unterricht ist? Befürworten sie den Ansatz oder Elemente davon oder zweifeln sie Umsetzung oder Machbarkeit an?
- d) Gibt es Anzeichen von Unsicherheiten und Stress mit Aspekten von kompetenzorientiertem Unterricht und seiner Umsetzung, Äusserungen, die auf negative oder positive Emotionen gegenüber kompetenzorientiertem Unterricht oder den Prozess seiner Entwicklung schliessen lassen? Verändern sich die Emotionen im Verlauf des Unterrichtsentwicklungsprozesses? Was beeinflusst die Emotionen?
- e) Welche Kooperationserfahrungen bestehen? Inwiefern ist die unterrichtsbezogene Kooperation ein Thema? Wie wird die unterrichtsbezogene Kooperation in der Schule bzw. der Stufen- oder Fachgruppe bewertet? Welche Kooperationsformen finden sich?
- f) Zeigt sich, dass die teilnehmenden Lehrpersonen auch zukünftig Verantwortung für die kompetenzorientierte Weiterentwicklung ihres Unterrichts übernehmen?

Im Kapitel 4 wird aufgezeigt, mit welchen Methoden die Fragestellungen beantwortet werden sollen. Im Kapitel 6 finden sich die Antworten auf die Fragestellungen. Vorher werden der theoretische Hintergrund erläutert und die drei Gruppen vorgestellt

## 2 Theorie

Als Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen für die Studie wurde ein Rahmendmodell entwickelt. Es berücksichtigt sowohl Voraussetzungen für die Nutzung von Lerngelegenheiten der Lehrpersonen als auch die Folgen für die Entwicklung des Unterrichts und das Lernen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Abbildung 2, S. 8). Weiter werden wichtige Begriffe wie „Conceptual Change“, „Ownership“ und „Sensemaking“ eingeführt und erläutert. Die Bedeutung von Emotionen und die Rolle der Dozierenden werden erklärt.

## 2.1 Ein Rahmenmodell der kooperativen Unterrichtsentwicklung

Zur Verortung der Dokumentation und Analyse des Unterrichtsentwicklungsprozesses wurde in Anlehnung an verschiedene Autoren (Baumert & Kunter, 2011; Guskey, 1986; Huber, 2009; Lipowsky, 2010) ein Rahmenmodell entwickelt (vgl. Abbildung 2). Es betrachtet Kontextbedingungen der Schule, Eingangsvoraussetzungen der Lehrpersonen und Dozierenden sowie deren persönliche Voraussetzungen. Alle Aspekte wirken auf die Nutzung der Lerngelegenheiten, die Entwicklung der professionellen Kompetenz, und somit auf den Unterricht und die Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrpersonen und Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern.

Die Eingangsvoraussetzungen der Lehrpersonen prägen die Wahrnehmung der Anforderung und damit, ob die Anforderung zu einer Herausforderung und zum Ausgangspunkt für einen Lernprozess wird (Albisser & Keller-Schneider, 2010). Emotionen haben grossen Einfluss auf die Bildung neuer oder die Modifizierung bestehender Überzeugungen (Cross & Hong, 2009). Dabei gibt es Hinweise, dass negative Emotionen den Lernprozess nicht prinzipiell erschweren, sie können auch starke Anreize sein und vielleicht kommt Lernen gar nicht ohne sie aus (Oser & Spychiger, 2005).

Gemäss einer Studie von Buske und Zlatkin-Troitschanskaja (2009) können bei der Einführung einer Reform drei Gruppen unterschieden werden: Befürworter, Skeptiker und Unentschlossene. Die Gruppenzugehörigkeit erklärt den Umsetzungsgrad von Innovationen in einer Schule signifikant. Vermutlich unterscheiden sich diese Gruppen in den erlebten Emotionen.

Das kognitiv-affektive Modell von Gregoire (Gregoire, 2003; vgl. Abbildung 1) beschreibt den bei einer Reform angestrebten Prozess der Konzeptveränderung auch unter Berücksichtigung motivationaler und emotionaler Aspekte. Unter einer Konzeptveränderung (Conceptual Change) wird die Restrukturierung und Reorganisation bestehenden Wissens verstanden. Ausgehend vom Eintreffen einer Reformnachricht – wie z.B. im vorliegenden Fall, „kompetenzorientiert“ zu unterrichten - zeigt Gregoire auf, welche Reaktionen zu welchen Folgen führen können und unter welchen Bedingungen die Betroffenen ihre Konzepte und Überzeugungen beibehalten, oberflächlich oder grundlegend ändern. Wichtige Aspekte auf diesem Weg sind die Einschätzung der eigenen Betroffenheit, die Motivation und die professionelle Kompetenz. Wenn diese drei Dinge stark positiv ausgeprägt sind, kann die Reform als Herausforderung angenommen werden, eine Annäherung findet statt und eine systematische Bearbeitung wird möglich. Der „Stress“ im Fall der Betroffenheit sieht Gregoire als ein Ungleichgewicht zwischen personenseitigen Ressourcen und Anforderungen der Umwelt. Ob nun dieser Stress motiviert bewältigt wird, hängt von den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gegenüber den Reformanliegen ab, also dem Grad der subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können (Jerusalem, 2005). Wenn Lehrpersonen starke Überzeugungen haben in ihre Fähigkeit, die Reform im Unterricht umzusetzen, dann postuliert das Modell, dass sie die Situation als eine Herausforderung wahrnehmen, zumindest wenn ihre Kompetenz genügend ist. Wirft dieser Prozess einen Ertrag für die Lehrperson ab, dann ist das Ergebnis eine Konzeptänderung und wahrscheinlich auch eine Handlungsveränderung.

Wenn keine Betroffenheit ausgelöst wird oder die Motivation, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und die professionelle Kompetenz schwach ausgeprägt sind, wird die Reform eher als Bedrohung wahrgenommen, was zu Vermeidungsstrategien führt, höchstens eine oberflächliche Auseinandersetzung zur Folge hat und damit im besten Fall oberflächliche Überzeugungsveränderungen bewirkt.

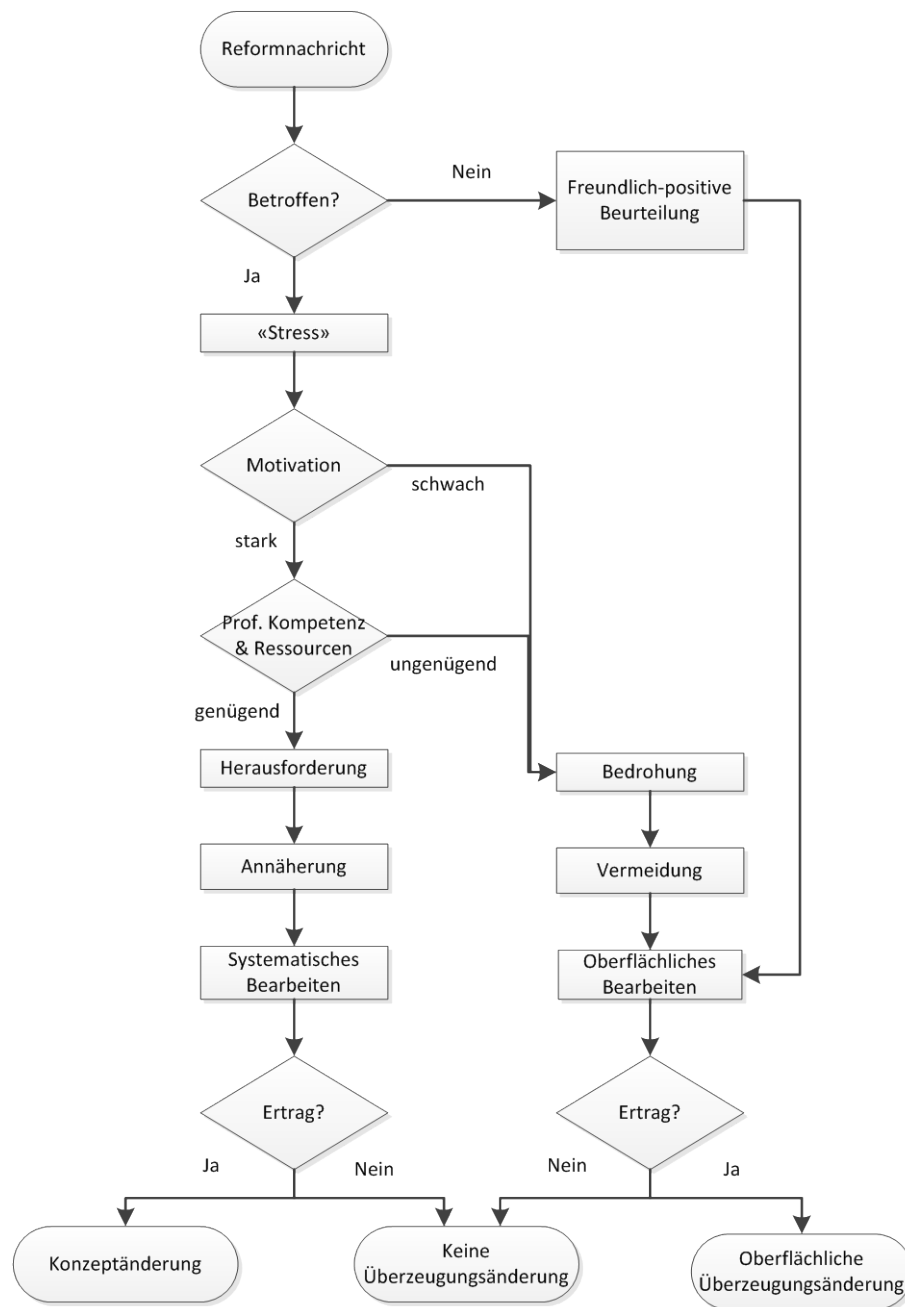


Abbildung 1: Das kognitiv-affektive Modell von Konzeptänderungen (Gregoire 2003).

Einerseits können also Stress und Unsicherheit eine Voraussetzung für eine Konzeptänderung sein, andererseits sind für einen erfolgreichen Unterrichtsentwicklungsprozess positive emotionale Ergebnisse, wie Gefühle des Meisterns, der Sicherheit und der Kompetenz, hilfreich (Simons & Ruijters, 2004). Die didaktische Gestaltung von Lerngelegenheiten muss den unterschiedlichen emotionalen Ausgangslagen, wie auch den unterschiedlichen Ausprägungen von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und professioneller Kompetenz Rechnung tragen und ein differenziertes Angebot bereitstellen. Je nach Ausgangslage muss die Überwindung von Unsicherheiten unterstützt oder aber auch Unsicherheit hergestellt, im Verlauf dann wieder Sicherheit aufgebaut werden. Weiterbildung realisiert dies wirksam durch eine Kombination von handlungspraktischen Erprobungsphasen und Reflexionsphasen, die den Lehrpersonen Kompetenzerfahrungen ermöglichen.

Diese Ausführungen zeigen die hohen Ansprüche an die Dozierenden auf. Nebst fachlichem und fachdidaktischem Wissen ist die Kommunikation mit der Gruppe zentral. Es gibt nur wenige Studien, die sich mit der Wirkung der Dozierenden befassen, die vorliegenden Ergebnisse weisen allerdings darauf hin, dass Dozierende ein zentrales Element für den Erfolg von Weiterbildung sind (Borko, 2004).

Die Zusammenarbeit von Dozierenden und Lehrpersonen wird als Lerngelegenheit bezeichnet. Verschieden Faktoren haben sich als wichtig für die Innovationsbereitschaft und damit für Veränderungen und Lernen an Schulen erwiesen:

- Flache Hierarchie und Verantwortungsverteilung
- Fachliche Kooperation
- Partizipationskultur
- Effizientes Schulmanagement

Da sich Schulen in Bezug auf diese Merkmale unterscheiden, ist es sinnvoll, vor Beginn der Weiterbildungsmassnahme zu prüfen, inwieweit günstige Voraussetzungen für ein erfolgreiches Projekt gegeben sind.

Vertrauen und eine ausgeprägte Kommunikationskultur an der Schule sind Voraussetzungen, damit auch Dialoge stattfinden, in denen das Unterrichten kritisch analysiert wird. Dieser kritische Dialog ist ein zentraler Faktor für die Effektivität der Zusammenarbeit (Zembylas & Barker, 2007). Der kooperative Ansatz begründet sich darin, dass eine Veränderung nicht nur von den individuellen Voraussetzungen der Lehrpersonen abhängig ist, sondern auch von den Realitäten der Schule. Der partizipative Einbezug der Lehrpersonen, die Befriedigung ihrer Bedürfnisse sowie das Beachten der Praxis der Lehrpersonen können es ermöglichen, „implementationsfreundliche“ Einstellungen aufzubauen und die Motivation aufrecht zu erhalten. Ziel ist der gemeinsame Aufbau von Wissen aus zwei Perspektiven: aus der Sicht der Klassenunterrichtsexpertinnen und –experten (Lehrpersonen) mit ihrem Praxis- oder Erfahrungswissen sowie der fachdidaktischen Expertise der Dozierenden.

Das Modell und die einschlägige Literatur gehen von einer Wirkungskette aus, die durch den Kontext und persönliche Merkmale der Personen moderiert wird. Der Nutzung der Lerngelegenheit folgt idealerweise eine Veränderung der Kognition und des Verhaltens im Sinne einer Weiterentwicklung der Eingangsvoraussetzungen (vgl. Abbildung 2). Folgen sind in der professionellen Kompetenz und weiteren personenbezogenen Faktoren zu erkennen. Darauf folgen Veränderungen in der gewünschten Richtung im Verhalten, also im Planungshandeln und im Handeln im Unterricht. Dieses veränderte Verhalten kann sich bei den Schülerinnen und Schülern in den fachlichen Leistungen, der sozialen und motivational-emotionalen Entwicklung zeigen (Baumert & Kunter, 2011; Yoon et al., 2007). Weitere Folgen bei den Lehrpersonen können sich auch in ausserunterrichtlichen Bereichen zeigen, etwa Engagement in der Schulentwicklung, berufliche Weiterentwicklung und Wohlbefinden. Für die Dozierenden sind die gleichen Stufen der Folgen zu beobachten, wenn diese auch weniger gut erforscht sind.

Im vorliegenden Projekt liegt der Fokus auf den von den Dozierenden moderierten Lerngelegenheiten. Eingangsvoraussetzungen, Schulkontext und selbsteingeschätzte Folgen für die eigene Kompetenz und auf Unterrichtsebene werden nicht in der gleichen Ausführlichkeit einbezogen (vgl. Kapitel 4).



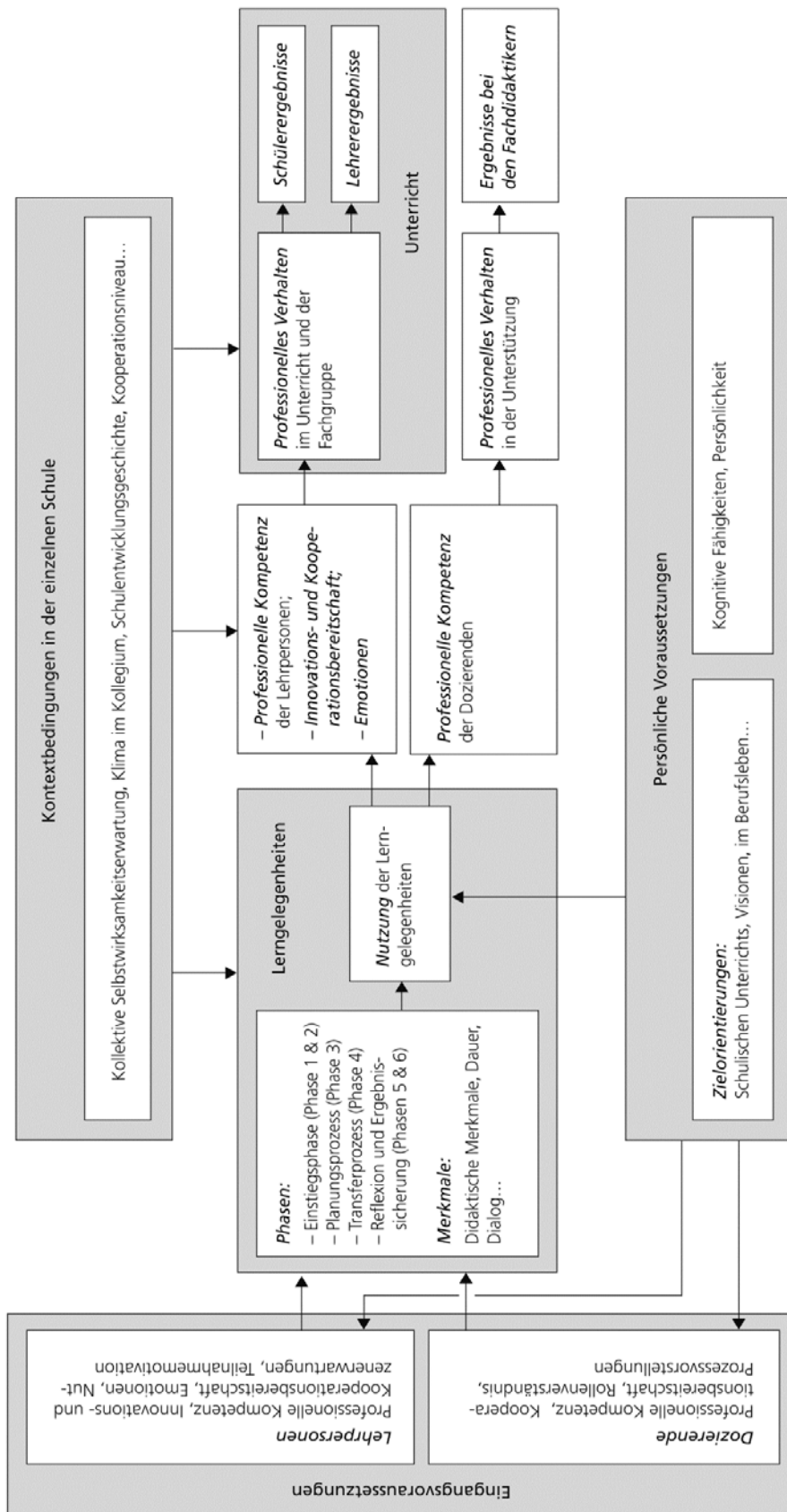


Abbildung 2: Rahmenmodell der kooperativen Unterrichtsentwicklung.

## 2.2 Reformimplementation

Eine wichtige Bedingung zum Gelingen einer Reformimplementation sind eine aktive Beteiligung und Übernahme von Verantwortung für den Prozess durch die Lehrpersonen. Diese Bedingung wird mit dem Begriff „Ownership“ bezeichnet. Er bedeutet in wörtlicher Übersetzung „Besitz, Anteilbesitz, Eigentümerschaft“ und wird meist in entwicklungspolitischen Kontexten verwendet (vgl. Karing & Artelt, 2013). Es beschreibt die Identifikation mit einem Vorhaben und weist auf die Eigenverantwortung hin, die eine Gruppe bei einem kooperativen Entwicklungsvorhaben übernimmt. Der Unterrichtsentwicklungsprozess mit den Phasen der Einführung, Planung, Umsetzung und Erprobung sowie Reflexion eines Unterrichtsbeispiels soll die Lehrpersonen darin bestärken. Als Voraussetzung für die Herstellung von Ownership gilt ein sorgfältig moderierter Informations- und Entscheidungsprozess. Ownership trägt längerfristig zur Wirksamkeit von Erneuerungen und Reformen bei, weil die Ziele der Weiterbildung auch die Ziele der Schule und der Lehrpersonen werden (Chapman et al., 2010; Loucks-Horsley et al., 2003). Das zeigt sich an der Motivation und Beteiligung der Lehrpersonen und an der partizipativen Ausprägung bei der Gestaltung von Entscheidungsprozessen für den Verlauf der Unterrichtsentwicklung. Verantwortungsübernahme und Partizipation sind nicht die einzigen Bedingungen für Ownership. Weitere Faktoren sind die Entwicklung eines Verständnisses für den Gegenstand der Neuerung und der Emotionen, die diesen Prozess begleiten. Es muss in diesem Prozess also auch um den Aufbau eines gemeinsamen Verständnisses des Gegenstands „kompetenzorientierter Unterricht“ gehen und um ein gemeinsames „Sensemaking“. „Sensemaking“ wird als Prozess der Herstellung eines gemeinsamen Bewusstseins für eine Situation oder einen Gegenstand verstanden und dient der Herstellung von kollektivem oder individuellem Sinn (Fetanat & Fesharaki, 2010). Der Prozess beinhaltet verschieden kognitive und soziale Aktivitäten. Er startet mit dem Austausch von wichtigen Informationen (Wissensinhalten) und endet mit der Umsetzung dieses Wissens und deren Reflexion. Der Aufbau von Vertrauen gilt als Grundlage zur gemeinsamen Bedeutungsbestimmung. Dieser Aufbau eines Verständnisses für den Reformgegenstand wie auch die Erkenntnis, dass die Erneuerung einen Mehrwert bei der Bewältigung der alltäglichen Herausforderungen im Unterricht mit sich bringt, gilt als ein wichtiger Faktor für ein Ownership (ebd.; Oelkers & Reusser, 2008). Der Prozess des Sensemaking hat neben den kognitiven auch emotionale Aspekte. Die Erneuerung „kompetenzorientierter Unterricht“ kann unabhängig von dem tatsächlichen Neuerungswert als Aufruf zur Veränderung von Bestehendem verstanden werden und schon nur dadurch Rückweisung auslösen. Lehrpersonen sind damit auch aufgerufen, ihre bestehende Praxis zu prüfen, allenfalls neu zu interpretieren und zu ändern, was von ihnen Kritikfähigkeit und die Bereitschaft verlangt, sich auf diesen Prozess einzulassen (Gregoire, 2003).

## **3 Die beteiligten Schulen und Gruppen: Steckbrief und Ablauf**

### **3.1 Schule A (Fall 1)**

Die Schule liegt in einer ländlichen Region. Es ist eine Sekundarschule mit acht Klassen: Zwei jahrgangsgemischten Realklassen und sechs Sekundarklassen.

Am Projekt beteiligten sich die sechs Lehrpersonen, die Deutsch unterrichten. Dazu gehören auch die beiden Schulleitungen. Die Gruppe traf sich sechsmal während insgesamt 10 Stunden verteilt über sieben Monate. Vor dem Start wurden eine grundsätzliche Ziel- und Erwartungskklärung und eine Verlaufskklärung vorgenommen, ohne die inhaltlichen Schritte und alle Termine nach dem ersten Treffen festzulegen. Die Planung erfolgte rollend unter Beteiligung der gesamten Gruppe. Die sechs Treffen dauerten zwischen einer und einmal drei Stunden. Das Angebot des Dozenten für Einzelcoachings wurde einmal wahrgenommen. Das erste und zweite Treffen dienten der Einführung, das zweite und dritte der Planung, bis zum vierten Treffen wurden die geplanten Unterrichtssequenzen erprobt und die beiden letzten Treffen wurden zur Reflexion der Erprobung genutzt.

Die bisherigen Erfahrungen in der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit der Lehrpersonen war wenig strukturiert und hauptsächlich ihrer Initiative überlassen. Besonders die jüngeren Lehrpersonen, die auf der gleichen Stufe unterrichten, arbeiten zusammen. Inhaltlich dreht sich die Zusammenarbeit um Absprachen in der Jahresplanung, Materialaustausch und arbeitsteilige Vorbereitung des Unterrichts. Bei der weniger intensiven Zusammenarbeit anderer Lehrpersonen wird ab und zu Material ausgetauscht oder zur Verfügung gestellt.

### **3.2 Schule B (Fälle 2 und 3)**

Diese Primarschule umfasste im Schuljahr 2012/13 an zwei Standorten in mehreren Schulhäusern fünf Kindergartenklassen, zwei 1., zwei 1./2. Klassen, eine 2. Klasse, zwei 3. Klassen, eine 3./4., eine 4., eine 4./5., eine 5. Klasse, zwei 5./6. Klassen und eine 6. Klasse sowie zwei Klassen zur besonderen Förderung, total 21 Klassen. In Schule B wird mit dem ganzen Primarstufen-Kollegium (36 Lehrpersonen) in den Fächern Mathematik und NMM in Gruppen parallel gearbeitet. Es nehmen alle Lehrpersonen teil, auch Heilpädagoginnen und solche, die keines der beiden Fächer unterrichten. Es wurde vereinbart, dass die Schulleitung für allfällige Aufträge an Lehrpersonen zuständig ist, wenn sie keine Unterrichtseinheiten in einem der beiden Fächer entwickeln und erproben.

Die Lehrpersonen der 3. bis 6. Klasse – die Stufe entspricht in der Terminologie des Lehrplans 21 dem Zyklus 2 - bilden den Fall 2. Die 11 Lehrpersonen. arbeiten zuerst im Fach Mathematik und danach in NMM.

Die Lehrpersonen von Kindergarten und 1./2. Klasse (Zyklus 1) bilden den Fall 3. Diese Gruppe umfasst 20 Lehrpersonen. Die Reihenfolge der thematisierten Fächer ist gerade umgekehrt, zuerst NMM und danach Mathematik.

Die Planung erfolgt relativ formalisiert. Mittels Mehrheitsentscheids im Kollegium wurde die Teilnahme beschlossen. Die Termine werden zu Beginn festgelegt, ebenso die Zeitgefässe für die Unterrichtsentwicklungsarbeit in Fach- und Stufengruppen ausserhalb der Treffen mit den Dozierenden.

Die Fach- und Stufengruppen werden durch Lehrpersonen moderiert und geleitet. Vor dem eigentlichen Projektstart im August trafen sich die Dozierenden zweimal mit der Schulleitung und einer Vertretung der Lehrpersonen, das Kollegium wurde von der Schulleitung über die Planung informiert und der Auftrag für das erste Gruppentreffen, die Dokumentation einer gelungenen Unterrichtssequenz, wurde erteilt. Die drei Treffen der Gruppe mit den Dozenten fanden an drei Terminen im Umfang von total 21 Stunden verteilt über das ganze Schuljahr statt. Das erste Treffen dauerte 1½ Tage (9 Stunden) und diente als Einstieg und zum Unterrichtsplanungstart. Bis zum zweiten Treffen, das drei Monate später stattfand, erprobten die Lehrpersonen ihre Unterrichtssequenzen. Das Treffen dauerte 6 Stunden und diente der Reflexion und dem Einstieg ins zweite Fach. Während den anschliessenden sechs Monaten hatten die Lehrpersonen Zeit für weitere Planungen und die Erprobung der zweiten

Unterrichtssequenz. Zum Abschluss traf sich die Gruppe ein weiteres Mal zur Reflexion mit den Dozierenden.

An der Schule B existierten bereits unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit. Diese werden von der Schulleitung gefördert und es werden dafür auch Zeitgefässe zur Verfügung gestellt. Gemäss Aussagen der Lehrpersonen finden unter anderen folgende Formen der Zusammenarbeit statt:

- Projektbezogene, stufenübergreifende Zusammenarbeit
- Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit auf der gleichen Stufe
- Zusammenarbeit eines Mentors, einer Mentorin mit neuen Lehrpersonen
- Gegenseitige Unterrichtshospitationen
- Geleitete Stufenkonferenzen mit unterrichtsbezogenen Themen
- Interne Weiterbildungen
- Interventionen

## **4 Methodisches Vorgehen und Untersuchungsdesign**

In diesem Kapitel werden das methodische Vorgehen und die Instrumente zur Datenerhebung beschrieben. Im zweiten Teil wird das Auswertungsverfahren erläutert.

### **4.1 Erhebungsinstrumente und Datenerhebung**

Die Auswahl der Methoden und Instrumente beachtet das übergeordnete Ziel der Untersuchung, förderliche und hinderliche Aspekte für einen Unterrichtsentwicklungsprozess herauszuarbeiten. Der Prozess wurde mit vier Erhebungsinstrumenten beobachtet und analysiert:

- Vorinterviews (Einzel)
- Beobachtungen
- Lernverfassungsinstrument
- Schlussinterviews (Gruppen)

Die Instrumente und ihre Zielsetzungen werden in den folgenden Abschnitten beschrieben.

#### **4.1.1 Vorinterviews**

Vor dem ersten Treffen wurden leitfadengestützte Interviews mit den Dozierenden und mit Lehrpersonen durchgeführt. Die Aussagen sollten Informationen zu den Eingangsvoraussetzungen liefern. Der Interviewleitfaden folgt den Merkmalen der Eingangsvoraussetzungen, wie sie in Kapitel 2 erläutert sind.

Die Stichprobe setzt sich aus den drei Dozierenden, allen Lehrpersonen der Schule A sowie einer Auswahl der Lehrpersonen der Schule B zusammen.

Mit den Vorinterviews sollen Fragen nach der bisherigen Schulentwicklungs- und Kooperationserfahrung an ihrer Schule, die persönliche Kooperationsbereitschaft und Einstellungen zum Projekt zur Entwicklung von kompetenzorientiertem Unterricht beantwortet werden:

Die Interviews wurden elektronisch aufgenommen und anschliessend transkribiert.

#### **4.1.2 Beobachtungen**

Die Beobachtung hat das Ziel, den Kursverlauf zur Erfassung der didaktischen Gestaltung und zur Interaktion zwischen Lehrpersonen und Dozierenden zu dokumentieren. Bei den Gruppentreffen finden unterschiedliche Interaktionssituationen statt. Eine Unterscheidung ist die Anwesenheit resp. Abwesenheit der dozierenden Person. Die Studie geht von der Annahme aus, dass kooperative und ko-konstruktive Prozesse mit Beteiligung von Lehrpersonen und Dozierenden effektiv sind, bei denen sie ihre je spezifischen Wissensbestände einbringen, austauschen und weiterentwickeln können. Sind Dozierende nicht anwesend, entfallen sie als potentielle Kommunikationspartner. Deshalb dokumentiert die Studie die Interaktionen mit Beteiligung resp. Anwesenheit der Dozierenden im gleichen

Raum wie die Teilnehmenden, forschungspragmatisch beschränkt auf die Plenumssituationen Die Diskussionssituationen haben eine besondere Wichtigkeit: es werden Deutungen ausgedrückt, geteilt und zwischen Lehrpersonen sowie mit den Dozierenden ausgehandelt. Die dialogischen Plenumssituationen stehen dabei im Mittelpunkt, in denen auch Ergebnisse aus Gruppenphasen, also aus Arbeitsphasen ohne permanente Anwesenheit der Dozierenden als Interaktionspartner, zur Sprache kommen.

Die Treffen wurden mit einem sinngemässen Gesprächsprotokoll dokumentiert.

Die Erhebungszeitpunkte entsprechen dem Ablauf in den jeweiligen Gruppen, wie sie im Kapitel 3 beschrieben sind.

Durch die Beobachtungen sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- Wie wird der Prozess didaktisch angeleitet und wie gestaltet sich der Dialog zwischen Dozenten und Teilnehmenden?
- In welcher Art und Weise setzen sich die Lehrpersonen mit dem Gegenstand des kompetenzorientierten Unterrichts auseinander?
- Welche Emotionen werden sichtbar?
- Kann eine Ownership und ein Sensemaking im Prozess ausgemacht werden und was sind unterstützende und hemmende Faktoren in den Lerngelegenheiten?

### 4.1.3 Lernverfassungsinstrument

Unter Lernverfassung verstehen wir die Gefühlslage (den emotionalen Status) der Lehrpersonen und die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt. Dass diese beiden Dimensionen erfasst werden, hängt mit dem komplexen Verhältnis von Emotionen und Lernen zusammen. Dieser Zusammenhang wird im Kapitel 2 näher erläutert. Es ist nicht einfach so, dass positive Emotionen mit einer hohen Lernaktivität einhergehen und damit eine höhere Wirksamkeit haben. Zufriedenheit kann auch dazu führen, dass eine intensive Auseinandersetzung als nicht notwendig angesehen wird. Auf der anderen Seite können auch negative Emotionen bei hoher Lernaktivität vorkommen und aktivierende Effekte haben, allerdings scheint das nur zu klappen, wenn gute Erfahrungen der Lernenden im Prozess letztlich überwiegen (Greder-Specht, 2009; Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002).

Zur Erfassung der Lernverfassung wurde ein teilstandardisierter Fragebogen mit leichten Anpassungen von Greder-Specht (2009) übernommen. Herausforderungen für die Erfassung von Emotionen stellen erstens ihre Flüchtigkeit und zweitens das Spektrum möglicher Emotionen dar (Schutz, Hong, Cross & Osbon, 2006). Im Projekt wird die momentane Gefühlslage reduziert auf subjektiv eingeschätzte „unangenehme“ bzw. „angenehme“ Gefühle erfasst. Zusammen mit der offenen Frage zur Erläuterung der Gefühlslage genügt dies zur Beantwortung der vorliegenden Fragestellung. Mit diesem Instrument werden vier Ausprägungen der Lernverfassung abgebildet (vgl. Abbildung 3):

- Negativ-aktivierend: wenn bei negativen Emotionen bzw. unangenehmen Gefühlen eine starke Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt angegeben wird (Quadrant oben links)
- Positiv-aktivierend: ebenfalls hohe Auseinandersetzung, aber es werden positive Emotionen erlebt (Quadrant oben rechts)
- Negativ-deaktivierend: wenn bei negativen Emotionen eine schwache Auseinandersetzung stattfindet (Quadrant unten links)
- Positiv-deaktivierend: wenn bei positiven Emotionen die Auseinandersetzung lediglich gering ausfällt (Quadrant unten rechts).

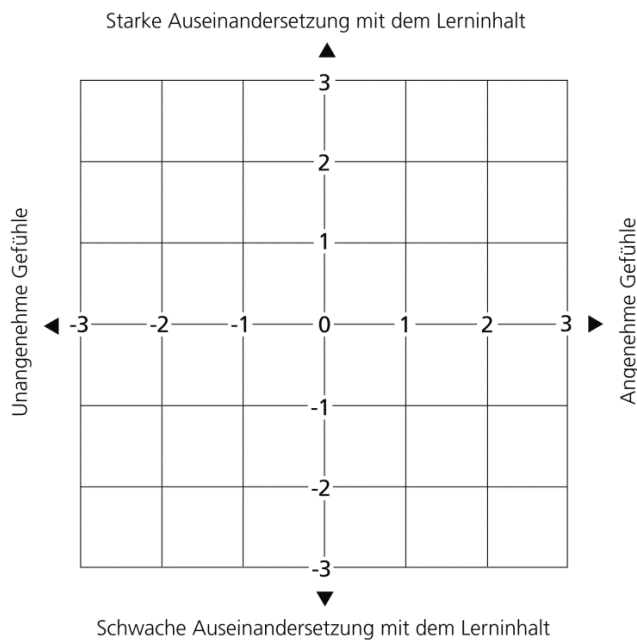


Abbildung 3: Raster zur Erfassung der Lernverfassung (Greder-Sprecht 2009).

Die Lehrpersonen verorten sich jeweils selber an der für sie passenden Stelle im Raster. Ergänzende standardisierte und offene Fragen ermöglichen eine Analyse der Faktoren, die zu der angegebenen Verortung geführt haben. Damit sollen mögliche auslösende Einflussgrößen und allfällige Veränderungswünsche bei den Lehrpersonen in den verschiedenen Phasen des Unterrichtsentwicklungsprozesses erfasst werden.

Mit dem Lernverfassungsinstrument sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- Welche Art von Gefühlen hat welchen Einfluss auf die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt?
- Was sind mögliche Einflussgrößen?
- Gibt es Veränderungswünsche und weshalb?
- Wie ist der persönliche Beitrag zur Lernverfassung und welchen Einfluss haben dabei die Gruppe, der Dozent und der Lerninhalt?
- Welchen Verlauf nimmt die Lernverfassung über die verschiedenen Phasen des Prozesses?

Die Lehrpersonen füllten den Fragebogen jeweils am Ende der Gruppentreffen aus. Mit den Schulleitungen beider Schulen wurde ein zusätzlicher Erhebungszeitpunkt während der Planungs- und Durchführungsphase vereinbart. Die Lehrpersonen der Schule A wurden insgesamt fünfmal befragt, die der Schule B viermal (vgl. Abbildung 4).










	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.	Dez.	Jan.	Feb.	März	Apr.	Mai	Juni
Schule A											
	Einf.	Einf./ Pla- nung	Pla- nung/ Durchf	Durchfüh- rung		Reflexion					
Schule B											
	Einf./ Pla- nung	Pla- nung	Durch- füh- rung	Refle- fle- xion/ Einf./ Pla- nung							Re- flexi- on

Abbildung 4: Erhebungszeitpunkte Lernverfassung (rote Balken; blau: Treffen mit Dozenten)

#### 4.1.4 Schlussinterviews

Am Schluss des Unterrichtsentwicklungsprozesses wurden leitfadengeleitete Gruppeninterviews geführt. Damit sollen die gemeinsame Erfahrung mit der Kooperation, wichtige Bedingungen, Bedeutungen und Hindernisse für die Teilnehmenden und die Dozierenden und die Nutzeneinschätzung zum Prozess im Rückblick herausgearbeitet werden. Sie dokumentieren ergänzend zu den Beobachtungen und den Erfassungen der Lernverfassung den Unterrichtsentwicklungsprozess.

Die Interviews wurden in jeder der drei Gruppen am Ende des letzten Treffens sowie mit den Dozierenden geführt. Sie wurden aufgenommen und stichwortartig transkribiert.

Mit den Gruppeninterviews sollen diese Fragen beantwortet werden:

- Was haben die Teilnehmenden gelernt um kompetenzorientiert unterrichten zu können?
- Wie wird die Kooperation mit den Lehrpersonen und Dozierenden eingeschätzt?
- Welche Interaktionsweisen und didaktischen Momente scheinen zur Herstellung von Ownership besonders gelungen?
- Wie wird der Prozess des Sensemaking beurteilt und was haben die Erfahrungen für Konsequenzen für die zukünftige Unterrichtsentwicklung?

## 4.2 Auswertungsverfahren

Die theoretischen Überlegungen sind die Grundlage für die Auswertung der Daten.

### 4.2.1 Auswertung der Beobachtungsprotokolle

Als Analyseeinheit für die Auswertung der Gesprächsprotokolle werden die „Gesprächsbeiträge“ verwendet. Im Gesprächsverlauf werden Äusserungen und Gesprächsbeiträge unterschieden. Eine Äusserung ist die komplette Aussage einer Person folgend auf die Aussage einer anderen Person, ihrerseits gefolgt von einer Äusserung einer weiteren Person. Ein Gesprächsbeitrag ist in Anlehnung an die linguistische Gesprächsanalyse (Brinker & Sager, 1989) ein gesprächsorganisatorischer Schritt („turn“). Eine Äusserung kann aus mehreren Gesprächsbeiträgen bestehen, zum Beispiel einem Kommentar zu einem vorherigen Gesprächsbeitrag und einer Frage zu einem neuen Inhalt. Das entspricht zwei Gesprächsbeiträgen in einer Äusserung. Die Gesprächsprotokolle werden einerseits nach dem didaktischen Verlauf und andererseits nach dem inhaltlichen Verlauf untersucht. Als

Grundlage für die Beschreibung werden die Gesprächsprotokolle nach festgelegten Kriterien mit Hilfe einer Software (MAXQDA) codiert.

Um den **didaktischen Verlauf (äusserer Prozess)** zu erfassen, wird das Handeln der Lehrpersonen und der Dozierenden in Abfolge von Methoden, Sozialformen und dem spezifischen Handeln der Beteiligten einerseits beschrieben, durch die Darstellung unterschiedlicher Interaktionsarten andererseits. Ein Gesprächsbeitrag hat eine bestimmte syntaktische Form (z.B. Frage, Antwort, Aussage) und Funktion: er bezieht sich auf eine bestimmte Art und Weise auf den kommunizierten Inhalt (z.B. Kommentar), ist eher als Reaktion auf einen vorherigen Beitrag (z.B. kritische Rückfrage) oder agierend (z.B. Input, Präsentation) als auslösend für eine Reihe folgender Beiträge – einer Gesprächssequenz - zu verstehen. Dozentenseitig ergeben sich aufgrund seiner Rolle in der Gruppe auch Beiträge mit einer Moderationsfunktion (z.B. Steuerungsintervention, Auftragserteilung). In den Plenumsituationen, die dokumentiert werden, sind grundsätzlich alle Anwesenden Adressaten eines Beitrages der Dozierenden bzw. einer Lehrperson. Aufgrund des Kontextes lässt sich aber häufig unterscheiden, ob der primäre Adressat die dozierende Person oder eine andere Teilnehmerin ist. Zur Erfassung der Interaktionsmodi wird jeder Gesprächsbeitrag einer Person unabhängig von seiner Länge einem Modus zugeordnet.

Der **inhaltliche Verlauf (inhaltlicher Prozess)** beschreibt die Art und Weise der Auseinandersetzung mit kompetenzorientiertem Unterricht an den Treffen (z.B. an Unterrichtsalltag anknüpfend, Problem benennend, Problem reflektierend, Lösung mitgestaltend oder abweisend, konstruktive oder destruktive Kritik), die Emotionen (z.B. Unsicherheit, Frust, Zuversicht, Sicherheit, Freude), die Kooperation sowie das Sensemaking und Ownership.

#### 4.2.2 Auswertung der Vorinterviews, Lernverfassung und Schlussinterviews

Die Vorinterviews mit den Lehrpersonen und Dozierenden erläutern die Ausgangslagen in den jeweiligen Schulen und Gruppen. Im Fokus stehen die Kooperationserfahrungen, das Vorwissen über kompetenzorientierter Unterricht und die Erwartungen an das Projekt.

Der Fragebogen zur Lernverfassung wird quantitativ und qualitativ ausgewertet. Die standardisiert erfassten Variablen Lernverfassung, Einflussfaktoren auf die Lernverfassung, und Veränderungswunsch werden in den Ausprägungen und Häufigkeiten erfasst. Die offenen Antworten werden zur Erklärung der quantitativen Ergebnisse herangezogen. Die Qualität der offenen Antworten ermöglichte eine Typologisierung der Lehrpersonen nach Art der Auseinandersetzung mit dem kompetenzorientierter Unterricht. Im Zentrum steht die Frage, wie die „Reformnachricht“ aufgenommen wird. In Anlehnung an verschiedene Typologien aus anderen Studien (Bitan-Friedlander, Dreyfus & Milgrom, 2004; Varga-Atkins, Qualter & O'Brien, 2009) lassen sich aus dem Material (offene Fragen beim ersten Erhebungszeitpunkt) fünf Typen unterscheiden:

**Die Geforderten:** Sie äussern aufgrund des Neuen Verunsicherung oder sogar Überforderung.

**Die Anknüpfenden:** Sie erkennen Neues, verknüpfen dieses aber zuversichtlich mit dem eigenen Unterricht, weil sie wahrnehmen, dass sie schon einiges in dieser Art tun.

**Die Wissenden:** Diese geben an, wenig bis nichts Neues zu erfahren. Sie schätzen aber in der Regel die Zusammenarbeit mit den Kollegen und Kolleginnen als gewinnbringend ein.

**Die Indifferenten:** Bei diesem Typus lässt sich aufgrund der Antworten keine eindeutige Art der Auseinandersetzung erkennen.

**Die Desinteressierten:** Sie begegnen dem Neuen desinteressiert, andere Themen überlagern es.

Die Vor- und Schlussinterviews wurden nicht codiert und detailliert ausgewertet. Sie dienen der Einordnung der Ergebnisse des Lernverfassungsinstruments, der Einschätzung zukünftiger Kooperationsbereitschaft, dem Wissenszuwachs über dem kompetenzorientierter Unterricht und der Veränderungsbereitschaft im Unterricht. Zudem können wichtige Daten über das Dozierenden-Verhalten aus Sicht der Lehrpersonen gewonnen werden.



## 5 Ergebnisse der Fälle

Der Ablauf der Unterrichtsentwicklungen verlief in allen drei Fällen mit den gleichen Phasen: Einführung – Planung – Erprobung – Reflexion. Die Gruppen trafen sich unterschiedlich oft und auch die Gesamtdauer der Kontaktstunden war unterschiedlich: Im Fall 1 fanden sechs Treffen mit einer Gesamtdauer von 10 Stunden statt. Fall 2 und 3 trafen sich dreimal während insgesamt 21 Stunden. Die Ergebnisse setzen sich aus den Auswertungen und Analysen der Daten, die mit den in Kapitel 4 vorgestellten Erhebungsinstrumenten gesammelt wurden, zusammen.

### 5.1 Darstellung der Ergebnisse

#### 5.1.1 Fall 1

Dieser Fall zeichnet sich durch die rollende Planung der Treffen und eine kooperative Themensetzung aus. Die daraus entstandenen sechs Treffen waren relativ kurz und fanden zu Randzeiten statt. Diese beiden Aspekte werden im Nachhinein eher als erschwerend empfunden.

Beim ersten Treffen folgt nach einem Einführungsinput zur Absicht des Projekts und dem Kompetenzbegriff sowie der Lernaufgabe als zentrales Element eines kompetenzorientierten Unterrichts die Diskussion der von den Teilnehmenden mitgebrachten Texte zur Reflexion ihres Schreibunterrichts. Nach einem erneuten Input des Dozenten, der einen Auszug aus dem Lehrplan 21 zum Schreibunterricht vorstellt, folgt die Diskussion des Projektzieles und des weiteren Vorgehens. Inhaltlich dreht es sich beim Austausch über die Texte zum eigenen Schreibunterrichtskonzept in erster Linie um die Rechtschreibung, ihrer Rolle im Schreibunterricht und ihrer Korrektur. Der konstruktive Umgang damit wird kommentiert und befragt, etwa wie ein angemessenes Korrigieren hilft, das Schreiben der Schülerinnen und Schülern zu unterstützen. „Bei mir ist es ähnlich. Ich bin mit der Problematik bei vielen Fehlern konfrontiert, wie viel korrigiere ich, ich muss ja, aber wie viel, dass es den Schülerinnen und Schülern nicht verleidet“ (Fall 1, 1, 16)<sup>1</sup>. Die Rechtsschreibproblematik bzw. –förderung ist denn auch hauptsächlich für Unsicherheit signalisierende Gesprächsbeiträge verantwortlich. Nach dem ersten Treffen geben fünf der sechs Teilnehmenden eine positiv-aktivierte Lernverfassung<sup>2</sup> an, dabei sind der Einfluss der Gruppe und der Austausch über die Erfahrung mit Schreibkonzepten besonders relevant. Eine Lehrperson gibt eine positiv-deaktivierte Lernverfassung an und nennt den Dozenten und die Gruppe als negative Einflussfaktoren, ohne dass aus ihren Angaben Gründe ableitbar wären. Aufgrund der Erläuterungen ihrer Lernverfassung lassen sich in den offenen Antworten im Fall 1 nach der Einführungsveranstaltung drei Typen unterscheiden:

- Die „Anknüpfenden“ scheinen das Neue in Verbindung mit ihrem Unterricht bringen zu können und äussern Interesse am Neuen (2 Teilnehmende (TN)).
- Die „Geforderten“ äussern „Überforderung“ oder dass müde sind, weil sie ganz viel Neues angetroffen haben, scheinen sich aber darauf einzulassen (2 TN).
- Eine TN ist als „indifferent“ einzuordnen, weil sie sich zwar positiv zur Gruppe äussert, aber negativ zu fehlenden Beurteilungsdirektiven im LP21, obschon diese gar nicht Gegenstand des LP21, sondern kantonaler Bestimmungen sind.

Zwischen dem ersten und dem zweiten Treffen findet mit einer Lehrperson ein Einzelcoaching statt. Das Unterrichtsbeispiel aus diesem Coaching wird als Vorlage für die Planungsdiskussion beim zweiten Gruppentreffen verwendet. Die Interaktionsmodi der Teilnehmenden deuten wiederum auf einen vor allem durch kommentieren geprägten Austausch hin. Es kann eine Annäherung an den kompetenzorientierten Unterricht festgestellt werden. Das zeigt sich daran, dass die Teilnehmenden Anknüpfungspunkte an den bestehenden Unterricht erkennen und neue Vorgehensweisen für den Unterricht diskutieren „Ich mache es anders, zuerst fast ein Jahr ein Portfolio anlegen, was kann ich, das sam-

<sup>1</sup> In Klammer wird auf die Stelle im entsprechenden Beobachtungsprotokoll verwiesen.

<sup>2</sup> Vergleiche die Lernverfassungen im Kapitel 4.1.3.

meln und dann nutzen für das Motivationsschreiben“ (Fall 1, 2, 27). Beim Dozenten sind gegenüber dem ersten Treffen weniger moderierende, dafür ein hoher Anteil an inhaltlichen Beiträgen festzustellen, die sich zumeist auf fachdidaktische Aspekte und Kommentare<sup>3</sup> zur Kompetenzorientierung beziehen. Am Ende dieses Treffens geben die antwortenden Teilnehmenden eine positiv-aktivierte Lernverfassung an.

Während der selbständigen Planungs- und Erprobungsphase gibt eine Teilnehmerin eine negativ-deaktivierte Lernverfassung an. Der Grund scheint in ihrer sonstigen Arbeitsbelastung zu liegen. Die anderen Teilnehmenden vermerken eine positiv-aktivierte Lernverfassung. Die Teilnehmerin, die beim ersten Treffen eine positiv-deaktivierte Lernverfassung angab, verfügt nun über eine positiv-aktivierte Lernverfassung, die mit den positiv erfahrenen ersten Erprobungen im Unterricht zu tun hat: „Klare Arbeit mit den Schülern, konkrete Resultate“ (LV 3\_Fall 1).

Das nächste Treffen dient dem Austausch und der Reflexion der Erprobungen. Besonders das Beispiel, der einen Lehrperson, das bereits bei der Planungsdiskussion als Diskussionsgrundlage diente, wird diskutiert. Die Häufigkeit von Gesprächsbeiträgen von Teilnehmenden und vom Dozenten hält sich die Waage, wobei die Teilnehmenden vor allem andere Teilnehmendenbeiträge kommentieren und reflektieren, was auf einen regen Austausch hindeutet. Dozentenseitig fällt, anders als beim letzten Treffen, die Häufigkeit langer Antworten bzw. Kommentare auf. Der Dozent bringt dabei, anknüpfend an Beiträge von Teilnehmenden, sein fachdidaktisches Expertenwissen ein. Inhaltlich stehen didaktische Fragen, auch wiederum die Rechtschreibprobleme der Schülerinnen und Schüler sowie didaktische Möglichkeiten ihrer Unterstützung bei heterogener Schreibkompetenz im Vordergrund. Dieses von den LP als bedeutsam wahrgenommene Problem wird reflektiert - „Aber auch beim Mail, da hatten sie Strategien. Da gab es zwei drei ohne Fehler, wie machten sie das? Mit Vater und Mutter, holten sich Hilfe, ist ja legitim so. In dem Auftrag war das möglich. Das haben die anderen auch gehört, vielleicht hilft das anderen auch, mal Hilfe zu holen“ (Fall 1, 4 63). Es gibt etwa gleich viele Beiträge die Sicherheit respektive Unsicherheit anzeigen. Sicherheit wird durch positive Erfahrungen mit der Erprobung sichtbar, Unsicherheiten bestehen insbesondere in Bezug auf des eigene fachdidaktische Methodenrepertoire zur differenzierten Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bei andauernden Rechtschreibbefehlern: „Aber habe ausser gegenseitiges Lesen bei Neunteler keine anderen Strategien, um sie es überarbeiten zu lassen. Ausser noch Hilfsmittel Computer mit Rechtschreibhilfe oder so“ (Fall 1, 4, 54). Fünf der acht Unsicherheit signalisierenden Aussagen drehen sich um solche fachdidaktische Fragen. Trotz dieses angeregten und intensiven Austauschs, der gezeigten Innovationsbereitschaft und positiven Umsetzungserfahrungen geben drei von sechs Teilnehmenden am Ende eine negative Lernverfassung an, zweimal deaktiviert und einmal aktiviert. Eine negativ-deaktivierte Lehrperson gibt als Grund an, dass sie keine Möglichkeit fand, in den Denkprozess des Themas einbezogen zu werden. Die andere negativ-deaktivierte Lehrperson hatte den Eindruck, dass ihre Mitautorenschaft am Beispiel zu wenig beachtet und dass diesem Beispiel zu viel Raum gegeben wurde, ohne dass daraus neue Erkenntnisse erwachsen. Die Lehrperson mit der negativ-aktivierten Lernverfassung erläutert ihre Verfassung nicht weiter. Die anderen drei Lehrpersonen gaben eine positiv-aktivierte Lernverfassung an, als Gründe heben sie das konkrete Unterrichtsbeispiel und die Diskussionsatmosphäre hervor.

Die ursprüngliche Absicht des Dozenten ist es gewesen, am letzten Treffen die Erfahrungen weiterer Teilnehmenden mit ihrer Dokumentation der Erprobung zu besprechen. Die partizipative Auftragerteilung des Dozenten am Ende des letzten Treffens hat dazu geführt, dass die mitgebrachten Fragen und Themen der Teilnehmenden den Gegenstand dieses Treffens wesentlich mitbestimmen, de facto der erste Beitrag einer Lehrperson zur Frage der Textüberarbeitung im Rahmen der Schreibförderung. Dazu kommt ein reflektierender Rückblick auf die kooperative Unterrichtsentwicklung in diesem Projekt. Von der Interaktionsart her ist dieses Treffen das einzige, bei dem mehr Dozenten-Teilnehmenden-Interaktionen als Interaktionen zwischen den Lehrpersonen stattfinden. Der Dozent

---

<sup>3</sup> Mit „Kommentar/Antwort“ werden Gesprächsbeiträge der Dozierenden codiert, in dem Expertenwissen oder eigene Erfahrungen geäußert werden, inhaltlich Stellung zu einer TN-Äusserung oder -Frage genommen wird; z.B. im Sinne einer begrifflichen Präzisierung oder einer Gewichtung. Dabei wird zwischen kurzen Antworten/Kommentaren bis ungefähr 3 Sätzen und langen unterschieden. Die langen enthalten im Gegensatz zu Kurzantworten mehrere Sinneinheiten, Aspekte. In Abgrenzung zu einem Input sind solche langen Äusserungen deutlich als Reaktionen auf einen TN-Beitrag zu erkennen.

äussert sich meist inhaltlich kommentierend bzw. fachdidaktisch ergänzend zum Teilnehmenden-Beitrag, z.B. zum Einsatz eines von einer Lehrperson eingebrachten Arbeitsblattes eines Schulbuchverlages zu Elementen des Schreibprozesses und bringt damit fachdidaktisches Expertenwissen ein. Es wird deutlich, dass der LP 21 ambivalent beurteilt wird und begriffliche Unklarheiten im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung bestehen. Einerseits meint eine Lehrperson, der LP 21 sei zu voluminös und kompliziert. Andererseits wird die Kompetenzbeschreibungen über verschiedene Stufen und die drei Zyklen als Erleichterung der Unterrichtsplanung gesehen: „Da finde ich den zweiten Punkt schon entlastend, dass man da Vorgaben bekommt (Kompetenzentwicklung im Lehrplan)“ (LP, Fall 1, 5, 53). „[...] wenn ich schaue, was Sechsteler in die Siebte mitbringen. Und sprachlich finde ich es auch nicht so schwierig. Und dass man Zyklen nebeneinander hat, das finde ich auch gut“ (LP, Fall 1, 5, 89). Unklarheiten bestehen in der Unterscheidung von Kompetenz- und Lernzielorientierung. Im Zusammenhang mit der Feststellung und Beurteilung einer erreichten Kompetenz sowie der fehlenden Klarheit über den Unterschied zu den Lernzielen werden am meisten Unsicherheiten deutlich. Sogar Stress löst die Vorstellung aus, für weitere Kompetenzbereiche und auch noch in anderen Fächern diesen Unterrichtsentwicklungsprozess anzugehen: „Und jetzt haben wir nur den Bereich Schreiben angeschaut. Als ich es nachhinein gelesen habe, sind mir schon Sachen klarer geworden. Aber Leute brauchen Raum dazu. Fühle mich erschlagen von dem Weg. Der muss angeschaut werden“ (Fall 1, 5, 80).

Fünf der sechs Lehrpersonen geben am Schluss eine positiv-aktivierte Lernverfassung an. Bei einigen Teilnehmenden könnte diese Verfassung, gepaart mit der Einschätzung, wenig Neues in der Kompetenzorientierung zu sehen, durchaus Ausdruck der von Gregoire (vgl. Kapitel 2) aufgezeigten geringen Betroffenheit sein, die eine nur oberflächliche Bearbeitung des Neuen nach sich zieht. Auf der anderen Seite ist in den Gesprächsbeiträgen eine Balance von erfahrener Sicherheit und Unsicherheit zu erkennen, die gemäss dem Conceptual Change-Modell (vgl. Kapitel 2) eine günstige Voraussetzung für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem kompetenzorientierten Unterricht und eine allfällige Konzeptänderung ist. Die beiden Lehrpersonen, die nach dem vorherigen Treffen eine negativ-deaktiviert Lernverfassung angaben, verfügen nach dem letzten Treffen auch über eine positiv-aktivierte. Als Gründe geben sie unter anderen an, dass sie Aspekte des kompetenzorientierten Unterricht besser verstanden haben und mehr Klarheit erlangten. Die Lehrperson, die zuletzt eine neutral-aktivierte Lernverfassung angab, erläutert diese nicht näher, weist aber auf die ungünstige zeitliche Lage der Treffen hin. Besonders geschätzt wird von den Lehrpersonen, dass sie über ein Beispiel verfügen, mit dem sie bereits positive Erfahrungen im Unterricht gemacht haben und mit dem sie weiterarbeiten können. Trotz positiv-aktiver Lernverfassung melden die meisten Teilnehmenden eine Veränderungsnotwendigkeit bezüglich des Kurssettings. Gewünscht werden insbesondere kursdidaktische Aspekte wie grössere Strukturiertheit und trotz der hoch eingeschätzten Fachkompetenz des Dozenten weniger Dozentenzentriertheit in gewissen Kurssequenzen, die durch längere Beiträge seinerseits geprägt waren.

## 5.1.2 Fall 2

Diese Gruppe traf sich insgesamt dreimal mit den Dozenten. Dabei wurde jeweils die Lernverfassung erfragt. Dazwischen wurde während der Planungsphase die Lernverfassung zusätzlich erhoben. Die Gruppe arbeitete zuerst im Fach Mathematik und danach im NMM.

Die Einführungsveranstaltung dauert 1½ Tage (9 Stunden). Sie wird von den Teilnehmenden als gut strukturierte, intensive Auseinandersetzung mit den Merkmalen und Beispielen kompetenzorientierten Unterrichts wahrgenommen. Nach einem Einstieg mit Input im ganzen Primarschulkollegium steigen die Zyklusgruppen mit dem Vorstellen der mitgebrachten Beispiele erfolgreichen bzw. guten Unterrichts gemäss vorgängig erteiltem Auftrag ein. In der Zyklusgruppe 2 sind fast alle Beispiele aus anderen Fächern als dem an dieser Einführungsveranstaltung im Vordergrund stehenden, der Mathematik. In Gruppen stellen sich die TN die Beispiele vor. Anhand dieser konkreten Unterrichtsbeispiele werden in einem nächsten Schritt Merkmale herausgearbeitet, welche gemäss der TN zentral für das Gelingen dieser Beispiele sind. Diese Begriffserarbeitung wird mit Hilfe von Beispielen kompetenzorientierter Aufgabenstellungen im Folgenden in mehreren Schritten bis am Mittag des zweiten Tages weitergeführt. Sie hatten Gelegenheit an bestehende Erfahrungen anzuknüpfen wurden

aber auch durch neue Aspekte gefordert. Der Dozent ist inhaltlich stark beteiligt und versucht durch Kurzkomentare, Reflexionen von Teilnehmenden-Beiträgen und kritischen Rückfragen Begriffsklärungen und vertiefte Analysen auszulösen. Typische Reflexionen des Dozenten sind etwa begriffliche Analysen von Teilnehmenden-Beiträgen: „Was ist ‚erkennen‘? Schwieriger Begriff. Ist das Beschreiben? Formulieren? Gehe davon aus, dass ich etwas erkenne, wenn ich es formulieren kann“ (Dozent Fall 2, 1/2, 99). Mit kritischen Rückfragen, die ebenfalls recht häufig vorkommen, werden Äusserungen des Dozenten codiert, die eine vertiefende Klärung anstreben, einen Impuls zur vertieften Auseinandersetzung setzen, etwa wenn er eine Begründung erfragt („Warum ist das ein Merkmal erfolgreichen Unterrichts?“ (Dozent Fall 2, 1/1, 42)) oder eine Analyse anregt („Wie lautet denn sie (die Aufgabenstellung) genau? Inwiefern konnten die Schülerinnen und Schüler da an Vorwissen anknüpfen?“ (Dozent Fall 2 1/1, 66)). Die Lehrpersonen sehen den kompetenzorientierten Unterricht als Herausforderung und beteiligen sich reflektierend an der Lösungssuche für aufgeworfene Probleme und Fragen. Dabei sind noch viele Verunsicherungen festzustellen. Am häufigsten geht es dabei um die Frage des hinreichenden Vorwissens angesichts offener Aufgabenstellungen. „Je tiefer die Schulstufe ist, desto schwieriger ist das. Weil sie doch weniger Vorwissen haben, dann kannst du weniger anknüpfen“ (Fall 2, 1, 1, 52). Damit verbunden ist auch die Frage der Begleitung der Schülerinnen und Schüler und der Organisation eines kompetenzorientierten Unterrichts in der eigenen Klasse: „Eigene Aufgabenstellung der Schülerinnen und Schüler, wie organisiere ich das in Mischklasse? Offene Aufgabenstellung erfordert Begleitung, wie mache ich das“ (Fall 2, 1, 2, 8)“. Daneben sind auch die bestehenden Lehrmittel und ihre Unterstützung einer Kompetenzorientierung ein Thema. Mit den Merkmalen eines kompetenzorientierten Unterrichts und den durchgespielten Aufgabenbeispielen werden Parallelen zur bestehenden Unterrichtspraxis deutlich, was bei einzelnen einen gewisse Zuversicht auslöst, dass die bestehende Unterrichtserfahrung mit kompetenzorientiertem Unterricht verbunden werden kann: „Ich habe probiert, zu vertiefen, z.B. dass zwei Schülerinnen und Schüler es den andern erklären. Das ist sehr wertvoll, braucht aber viel Zeit. Das mache ich punktuell“ (Fall 2, 1, 73).

Die meisten Teilnehmenden verfügen am Ende des ersten Treffens über eine positiv-aktivierte Lernverfassung, der Grad der Herausforderung und der Gewinn sind allerdings unterschiedlich stark. Vier Lehrpersonen können der Gruppe der „Geforderten“ zugeordnet werden. Bei dreien ist dies mit positiven Gefühlen verbunden, bei einer mit negativen. Vier weitere können als „Anknüpfende“ typologisiert werden, sind finden das Thema spannend, sind motiviert und zuversichtlich. Zwei sehen weniger im Neuen, das ihnen bekannt scheint, sondern im Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen einen Gewinn, diese beiden können als „Wissende“ typologisiert werden.

Die Planungsphase ist laut selbsteingeschätzter Lernverfassung für die meisten Lehrpersonen eine Zeit intensiver Auseinandersetzung verbunden mit angenehmen Gefühlen. Es herrscht Zuversicht vor, dass die Aufgabe zu bewältigen ist, was unter anderem der gewinnbringenden Zusammenarbeit in der Gruppe zugeschrieben wird und der Möglichkeit, an bestehende Erfahrungen anzuknüpfen. Zwei Teilnehmende geben eine negativ-deaktivierte Lernverfassung an. Eine davon gab bereits nach der Einführungsveranstaltung eine negativ-aktivierte Verfassung an, als Ursachen nannte sie bei beiden Befragungen den Lerninhalt des kompetenzorientierten Unterrichts, dessen Sinn sie anzweifelt. Die zweite Lehrperson mit einer negativ-deaktivierten Lernverfassung schreibt diese in erster Linie den Anforderungen des Alltags und sich selber zu.

Das zweite Treffen der Gruppe mit dem Dozenten dient in der ersten Hälfte der Reflexion der ersten Erprobungen, in der zweiten, mit Dozentenwechsel, der Einführung und dem Planungsstart im zweiten Fach NMM. Aufgrund der Gruppengrösse werden die Präsentationen der Erprobungen – anders als bei Fall 3 (vgl. Kapitel 5.1.3) – im Plenum gehalten. Nach einem Einstieg mit der Erfahrungsmöglichkeit einer fachspezifischen Aufgabenstellung und der Reflexion deren Lernpotenzials werden die dokumentierten Erprobungen präsentiert und reflektiert. Die Dokumentationen enthalten Angaben zur Aktivierung von Vorwissen bei den Schülerinnen und Schülern, der Inszenierung der Aufgabe und weiterführende Aufgaben (vgl. Abbildung 5). Beigefügt werden nebst fotografischer Dokumentation von Arbeitsschritten auch Beispiele von Arbeiten und Aussagen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Abbildung 6).

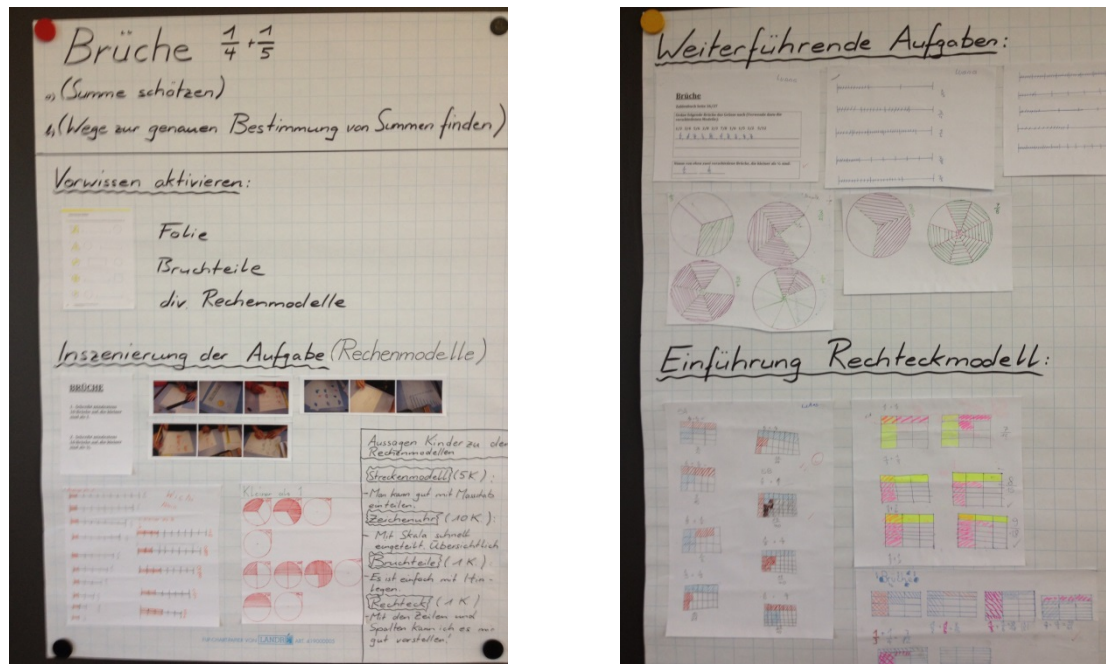


Abbildung 5: Beispiel einer präsentierten Dokumentation der erprobten Unterrichtseinheit

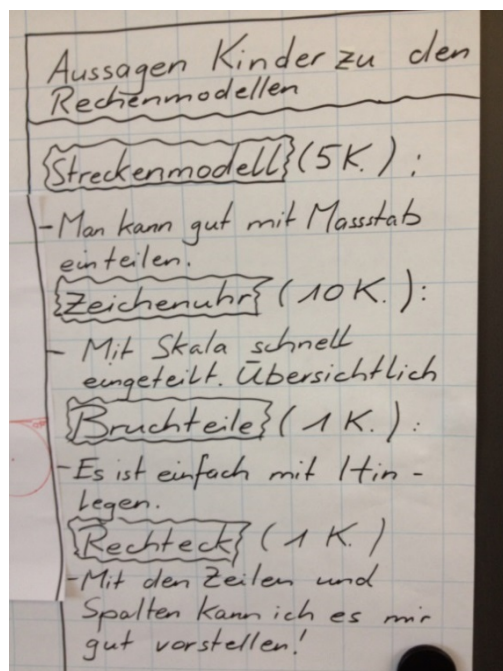


Abbildung 6: Aussagen von Schülerinnen und Schülern zur Wahl eines Rechenmodells (Ausschnitt aus einer präsentierten Dokumentation)

Die Häufigkeit der Interaktionen zwischen den Lehrpersonen und die vielen kurzen Beiträge des Dozenten weisen auf eine intensive Auseinandersetzung mit den Unterrichtsbeispielen. Die kurzen Dozentenbeiträge setzen Impulse zur vertieften Auseinandersetzung, etwa durch die Reflexion eines Teilnehmenden-Beitrages, der verallgemeinert und zur Klärung an die Teilnehmenden zurückgegeben wird und in diesem Beispiel vier weitere Teilnehmenden-Beiträge auslöst.

„TN. Eine Aufgabe, wie jetzt bei der SBB[-Aufgabe] einfach Tonnen auszurechnen, finde ich wenig motivierend, geht doch Schülerinnen und Schüler auch so. Wie geht das motivierender?

Doz.: Das ist die Frage nach der guten Lernaufgabe, was meint ihr?

TN. Z.B. wenn man das wettbewerbsartig macht.

TN. Oder wenn man Aufgaben entwickeln lässt, die man dann den anderen stellen soll.

TN. Bei mir funktioniert das auch ohne Wettbewerb, es ragelte von Ideen.

TN: Ja, schon nur, wenn sie was selber erstellen können, sind sie dran“ (Fall 2, 2, 16-21).

Die häufigen Gesprächsbeiträge der Teilnehmenden, die anzeigen, dass Verständnis gesucht wird, drehen sich um zwei Themen: Am häufigsten geht es um das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Die Erfahrungen im Unterricht lassen verschiedene Probleme oder Fragen auftauchen, etwa ein Transferproblem einer mathematischen Strategie: „Was mir interessant schien, sie mussten nur ein Plättchen legen, eine einfache Aufgabe, da sind alle systematisch vorgegangen. Aber beim zweiten Plättchen, obschon wir bei der ersten die Strategie benannt haben, da sind einige wieder bei null gestartet, haben die vorherige Strategie nicht mitgenommen“ (Fall 2, 3, 226). Als zweites Thema stellt sich das didaktische Handeln der Lehrperson heraus, insbesondere zu Fragen der Lernbegleitung bzw. angepasster Hilfestellung, bspw. bezüglich lernförderlichen Rückmeldungen: „Waren die Blätter jetzt korrigiert, in dieser Phase, braucht es das in dieser Phase? Du hast sie korrigiert, du nicht, was ist jetzt sinnvoller?“ (Fall 2, 3, 135). Damit verbunden ist auch ein Problem, das, wie die Lernbegleitung, mit Unsicherheit behaftet ist: Die eigene Diagnosefähigkeit des Lernstandes von Schülerinnen und Schülern, oder, in den Worten einer Lehrperson, „die Denkstrukturen der Schülerinnen und Schüler so genau zu kennen“ (Fall 2, 3, 147). Die grundsätzlich positiven Erprobungserfahrungen vermögen auch Freude und Zuversicht auszulösen: „Wir haben wirklich eine schwache Klasse, aber war für alle klar, auch für die 5 Gerilzten<sup>4</sup>, die hatten sehr Freude, dass sie mitkamen“ (Fall 2, 3, 124). Letztlich halten sich positive (Sicherheit, Zuversicht, Freude) und negative Emotionen (Unsicherheit, Stress, Frust) anzeigende Gesprächsbeiträge in etwa die Waage.

Die verschiedenen unterrichtsbezogenen Zusammenarbeitsanlässe während der nicht durch den Dozenten begleiteten Planungs- und Durchführungsphase des Unterrichtsbeispiels wie die gemeinsame Vorbereitung, auch der Dokumentation, sowie gegenseitige Hospitationen, werden positiv erlebt.

Es fällt auf, dass die Lernverfassung aller Lehrpersonen nach diesem Reflexionstreffen positiv-aktiviert ist. Dazu trägt der Lerninhalt mit der Erprobungserfahrung, sie selber, die Gruppe und der Dozent bei. Durch die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung ist ein angeregter Austausch über die gemachten Erfahrungen möglich und eigene und fremde Probleme werden besser verstanden. Die unterstützenden und einfühlenden Rückmeldungen des Dozenten und sein Expertenwissen werden positiv eingeschätzt.

Der Einstieg ins zweite Fach (NMM) weist eine ähnliche Interaktionsstruktur wie die Einführung ins erste Fach (Mathematik) auf. Die gleichen Themen lösen Unsicherheit aus, etwa die Beurteilung und passende Hilfestellungen und Begleitung der Schülerinnen und Schüler bei offenen Unterrichtssequenzen: „Wie fest führe ich und wie lasse ich dabei aber auch Fehlwege zu?“ (Fall 2, 4, 9). Diese Frage der „Führung“ zwischen selbständigem Lernen und Instruktion taucht mehrmals auf. Es fehlen jedoch Zuversicht und Sicherheit äussernde Gesprächsbeiträge: Die positiven, mit Zuversicht verbundenen Erfahrungen mit den Unterrichtsbeispielen im Mathematikunterricht werden offenbar nicht auf NMM übertragen. Das liegt wahrscheinlich an fachspezifischen Rahmenbedingungen (Lehrplanstruktur und Lehrmittel) und der Notwendigkeit, fachspezifische Antworten zu finden.

Anlässlich des letzten Treffens ein halbes Jahr später, das der Reflexion der erneuten Erprobung dient, richten sich die Gesprächsbeiträge der Lehrpersonen mehrheitlich an den Dozenten und weniger an die anderen Teilnehmenden. Die Teilnehmenden zeigen etwas mehr Innovationsbereitschaft und -schritte anzeigende Gesprächsbeiträge als bei der Reflexion des ersten Fachs. In Bezug auf lernunterstützende Bedingungen sowie didaktische Massnahmen durch die Lehrperson und Heterogenität der Klasse zeigen sich Lösungsansätze und positive Erfahrungen aus der Erprobung, etwa mit den Vorteilen wiederkehrender Elemente, dem „Spiralprinzip: es bleibt schon was hängen durch immer wieder Erinnern an Besprochenes (...)“ (Fall 2, 5, 74), das der kumulative Aufbau des LP 21 unterstützt: „Was ist Voraussetzung und wo geht es hin, das hilft sehr, das ist ein Fortschritt“ (Fall 2, 5, 205). Probleme, die mit Unsicherheit behaftet sind und noch Klärungen bedürfen, bei einzelnen Lehrpersonen sogar Überforderung hervorrufen, stehen vor allem mit Lernschwierigkeiten der Ler-

---

<sup>4</sup> rILZ: Reduzierte individuelle Lernziele. Schülerinnen und Schüler, die grundlegende Lernziele fortgesetzt und in erheblichem Masse nicht erreichen, können im Kanton Bern nach reduzierten Lernzielen unterrichtet und beurteilt werden.

nenden und der damit verbundenen Notwendigkeit differenzierter Lernbegleitung in Zusammenhang. So meint eine Lehrperson: „Das grenzt für Lehrpersonen an Überforderung, immer an jedem Standort von Schülerinnen und Schüler stufenweise Arbeitsschritte anzubieten“ (Fall 2, 5, 173). Zwar hat eine andere Lehrperson mit differenzierenden Aufgabestellungen auch gute Erfahrungen gemacht: „Drei Varianten an Aufgaben heranzugehen hat für mich letzte Woche sehr gut funktioniert“ (Fall 2, 5, 174), aber erstere bleibt dabei: „Man fühlt sich da im Stich gelassen und überfordert“ (Fall 2, 5, 178). Unsicherheit besteht zum Teil auch in der Handhabung möglicher differenzieller Folgen kumulativen Lernens: „Wie wird das immer wieder aufgenommen und aufgebaut? Das muss ja notiert werden?“ (Fall 2, 5, 167). Die Lernverfassung nach dieser Sequenz ist, mit einer Ausnahme, bei allen Teilnehmenden positiv-aktiviert. Positiven Einfluss hatten zu etwa gleichen Teilen die eigene Person, der Dozent, die Gruppe und der Lerninhalt. Die Auseinandersetzung mit dem kompetenzorientierten Unterricht in der Gruppe und die Moderation des Dozenten werden mehrheitlich positiv erlebt. Einzelne Teilnehmende äussern sich zuversichtlich im Hinblick auf die Bewältigung der Herausforderung. Die Lernverfassungen über die vier Messzeitpunkte betrachtet sind mit zwei Ausnahmen immer positiv-aktiviert. Eine Lehrperson, die zu Beginn zwar positiv-aktiviert ist und dem Typ der „Anknüpfenden“ zugeordnet wurde, verfügt am Ende, wie bereits während der Planungsphase, über eine negativ-deaktivierte Lernverfassung. Als Grund gibt sie die didaktische Inszenierung und weniger den Lerninhalt an („Zu viele theoretische Inhalte. Zu lange Diskussionen. Wenig Handeln“ (LV\_4\_Fall\_2)). Der zweite Fall liegt völlig anders: Er verfügt anfänglich über eine negativ-aktivierte Lernverfassung und wird als „gefordert“ typisiert. Das entspricht gemäss der Theorie einer günstigen Ausgangslage für einen Lernprozess (vgl. Kapitel 2.1). Negative Gefühle, die Lehrperson nennt Unsicherheit, einhergehend mit der aktiven Auseinandersetzung mit dem Neuen, können starke Antreiber für den Lernprozess sein. In der Planungsphase verändert sich die Lernverfassung aber zu einer negativ-deaktivierten: Sie bezeichnet sich als wenig motiviert angesichts „grundlegender Zweifel an zukünftigen Themen“ (LV\_2\_Fall 2), die aber dann angesichts der Erfahrungen mit der Erprobung sowohl nach der ersten wie auch nach der zweiten Reflexion der Umsetzung ausgeräumt scheinen, weil sie beide Male eine positiv-aktivierte Lernverfassung angibt: Sie findet sich „besser zurecht“ (LV\_3\_Fall 2), weil sie „konkrete Lerninhalte (...) im Unterricht [hat ] einsetzen können“ (LV\_4\_Fall 2).

### 5.1.3 Fall 3

Aufgrund der gemeinsamen Planung der beiden Dozierenden bei Fall 2 und Fall 3 ist der geplante didaktische Verlauf bei dieser Gruppe der Kindergarten- und 1.-2. Klass-Lehrpersonen (Zyklus 1) der gleiche. Die Einführungsveranstaltung zeigt eine Interaktionsstruktur, die geprägt ist von langen Antworten/Kommentaren des Dozenten und Beiträgen der Lehrpersonen, die hauptsächlich an den Dozenten gerichtet sind. Reflektierend wird der Frage nach der didaktischen Gestaltung eines kompetenzorientierten Unterrichts und kompetenzorientierten Lernaufgaben nachgegangen. Als zentrale unterrichtsbezogene Probleme und Herausforderungen werden die Heterogenität und, daraus resultierend, die notwendige Differenzierung und individuelle Lernbegleitung erkannt und diskutiert. „Was bringt denn oder wie geht man mit der extremen Differenz von Wissen um?“ (Fall 3, 1, 225). Individuelle Kompetenzentwicklungsverläufe haben auch Folgen für die Beobachtung und Dokumentation des Lernprozesses, ein Problem, welches schon bei Fall 2 genannt wird: „Die Dokumentation darf nicht verloren gehen. Es muss ergo eine Art und Weise der Dokumentation da sein“ (Fall 3, 1, 233) - und damit zusammenhängend die Frage der Bezugsnorm der Beurteilung: „Das heisst es hätte eine 100%-Zuwachs an eigenen Kompetenzen, aber das Kind hat bezogen auf die gesamte Klasse eine Note 4“ (Fall 3, 1, 194). Die Teilnehmenden äussern ein starkes Bedürfnis nach klaren Definitionen, als Voraussetzung, die gestellte Aufgabe überhaupt angehen zu können. Die Unsicherheit richtet sich einerseits auf das Verständnis von kompetenzorientiertem Unterricht und andererseits auf die Erarbeitung des fach- und stufenspezifischen Unterrichtsbeispiels zur Erprobung. Dazu vermissen einige Lehrpersonen konkrete Beispiele. Eine LP äussert ihre Überforderung wegen fehlenden fachlichen Kenntnissen für die Entwicklung eines kompetenzorientierten Unterrichtsbeispiels: „Problem, dass [mir] ein naturwissenschaftlicher Zugang fehlt, um eine naturwissenschaftliche Annäherung vorzunehmen“ (Fall 3, 1, 124). Die Lernverfassung spiegelt diese Unsicherheiten. Fünf von achtzehn Teilnehmende geben eine negativ- bzw. neutral-aktivierte Lernverfassung an. Drei von ihnen entspre-

chen dem Typus der „Geforderten“: Die Auseinandersetzung mit kompetenzorientiertem Unterricht ist für sie mit eher „unangenehmen“ Gefühlen verbunden. Die Mehrheit der Teilnehmenden gibt eine positiv-aktivierte Lernverfassung an. Die grösste Gruppe bilden die „Anknüpfenden“, die Möglichkeiten der Weiterentwicklung ihres Unterrichts sehen. Eine Person zeigt sich „desinteressiert“ und eine weitere „indifferent“. Dieses gemischte Bild von positiv- und negativ-aktivierten Teilnehmenden zeigt sich auch darin, dass sich sieben eine Veränderung des Kurses, einerseits der methodischen Gestaltung und andererseits durch konkrete Aufgaben- und Unterrichtsbeispiele, wünschen.

Gleich wie im Fall 2 fand während der Planungsphase des Unterrichtsbeispiels kein Treffen mit dem Dozenten statt. Der Rücklauf der Fragebogen zur Lernverfassung beträgt, anders als bei Zyklusgruppe 2 des Falls 2, nicht 100%, sondern 53%. Die antwortenden Lehrpersonen zeigten mehrheitlich eine positiv-aktivierte Lernverfassung. Allerdings fällt auf, dass die Teilnehmenden, die bei der ersten Erhebung eine negativ-aktivierte Lernverfassung angegeben hatten, den Fragebogen bei dieser Erhebung nicht eingereicht haben. Tendenziell wird eine ähnliche Lernverfassung wie in der ersten Erhebung angegeben, wobei Intensität und angenehme Gefühle etwas abgenommen haben. Die Mehrheit der Lehrpersonen ist motiviert bei der Entwicklung der Unterrichtsbeispiele, sie erkennen im kompetenzorientierten Unterricht einen Mehrwert. Einzelne geben Beeinträchtigungen durch die Belastung mit anderen Arbeiten an oder weil Unklarheit herrscht, wie eine gelungene kompetenzorientierte Aufgabe aussieht.

Beim folgenden Reflexionstreffen erfolgt die Präsentation der Erfahrungen mit der Erprobung der Unterrichtsbeispiele aufgrund der Teilnehmendenzahl anders als in Fall 2 in einem ersten Schritt in Gruppen. In der Ergebnisse diskutierenden Plenumsdiskussion werden einerseits die gleichen Probleme wie beim Einführungstreffen und wie bei den anderen Gruppen angesprochen: Heterogenität, die daraus folgende Differenzierung sowie die differenzierte Lernbegleitung. Die Erprobung ermöglicht da problemdefinierende Erfahrungen: „Aktiv werden von Kindern bedeutet, eine riesengrosse Vielfalt, die dann auch wieder sortiert werden muss“ (Fall 3, 3, 36). Die Erfahrung, dass Lernprozesse Zeit brauchen, wirft die Frage nach der Balance von „Lernen lassen“ und „Vermitteln“ auf: „Druck wird schon deutlich, weil immer alles abgekürzt werden muss. Es wird wie beschnitten, obschon den eigenen Erfahrungen Raum gegeben wird. Damit gerät man in Versuchung viel schneller zu steuern, damit es die Lernende die gewollte Spur einnimmt. Oft wird aufgrund des Drucks, auch der Vorgang abgekürzt“ (Fall 3, 3, 34). Andererseits tauchten aber auch stufenspezifische Probleme auf. Insbesondere das Erteilen von Lernaufgaben in einer für alle Kinder verständlichen Form ist eine Herausforderung. Zu Beginn des Zyklus 1 fehlen meist Lese- und Schreibfähigkeiten. Da nennen Teilnehmende aber auch Lösungsansätze und Innovationsschritte. Besonders im kooperativen Lernen der Schülerinnen und Schüler wird ein Mehrwert gesehen. Emotional überwiegen in dieser Phase positive Gefühle, insbesondere die Freude am Gelingen der Erprobungen der Unterrichtsbeispiele. Daneben stehen aber auch Gefühle der Unsicherheit, vor allem bezüglich eines differenzierten Umgangs mit den heterogenen Lernvoraussetzungen und des Zeitbedarfs für Lernprozesse. Die Lernverfassungen sind nach dieser Phase sehr unterschiedlich. Zehn von neunzehn Lehrpersonen geben eine positiv-aktivierte Verfassung an. Vier weitere Teilnehmende geben eine ebenfalls aktivierte und intensive, aber emotional neutrale Verfassung an. Drei weitere Personen geben neben neutralen Gefühlen eine eher schwache bis sehr schwache Intensität der Auseinandersetzung an. Zwei davon geben als Grund an, dass sie die Auseinandersetzung mit den Beispielen zäh und langfädig empfinden, weil einige „nicht Morgen füllend“ (LV\_3, Fall 3) seien und „wenig Erkenntnisse bezogen auf den Zeitaufwand“ (ebd.) ergäben. Die dritte Person aus dieser Gruppe bringt wegen anderen Arbeitsbelastungen wenig Aufmerksamkeit auf. Eine Lehrperson gibt eine negativ-aktivierte Lernverfassung an, diese erklärt sie mit Unsicherheiten bezüglich der Realisierung von kompetenzorientiertem Unterricht und vermissten Klärungen durch den Dozenten. Veränderungswünsche an die Gestaltung des Treffens gibt eine Mehrheit an, typischerweise, das korrespondiert mit den Definitionsbedürfnissen bei der Einstiegsveranstaltung, durch „konkrete Massnahmen/ Beispiele kompetenzorientierten Unterrichts“ (LV 3, Fall 3).

Am Nachmittag erfolgt der Dozenten- und Fachwechsel; nebst der fachdidaktischen Einführung wird ein Teil des Nachmittags zur Planung der Entwicklung der nächsten Unterrichtseinheit verwendet. Anhand von kompetenzorientierten Mathematikaufgabenbeispielen und einem Einblick in den LP 21 findet eine kurze Auseinandersetzung mit kompetenzorientiertem Unterricht statt, deren Interaktionsstruktur in den Plenumssequenzen durch eine Abfolge von Dozenten- und Teilnehmenden-Beiträgen



gekennzeichnet ist. Inhaltlich geschieht die Auseinandersetzung zu einem grossen Teil anhand der Aufgabenbeispiele auf der Ebene als Lernende, bei der die Lernaktivitäten erlebt und als Ausgangspunkt für die Reflexion auf der Ebene als Lehrende genutzt werden („pädagogischer Doppeldecker“<sup>5</sup>). Das Lösen der Aufgabenbeispiele wird als Herausforderung angenommen, wenn es auch zu Beginn eines Anstosses durch den Dozenten bedarf. Die inhaltlichen Gesprächsbeiträge des Dozenten sind auffällig häufig kritische Rückfragen, mehrheitlich im Zusammenhang mit der Bearbeitung und Diskussion der durchgeführten Beispiele kompetenzorientierter Mathematikaufgabenstellungen. Dreimal hakt der Dozent nach, damit Teilnehmenden die Aufgabenbeispiele vertieft durcharbeiten. Ebenfalls dreimal fragt er, anknüpfend an die gemachte Erfahrung, nach möglichen didaktischen Erweiterungen der Aufgabe im Unterricht: „Habt ihr es [das Prinzip] durchschaut? Wie lässt sich das Spiel nun variieren, wenn ein Kind es auch durchschaut hat?“ (Dozent, Fall 3, 3, 16). Bei den zwei weiteren kritischen Rückfragen fragt der Dozent nach einer Begründung eines Gesprächsbeitrags bzw. nach einem Beleg für eine Aussage. Einzelne abweisende Gesprächsbeiträge stehen in Zusammenhang mit der Einschätzung der eigenen Rolle bzw. des Fachwissens: „Aber ich bin ja nicht Mathprofessor, das ist doch Aufgabe der Lehrmittel“ (Fall 3, 3, 55) ist die Reaktion einer Lehrperson im Zusammenhang mit der Frage des Dozenten, wie auf der Stufe Kindergarten eine Kompetenz bezüglich Operationsverständnis ausgestaltet sein könnte und wie dann der Unterricht gestaltet werden soll, damit die entsprechende Kompetenz und Teilkompetenzen durch die Schülerinnen und Schüler entwickelt werden können

Beim letzten Treffen ein halbes Jahr später geht es um die Reflexion der zweiten Erprobung, diesmal in Mathematik, die Beurteilung, eine Verortung des Beispiels im Lehrplan 21, ein individuelles Fazit sowie den Abschluss des Projekts. Nach der Sequenz der Präsentation und der Reflexion nach Merkmalen der Kompetenzorientierung in Gruppen werden Aussagen zu einem Fazit der an Merkmalen des kompetenzorientierten Unterrichts orientierten Reflexion bzw. der Erprobung im Plenum gesammelt und diskutiert. Die grosse Aufgabe scheint für die Lehrpersonen in der Anforderung eines differenzierten Begleitens und Beurteilens im Rahmen offenerer Aufgabenstellungen zu sein, was sich auch in den anderen Fallbeispielen als eine zentrale Herausforderung zeigt. Dabei zeigen sich zwiespältige Emotionen. Sicherheit und Zuversicht gegenüber dem kompetenzorientierten Unterricht stehen Unsicherheit, Stress oder sogar Frust gegenüber. Als Unsicherheiten auslösende Probleme werden insbesondere die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bzw. –potenziale der Schülerinnen und Schüler und die damit verbundene Frage des „Führens“ durch die Lehrpersonen benannt. „Stärkere haben Vorstellungen, haben auch mehr Mut, etwas auszuprobieren“ (Fall 3, 4, 63). Daraus wird der Schluss gezogen, dass „geführt“ werden muss. „Bei mir fehlen Alphatiere, Vorbilder, da muss ich führen“ (Fall 3, 4, 66). Eine Lehrperson meint: „Ich muss Schülerinnen und Schüler drauflüpfen“ (Fall 3, 4, 57). Der Gebrauch des Wortes „führen“ deutet die Notwendigkeit einer fachdidaktischen Begriffsklärung an, ob damit etwa Anleitung, Vermittlung, Instruktion oder eine differenzierte Lernunterstützung verstanden wird. Zuversicht signalisierende Gesprächsbeiträge fallen im Zusammenhang mit Berichten der Erfahrung mit der Erprobung der kompetenzorientierten Unterrichtseinheit, insbesondere das Lernen der Schülerinnen und Schüler betreffend. „Der grosse Nutzen, Kinder handeln zu lassen, wurde durch den nicht viel grösseren Aufwand längstens gerechtfertigt“ (Fall 3, 4, 73). „Differenziertes Angebot ist motivierend“ (Fall 3, 4, 60).

Trotz dieser Ambivalenz geben zwölf der vierzehn Teilnehmenden nach dem Treffen eine positiv-aktivierte Lernverfassung an. Nur vier wünschen sich leichte Veränderungen des Kurssettings. Darunter ist auch die einzige Lehrperson mit einer negativ-aktivierten Verfassung. Gewünscht werden konkretere Unterrichtsbeispiele, konkretere Rückmeldungen zu den eigenen Unterrichtsbeispielen und zügigere Diskussionen der Beispiele. Die zu Beginn „Geforderten“ weisen jetzt alle eine positiv-aktivierte Lernverfassung auf, was darauf schliessen lässt, dass sie an Sicherheit bezüglich kompetenzorientiertem Unterricht gewonnen haben. Das scheint in erster Linie auf den fruchtbaren Austausch über die Erprobungen zurückzuführen zu sein. Auch die vorher desinteressierte Lehrperson mit neutraler Gefühlsage gibt jetzt eine positiv-aktivierte Verfassung an. Sie erklärt das unter anderem mit den interessanten Verknüpfungen der Beispiele mit dem LP 21. Zwei Teilnehmende, die bei

<sup>5</sup> . Mit dem pädagogischen Doppeldecker wird die Doppelrolle als Lernende und Lehrende bezeichnet (Geissler und Pilnei 1985; Wahl 2001).

allen vier Erhebungen eine positiv-aktivierte Lernverfassung angaben, nennen als Gründe dafür, dass sie bereits zu Beginn an ihre bisherige Unterrichtstätigkeit anknüpfen konnten, den Praxisbezug, die Strukturierung der Weiterbildung sowie den Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen.

## 5.2 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der drei Fälle werden einer erweiterten Analyse unterzogen. Der Hauptfokus liegt dabei auf den Fragen nach Sensemaking und der Übernahme von Ownership in den Gruppen und welche Faktoren dabei förderlich und hinderlich waren. Ergänzend zu den Ergebnisse aus den Gesprächsprotokollen und den Lernverfassungserhebungen werden dazu auch die Gruppeninterviews beigezogen sowie weitere Äusserungen der Dozierenden und Teilnehmenden und theoretische Grundlagen.

### 5.2.1 Fall 1

Die Teilnehmenden hatten den Auftrag, beim ersten Treffen einen Text über ihre Konzeptionen des Schreibens im eigenen Deutschunterricht mitzubringen. Anhand dieser Texte können die Konzeptionen reflektiert und bewusst gemacht werden. Die Diskussion führt zu Nennungen von Problemfeldern im Schreibunterricht mit den Schülerinnen und Schülern. Im Fokus stehen insbesondere die Rechtschreibförderung und die Textüberarbeitung im Rahmen eines Schreibauftrages. Dieses geteilte Problembewusstsein ermöglicht einen gemeinsamen Einstieg, bei dem sich die Lehrpersonen von ihren Kolleginnen und Kollegen verstanden und vom Dozenten abgeholt fühlen. Das löst ein Kooperationsempfinden in der Gruppe aus. Der Übergang von diesem praxisbezogenen Einstieg zu den Merkmalen und der Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts fällt einigen Teilnehmenden allerdings schwer. Es fällt auf, dass vier Teilnehmende im abschliessenden Gruppeninterview diesen Einstieg rückblickend als zu theorielastig bezeichnen, erst ab der folgenden Planungsphase ihre Umsetzungsorientierung befriedigt sehen und meinen, „zuerst planen, dann Theorie wäre interessanter“ (Fall 1, Gruppeninterview). Das kann dahingehend interpretiert werden, dass die Austauschsequenz über die Schreibunterrichtskonzepte der TN in dieser zeitlichen Distanz offenbar nicht als umsetzungsorientiert wahrgenommen wird. Das widerspricht allerdings der Tatsache, dass sich bei der Erfassung der Lernverfassung unmittelbar nach dem Treffen nur eine Lehrperson für eine Veränderung der Kursanlage ausspricht, die mit der Begründung „Viele Infos; eher monoton“ (LV 1\_Fall 1) durchaus den im Rückblick kritisierten Aspekt meinen kann. Dass sich in der Gruppe in der Folge die Meinung der Theorielastigkeit des Einstiegs verbreitet hat, kann vielleicht auch damit zu tun haben, dass der Einstieg grundsätzliche Unsicherheiten nicht ausräumen konnte, was unter einem kompetenzorientierten Unterricht zu verstehen ist. „Mir war unklar was dieser kompetenzorientierte Unterricht ist. Beim Planen erkannte ich den Unterschied“ (Fall 1, Gruppeninterview).

Der Dozent strukturiert Inhalt und Ablauf der Treffen partizipativ. Er sieht sich auf der einen Seite als Berater, da er über ein gewisses fachdidaktisches Vorwissen verfügt, auf der anderen Seite aber auch als Mitentwickler. Der am Ende geäusserte Wunsch der Teilnehmenden nach mehr Strukturiertheit, kann als Zeichen dafür gedeutet werden, dass die mit der Partizipation einher laufende Notwendigkeit, organisatorisch und inhaltlich den Verlauf und damit die Struktur mitzubestimmen, eine Schwierigkeit darstellt. Es kann angenommen werden, dass sie sich, aufgrund zum Teil fehlender Kooperationspraxis in dieser Gruppe, stark gefordert fühlen.

Im weiteren Verlauf der Unterrichtsentwicklung beschränkt sich die Kooperation auf die Gruppentreffen. Dazwischen findet kaum Kooperation zwischen den Teilnehmenden statt. Aufgrund der unterschiedlichen Klassenformen (Real- und Sekundarklasse, Jahrgangsstufen und Mehrjahrgangsklasse) und anderen anfallenden Arbeiten erachten die Lehrpersonen eine Kooperation als schwierig. Die im Verlauf gemachten Erfahrungen mit der Diskussion von fachdidaktischen Problemfeldern und Lösungsansätzen und der Reflexion von Unterrichtsbeispielen bewirkt, dass die Gruppe als Ressource entdeckt und eine systematischere Zusammenarbeit angedacht wird.

Anlässlich der weiteren Treffen folgen auf Interaktionsphasen der Teilnehmenden immer wieder längere Beiträge des Dozenten, in denen er Besprochenes aufnimmt und in einen grösseren Zusam-

menhang stellt oder abstrahierend verallgemeinert. Diese induktive<sup>6</sup> Vorgehensweise verspricht grundsätzlich eine Anreicherung der Praxiserfahrungen. Aufgrund der Reaktionen der Lehrpersonen muss aber angenommen werden, dass nicht alle diese Schritte nachvollziehen können. Manche erleben diese Sequenzen dozentenzentriert, zu theorielastig und abschweifend. Der Dozent wird als hoch kompetent bezeichnet, könnte durch die längeren Äusserungen aber dazu beigetragen haben, dass einzelne Anknüpfungsschwierigkeiten äussern: „Keine Möglichkeit, in den Denkprozess des Themas einbezogen zu werden, löst passives Verhalten aus“ (LV 4 Fall 1). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es im Verlauf dieser Unterrichtsentwicklung gelungen ist, über das Erfahren einer Austauschkultur bei Planung, Erprobung und Reflexion von Unterricht bei den Teilnehmenden eine Kooperationsbereitschaft auszulösen, deren systematische Etablierung an der Schule noch aussteht. Eine motivationale Voraussetzung für die Übernahme von Ownership an der Unterrichtsentwicklung ist erfüllt. Während der Gruppentreffen wurden nicht von allen Teilnehmenden Unterrichtsbeispiele besprochen und reflektiert. Diese Lehrpersonen beteiligten sich in geringerem Ausmass an den Diskussionen. Dies und das erneute thematisieren von grundsätzlichen Begrifflichkeiten von kompetenzorientiertem Unterricht in der letzten Reflexionsphase, lassen darauf schliessen, dass der Verständnisaufbau und damit das Sensemaking für eine kompetenzorientierten Unterricht noch am Anfang steht.

## 5.2.2 Fall 2

Der Einstieg mit der gemeinsamen Herausarbeitung von Merkmalen guten Unterrichts anhand von eigenen Unterrichtsbeispielen und der Verbindung zu den Kriterien von kompetenzorientiertem Unterricht ermöglicht den Lehrpersonen eine Verbindung zwischen ihrem Unterricht, ihren Kriterien von gutem Unterricht und kompetenzorientiertem Unterricht herzustellen. Entscheidend ist dabei auch die vom Dozenten geführte reflektierende Annäherung an den kompetenzorientierten Unterricht. Mit diesem Vorgehen findet ein induktiv-deduktiver mikrodidaktischer Dreischritt statt:

1. Den mitgebrachten Unterrichtsbeispielen aus unterschiedlichen Fächern werden in Teilgruppen Gelingensmerkmale mit eigenen Begrifflichkeiten zugeschrieben.
2. Diese Merkmale werden im Plenum gesammelt, konzeptuell zusammengefasst, geordnet und präzisiert.
3. Nach diesem induktiven Zweischritt vom konkreten Unterrichtsbeispiel zum abstrakten Merkmal erfolgt als dritter Schritt die Deduktion von eingeführten allgemeindidaktisch formulierten Merkmalen eines kompetenzorientierten Unterrichts zurück auf die Ebene der eigenen Unterrichtsbeispiele.

Dieses Vorgehen unterstützt den Prozess eines Conceptual Change durch den Aufbau eines gemeinsamen Verständnisses für den Gegenstand (Sensemaking) und durch die direkte Anknüpfung an die eigene Unterrichtspraxis.

Während der nicht begleiteten Planungsphase macht die Gruppe weitergehende Kooperationserfahrungen. Diese werden durch zwei Faktoren unterstützt:

- Die Schulleitung stellt dafür Gefässe für die Fachgruppen zur Verfügung, wozu eine verantwortliche Lehrperson einlädt.
- Der Auftrag des Dozenten, zur Erarbeitung eines gemeinsamen Unterrichtsentwicklungsschwerpunkts in 2-er und 3-er Gruppen, der beim nächsten Treffen präsentiert wird, erfordert eine Zusammenarbeit, die über die Planung hinaus auch die Reflexion der Erfahrungen einbezieht.

Die Einführungs- und Planungssequenz sind neben der Erarbeitung von gemeinsamen Begriffen durch kleine Aufgaben strukturiert. Diese Aufgaben machen Aspekte des Lernens bei einer kompetenzorientierten Aufgabenstellung erfahrbar. Der Auftrag zur Präsentation der Erprobung des Unter-

---

<sup>6</sup> Die Begriffsverwendung von „induktiv“ und „deduktiv“ bezieht sich auf das methodische Vorgehen in Anlehnung an die didaktischen Prinzipien „vom Konkreten und Besonderen zum Abstrakten und Allgemeinen“ (induktiv) und umgekehrt (deduktiv).

richtsbeispiels erforderte auch zwischen den Treffen mit dem Dozenten eine verbindliche Auseinandersetzung der Teilgruppen mit der Thematik.

Die Reflexionstreffen sind einerseits durch die Präsentationen, andererseits durch den Beobachtungsauftrag an die zuhörenden Teilnehmenden strukturiert. Jede Unterrichtserprobung wird angeleitet durch Reflexionsgesichtspunkte reflektiert, nicht alle im gleichen Umfang.

Die beobachtete Entwicklung der Weiterbildung, die Art der Auseinandersetzung und die Emotionen weisen auf Innovationsschritte und Erfahrungen der Teilnehmenden hin, die bei vielen Lehrpersonen einen Mehrwert im kompetenzorientierten Unterricht erkennen lässt (Sensemaking). Viele Lehrpersonen erkennen einen Nutzen in nachhaltigeren Lernprozessen, dabei sehen sie aber einen zusätzlichen Zeitbedarf.

Die Ausprägung der Emotionen während der verschiedenen Phasen der Weiterbildung verläuft gemäss der Theorie durchaus günstig: Die Einstiegsphase und die beiden Reflexionstreffen zeichnen sich durch ein Nebeneinander von Unsicherheit, Sicherheit und Zuversicht aus, mit einem zuversichtlichen Hoch während der ersten Planungsphase und grösserer Verunsicherung zu Beginn der zweiten Planungsphase nach dem Fachwechsel. Inhaltlich beziehen sich die Verunsicherungen insbesondere auf die differenzierte Lernbegleitung der Schülerinnen und Schüler, insbesondere der Schwächeren. Weitere Herausforderungen werden in der Klassenführung bei offenen Aufgabenstellungen erkannt.

Die Anlage der Weiterbildung mit einer vom Dozenten vorgegebenen Strukturierung der Treffen und der Orientierung an den Merkmalen eines kompetenzorientierten Unterrichts, aber ohne vorgegebene Unterrichtsbeispiele führt zu einem zieloffenen Entwicklungsprozess. Interessant ist, dass die Lehrpersonen diesen Ansatz für den Unterricht in der Klasse als lernförderlich ansehen und ihren Schülerinnen und Schülern zumuten wollen, einige Teilnehmende sich diesbezüglich aber für das eigene Lernen mehr Vorgaben und ein klareres Vorgehen wünschten.

Dieser Lernprozess mit relativ offenem Ausgang ist nicht nur für die Teilnehmenden sondern auch für die Dozierenden eine Herausforderung. Der Dozent muss den Entwicklungsprozess in angemessenem Ausmass einfordern und zulassen, ohne sich zu einer „Vermittlung“ hinreissen zu lassen. Das weist auf ein grundsätzliches Dilemma angesichts der beschränkten Zeit hin. Es gelingt nicht immer, alle offenen Fragen aufzunehmen und zu bearbeiten. Das zeigt sich an der höheren Anzahl „nichtein tretender“ Gesprächsbeiträge in der letzten Phase und am Bedauern der Lehrpersonen, sich nicht intensiver mit der Beurteilung beschäftigt zu haben sowie daran, dass nicht alle Unterrichtsbeispiele bei der Reflexion ausreichend Zeit zur Diskussion erhalten haben.

Die induktiven und deduktiven Prozesse scheinen die Lehrpersonen mehrheitlich nachzuvollziehen. Bezüge zum eigenen Unterricht können hergestellt werden. Auch die Balance von Unsicherheit und Zuversicht spricht dafür, dass die Lehrpersonen Ownership für den weiteren Prozess entwickelt haben. Diese Entwicklung wurde insbesondere durch die schulinterne Kooperationsstruktur und –kultur unterstützt.

### 5.2.3 Fall 3

Der induktiv-deduktive didaktische Verlauf der Weiterbildung hat es auch in dieser Gruppe den meisten Teilnehmenden erlaubt, neue Erkenntnisse mit ihrer bisherigen Unterrichtsexpertise zu verbinden. Sie haben ein konkreteres Verständnis von kompetenzorientiertem Unterricht erarbeitet und Vorurteile wurden abgebaut. Es gibt Ambivalenzen sowohl auf der Ebene der Gruppe wie auch auf der Individualebene. Ein Teil der Lehrpersonen reflektiert lösungsorientiert die Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht, ein anderer Teil verweist immer wieder auf die Grenzen der Machbarkeit, die nicht nur mit fachdidaktischen und unterrichtsorganisatorischen Fragen, sondern bei einzelnen auch mit fehlendem naturwissenschaftlichen und mathematischen Fachwissen zu tun haben. Auf der Ebene der einzelnen Person zeigt sich häufig eine Ambivalenz zwischen Gefühlen der Sicherheit und der Unsicherheit. Einigen fehlt eine konkrete Rückmeldung zur Kompetenzorientierung ihres Unterrichts. Der intensive Austausch in Gruppen über die erprobten Unterrichtsbeispiele fällt zwar positiv aus, die erarbeiteten Merkmale von kompetenzorientiertem Unterricht reichen in diesem Fall aber nicht aus, die gewünschte Sicherheit zu vermitteln.

Bei grundsätzlich gleichem Programm von Fall 2 und 3 zeigen sich bei der Einführungsveranstaltung Unterschiede in der Begleitung durch die Dozierenden. Der Dozent im Fall 3 lässt die Gruppen an den ersten beiden Halbtagen arbeiten ohne zu intervenieren. Am Ende des zweiten Halbtages, als es um die Festlegung eines gemeinsamen Entwicklungsschwerpunktes in den Gruppen geht, gibt es verdichtet emotionale Äusserungen, die „das Ganze“ als zu abstrakt und ohne Bezug zum Alltag kritisieren. Es zeigen sich Verständnisprobleme der Lehrpersonen bezüglich der Merkmale von kompetenzorientiertem Unterricht und Unklarheiten bezüglich der an sie gestellten Erwartungen. Dies führt zu einer schwierigen Kurssituation. Bei Fall 2 kam es trotz identischem Programm zu keiner solchen Situation. Nebst anderen Teilnehmenden, anderem Fach und anderer Stufe könnte auch die unterschiedliche Art der Gruppenarbeitsbegleitung dazu beigetragen haben. Im Fall 2 geht der Dozent während der Gruppenarbeitsphase von Gruppe zu Gruppe und interveniert punktuell mit Verständnisfragen, kritischen Rückfragen und Kurzkomentaren. Diese Form der Begleitung könnte im Sinn eines „Frühwarnsystems“ einige Fragen frühzeitig erkennen lassen und das Verständnis der Teilnehmenden ermöglichen, bevor sich die Unsicherheiten wie im Fall 3, kumulieren und im Plenum vorgebracht werden.

Am Ende der Weiterbildung bestehen noch einige Unsicherheiten bezüglich der Weiterentwicklung eines kompetenzorientierten Unterrichts, insbesondere mit der Verbindung der Merkmale mit dem eigenen Unterricht. Die Lehrpersonen haben durch die Erprobung im eigenen Unterricht und der Reflexion Neues ausprobiert, das sie als gewinnbringend beschreiben. Wie im Fall 2 beschrieben, unterstützten auch in dieser Gruppe bereits bestehende Kooperationsstrukturen und –erfahrungen die Zusammenarbeit. Zukunftsgerichtete Aussagen am letzten Treffen weisen auf eine Weiterführung in den bestehenden Strukturen hin. Es wird aber auch auf die Notwendigkeit einer externen Unterstützung zu einem späteren Zeitpunkt hingewiesen.

## 6 Antworten auf die Fragestellungen

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Antworten auf die im Kapitel 1 vorgestellten Fragestellungen zusammengefasst.

a) Wird durch das didaktische Setting ein Anknüpfen an bestehende Überzeugungen und Unterrichtskonzepte ermöglicht? Kann damit deutlich gemacht werden, dass es Möglichkeiten der Weiterentwicklung bestehender Aspekte gibt und wird damit eine Öffnung gegenüber neuen Aspekten des Unterrichtens erleichtert?

Das Anknüpfen an eigenen Unterrichtsbeispielen bei den Fällen 2 und 3 oder Unterrichtskonzepten wie im Fall 1 bringt bestehende Überzeugungen, Theorien und alltäglichen Herausforderungen zur Sprache. Der Verlauf der Weiterbildung unterstützt die Verknüpfung von eigenen Erfahrungen im Unterricht und der kriteriengeleiteten Entwicklung und Erprobung eines kompetenzorientierten Unterrichtsbeispiels. Viele Teilnehmende haben Vorurteile gegenüber kompetenzorientiertem Unterricht abgebaut und nehmen die Erprobungen nicht als Bruch sondern als Weiterentwicklung ihres Unterrichts wahr. Inwiefern ihnen nach Abschluss des Projekts die Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts als Orientierungspunkte für die weitere Unterrichtsentwicklung dienen, ist, bei tendenzieller Skepsis, aber grundsätzlich eine offene Frage.

b) Welcher Art sind die Beiträge von Teilnehmenden und Dozenten? Gibt es einen Dialog zwischen den Teilnehmenden oder in erster Linie zwischen den Dozenten und den Teilnehmenden?

In den Fällen 1 und 3 gibt es während Diskussionssequenzen mehr längere Dozentenbeiträge als bei Fall 2. Dies hat bei Fall 3 einen eher tieferen Anteil von Beiträgen zwischen den Teilnehmenden zur Folge. Bei Fall 1 nehmen die Teilnehmenden wenig Bezug zum eingebrachten Expertenwissen. Es zeigt sich, dass das in den längeren Dozierendenbeiträgen geäußerte Expertenwissen meist keinen Austausch darüber auslöst.

c) Wird die Herausforderung der Auseinandersetzung mit kompetenzorientierter Unterricht angenommen oder zurückgewiesen? Stellen die Erprobungen im Unterricht einen durch die Beteiligten wahrnehmbaren Mehrwert dar? Wie bewerten sie kompetenzorientierten Unterricht bzw. einzelne Merkmale oder Indikatoren, wie offene Aufgabenstellungen? Sehen die Lehr-

personen einen Sinn darin? Äussern sie Verständnis, was kompetenzorientierter Unterricht ist, will? Befürworten sie den Ansatz oder Elemente davon oder zweifeln sie Umsetzung oder Machbarkeit an?

Die meisten Lehrpersonen sehen die Entwicklung von kompetenzorientiertem Unterricht als Herausforderung. Manche Teilnehmende stellen gegen Ende fest, dass sie eigentlich bereits kompetenzorientiert unterrichten, doch auch bei ihnen zeigt sich eine gewisse Unsicherheit, die ein möglicher Antrieb für eine weitere Auseinandersetzung mit dem Thema sein kann. Der Mehrwert von kompetenzorientiertem Unterricht für die Schülerinnen und Schüler wird klar anerkannt; das gleiche gilt für den Lehrplan 21, sobald seine Struktur, der Kompetenzaufbau und das Prinzip der Kompetenzbeschreibungen erkannt wird. Die Unterrichtserprobungen haben mehrheitlich positive Erfahrungen ermöglicht und Erstaunen über das Potenzial der Lernenden ausgelöst. Der kompetenzorientierte Unterricht wird nicht an und für sich kritisiert, seine Machbarkeit wird aber in Frage gestellt. Bedenken haben Lehrpersonen, nebst der vermuteten zusätzlichen Arbeitsbelastung für die Unterrichtsentwicklung in allen Fächern, vor allem in diesen Bereichen:

- Umgang mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, insbesondere der als „schwach“ eingeschätzten Kinder
- Die Diagnosekompetenz zum Erkennen der Lernfortschritte bei den Lernenden
- Begleitung der Schülerinnen und Schüler und differenzierte Hilfestellungen, Feedback-Dichte und -Form an die Lernenden
- Finden und Entwickeln von Lernaufgaben, an denen Kinder mit unterschiedlichen Leistungsniveaus arbeiten können
- Formen der Beurteilung
- Das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler

Eine weitere Gruppe von Bedenken reicht über den Unterricht hinaus. Ein höherer Zeitbedarf für die Lernprozesse wird befürchtet, das wiederum führe zu schulorganisatorischen Problemen, weil der Stoff im Hinblick auf Klassen- und Stufenwechsel „durchgenommen“ werden müsse. Dabei werden auch Schwierigkeiten mit den Eltern befürchtet, wenn Lehrmittel nicht komplett durchgearbeitet werden.

d) Gibt es Anzeichen von Unsicherheiten und Stress mit Aspekten von kompetenzorientiertem Unterricht, seiner Umsetzung? Äusserungen, die auf negative oder positive Emotionen gegenüber kompetenzorientiertem Unterricht oder den Prozess seiner Entwicklung schliessen lassen? Verändern sich die Emotionen im Verlauf des Unterrichtsentwicklungsprozesses? Was beeinflusst die Emotionen?

Die Emotionen gegenüber kompetenzorientiertem Unterricht sind ambivalent. Einerseits werden bezogen auf die Motivation und das Lernen der Schülerinnen und Schüler positive Erfahrungen gemacht, was Zuversicht auslöst. Andererseits tauchen Fragen und Zweifel zur Machbarkeit einer konsequenten Umsetzung auf, eine Unsicherheit oder sogar Ablehnung, die häufig durch Fragen der Differenzierung ausgelöst wird. Die erhobenen Lernverfassungen der teilnehmenden Lehrpersonen zu verschiedenen Zeitpunkten der Weiterbildung sind im Durchschnitt nie negativ. Angesichts der meist positiv-aktivierten Lernverfassungen und der positiven Erfahrungen mit dem Lernen der Schülerinnen und Schüler ist davon auszugehen, dass die geäusserten Unsicherheiten grundsätzlich ein Antrieb zu einer weiteren Entwicklung des Unterrichts sein können.

e) Inwiefern ist die unterrichtsbezogene Kooperation ein Thema? Wie wird die unterrichtsbezogene Kooperation in der Schule bzw. der Stufen- oder Fachgruppe bewertet? Welche Kooperationsformen finden sich?

Die bisherigen Kooperationserfahrungen unterscheiden sich deutlich zwischen dem Fall 1 und den Fällen 2 und 3. Unabhängig davon werden die gemachten Kooperationserfahrungen während des Projekts klar positiv bewertet. Bei Fall 1 bewegt sich die Kooperation ausserhalb der Treffen im Rahmen bisheriger ad hoc-Treffen, in den Fällen 2 und 3 im Rahmen der durch die Schulleitung gesteuerten Qualitätsprozesse der Schule, die auch gegenseitige Unterrichtsbesuche beinhalten.

f) Zeigt sich, dass die teilnehmenden Lehrpersonen auch zukünftig Verantwortung für die Weiterentwicklung ihres Unterrichts übernehmen?

Die beim Austausch erkannten Probleme im Unterricht und Möglichkeiten des Umgangs damit weisen darauf hin, dass die Lehrpersonen nach Optimierungen ihres Unterrichts suchen. Es zeigen sich in

allen drei Fällen Zeichen, dass die Teilnehmenden die Weiterentwicklung auch in der eigenen Verantwortung sehen (Ownership). Einige Lehrpersonen wünschen sich als Orientierungspunkte konkrete Unterrichtsbeispiele. Daraus Analogien zum eigenen Unterricht zu ziehen, scheint ihnen eher Orientierung zu versprechen als die durchaus positiven Erfahrungen mit den Erprobungen ihrer eigenen Beispiele im Unterricht. Diese eigenen Erfahrungen können ihnen nicht die gewünschte Sicherheit geben, auf dem richtigen Weg zu sein. Allerdings ist offen, ob Ableitungen aus „Best practice“-Beispielen tatsächlich helfen, den richtigen Weg zu gehen. Diese didaktische Frage ist abhängig von den Voraussetzungen der Lehrpersonen zu beantworten – und diese sind heterogen. Dem Typus der „geforderten“ Lehrperson kann ein „Best practice“-Beispiel jenseits der Realisierbarkeit erscheinen, während eine „anknüpfende“ Lehrperson durchaus Anregungen wahrnehmen kann. In der Schule B versprechen die bestehenden Kooperationsstrukturen, dass die Ansatzpunkte für die Unterrichtsentwicklung weiter verfolgt werden. In Schule A bestehen lediglich informelle Kooperationsstrukturen. Die gewinnbringend erlebte Kooperation ist zumindest eine gute Ausgangslage für deren Weiterentwicklung hin zu systematischer unterrichtsbezogener Zusammenarbeit.

## **7 Fazit, Empfehlungen**

Die Ergebnisse lassen Schlussfolgerungen auf zwei Ebenen des didaktischen Handelns zu: Makrodidaktik und Mikrodidaktik. Auf die Ebene der Makrodidaktik gehören übergeordnete Ziele und Rahmenbedingungen von Lehr- und Lernsituationen, grundsätzliche Konzeption, Curriculum und die Zeitstruktur. Die Ebene der Mikrodidaktik umfasst alle Elemente der Gestaltung von einzelnen Lehr-Lernsituationen, also die konkrete Durchführung der Unterrichtsentwicklungsangebote.

### **7.1 Ebene Makrodidaktik**

Die bestehende Kooperationserfahrung der Schule B scheint positive Wirkung zu haben, einerseits für die Nutzung der unterrichtsbezogenen Arbeit während der Treffen aber auch betreffend der Reflexionstiefe während den Erprobungen. Bedingung dafür ist nicht nur ein Auftrag zwischen den Treffen sondern auch die Steuerung der Gruppe durch die Schulleitung oder eine moderierende Gruppenverantwortliche und die Definition von Zeitgefässen und Zielen. Diese Elemente stellen Verbindlichkeit her.

Die inhaltliche Grobstruktur mit einer Einführung, dem Aufbau von neuem Wissen, einer Umsetzungsphase und anschließender Reflexion hat sich bewährt. Günstig scheint ein Verlauf zu sein, der beim Einstieg in den Unterrichtsentwicklungsprozess Betroffenheit erzeugt und dabei eine gewisse Unsicherheit auslöst. Über angepasste Hilfestellungen muss gleichzeitig im Hinblick auf die Planungsphase der Umsetzung bzw. Erprobung im eigenen Unterricht ein Minimalmass an Sicherheit erzeugt werden.

Es zeigt sich, dass es sinnvoller ist weniger, dafür längere Treffen zu machen, damit genügend Zeit für eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Themen zur Verfügung steht. Beim Fall 2 wird zum Teil die lange Zeitspanne von einem halben Jahr zwischen dem zweiten und dritten Treffen bemängelt. Es ist wohl sinnvoller, diese Zeitspanne kürzer zu halten.

### **7.2 Ebene Mikrodidaktik**

#### **7.2.1 Lernprozess adaptiv unterstützen**

Der Einstieg mit Unterrichtsbeispielen der Teilnehmenden machen die subjektiven Konzepte von gutem Unterricht sichtbar. Die Beispiele und insbesondere die Spuren der Arbeiten von Schülerinnen und Schülern erlauben einen genaueren Blick darauf, was im Unterricht geschieht, welche Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern ausgelöst werden und welche Schwierigkeiten sich stellen. Sie unterstützen es, dass bei der Auseinandersetzung um Merkmale des Unterrichts immer wieder Bezug zu Lernergebnisse bzw. dem Lernen der Schülerinnen und Schüler genommen wird. Ein solcher induktiver Einstieg hat weitere Vorteile:

- Der Ausgangspunkt von eigenen, subjektiv für gelungen gehaltenen, Unterrichtsbeispielen führt zu direkter Betroffenheit. Das hilft, die Aufmerksamkeit zu fokussieren.
- Die damit verbundene Aussage, dass bereits „guter Unterricht“ stattfindet, bringt den Lehrpersonen Wertschätzung entgegen.
- Die Innovation wird als Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts und nicht als völliger Bruch mit dem bisherigen empfunden.

Wichtig ist die Inszenierung dieses induktiven Vorgehens. Die Lehrpersonen erwarten häufig, dass sie anhand von Unterrichtsbeispielen oder Merkmalen vom Dozenten erfahren, wie kompetenzorientierter Unterricht ist bzw. sein soll. Diese Erwartung ist mit der erkenntnistheoretischen und lernpsychologischen Frage verbunden, wie das Wissen um guten kompetenzorientierten Unterricht entsteht, bzw. wer die Definitionsmacht darüber haben soll. Diese Definitionsmacht wird tendenziell den Fachdidaktikexpertinnen und –experten von Hochschulen und Unterrichtsforschung zugeschrieben. Es könnte sinnvoll sein, diesen Aspekt zu thematisieren, um zu betonen, dass sowohl das Wissen der Unterrichtsforschung wie auch das individuelle Erfahrungswissen der Lehrpersonen je ihre Gültigkeit, aber auch Grenzen haben. Gerade die Konfrontation dieser beiden Wissensbestände unterstützt eine Weiterentwicklung des Unterrichts.

Es stellt sich die Frage, welche Bedeutung fremde Unterrichtsbeispiele für die Entwicklung des eigenen Unterrichts haben können. In Anlehnung an Pehkonen und Törner (Pehkonen & Törner, 1999) können sie die Lehrpersonen bei der Skizzierung eines Bildes von ihrem eigenen, zukünftigen Unterricht unterstützen. Andererseits kann die Präsentation von konkreten Beispielen im Sinne von „Best Practice“ Gefühle der Unsicherheit auslösen und damit die Bedrohung durch das Neue verstärken. Vermeidungsreaktionen wie „Das funktioniert bei meiner Klasse nie“ können hervorgerufen werden. Die Dozierenden sind herausgefordert, die Schritte im Hinblick auf die Planung und Umsetzung so zu begleiten, dass die Lehrpersonen angepasst an ihre Voraussetzungen herausgefordert sind, aber auch genügend Sicherheit erhalten, sich auf das Neue einzulassen. „Wissende“ oder „Geforderte“ fühlen sich nicht durch das gleiche herausgefordert. Fremde Unterrichtsbeispiele dürfen in der Regel eine nicht allzu grosse Lücke zu der Unterrichtspraxis der Teilnehmenden aufweisen. Diese Lücke sollte idealerweise gerade so gross sein, dass sie einen Unterricht in der Zone proximaler Entwicklung aufzeigt.

Es ist nicht sinnvoll, eine fixe didaktische Abfolge der Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterricht, demjenigen von Kolleginnen und Kollegen oder weiteren fremden Beispielen sowie den abstrahierenden Merkmalen von Unterricht zu verfolgen. Vielmehr muss die Gestaltung den Voraussetzungen der Teilnehmenden und der bisherigen Unterrichtsentwicklungserfahrung angepasst werden. Die Erfahrungen aus dem Projekt zeigen deutlich, dass es zentral ist, dass der Prozess iterativ induktiv-deduktiv erfolgt: die verschiedenen Abstraktionsstufen vom Handeln im eigenen Unterricht bis zu allgemeinen Merkmalen von kompetenzorientiertem Unterricht bestehen aus Verknüpfungsleistungen. Damit es zu Veränderungen im eigenen Unterricht kommt, ist es zentral, dass eine Verknüpfung zum eigenen Unterricht hergestellt werden kann.

Das folgende Modell (vgl. Abbildung 7) stellt die verschiedenen Gegenstandsebenen dar, zwischen denen Verknüpfungen erstellt werden müssen. Im Prozess der Unterrichtsentwicklung müssen die Teilnehmenden abstrahierende bzw. konkretisierende Verknüpfungsleistungen vollbringen, weil der eigene Unterricht jeweils nur vermittelt über Aufzeichnungen, Dokumenten, und Planungsunterlagen zur Diskussion gestellt werden kann.



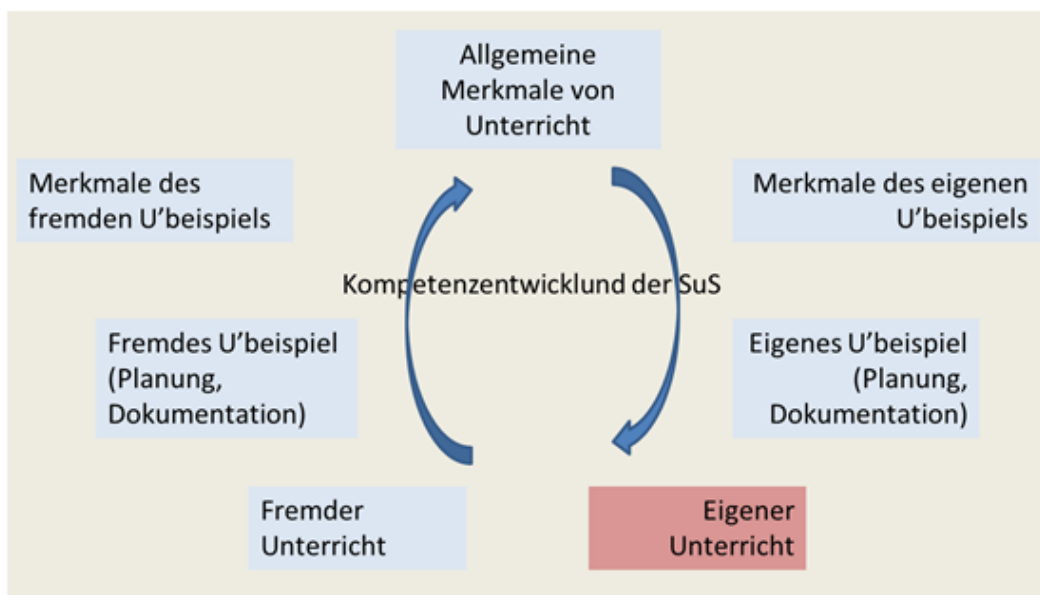


Abbildung 7: Gegenstand und Erkenntnisprozess

Im Zentrum steht die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Ergebnisse von ihnen aus dem Unterricht illustrieren ihre Leistungen und unterstützen die Verknüpfung von Unterrichtsverlaufsbeschreibungen und Merkmalen mit dem, was auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler geschieht. Die Verknüpfungsleistungen können induktiv vom eigenen bzw. fremden Unterricht abstrahierende über Merkmale des Einzelbeispiels bis zu den allgemeinen Merkmalen ablaufen oder umgekehrt, deduktiv von allgemeinen Merkmalen von Unterricht zum konkreten, eigenen oder fremden Unterricht.

Bei den Fällen 2 und 3 wird bei der Einführungsveranstaltung induktiv von Unterrichtsbeispielen der Teilnehmenden ausgegangen, über die Merkmale dieser Beispiele erfolgt ein abstrahierender Prozess zu den allgemeinen Merkmalen, auf den in einem deduktiven Prozess die allgemeinen Merkmale mit den Merkmalen des eigenen Unterrichtsbeispiels und - mit der Erprobung einer Unterrichtseinheit – mit dem eigenen Unterricht in Beziehung gesetzt werden. Fall 1 setzt mit der eigenen Schreibunterrichtskonzeption eine Ebene abstrakter ein.

Die Dozierenden müssen eine didaktische Inszenierung vornehmen, die den Lehrpersonen wechselnde deduktive und induktive Verknüpfungen ermöglicht und die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler als Bezugspunkt nicht aus den Augen verliert. Der wiederkehrende Bezug zu dokumentierten eigenen Unterrichtsbeispielen unterstützt dies.

Es ist davon auszugehen, dass auch in der Reflexionsphase ein pädagogischer Doppeldecker sinnvoll sein kann. Die Dozierenden können in der Interaktion mit den Lehrpersonen Impulse setzen, die eine kognitive Aktivierung zu in der Reflexion aufgeworfenen Fragen auslösen. Um dies zu erreichen, scheinen kritische Rückfragen oder kurze Reflexionen, um einen anderen Gesichtspunkt aufzuzeigen oder einen Impuls für eine vertiefte Auseinandersetzung zu geben, besser zu funktionieren als längere Beiträge oder Exkurse. Dabei erleben die Dozierenden die Herausforderung der begrenzten Zeit analog zu den Lehrpersonen im Unterricht. Es ist jeweils abzuwägen, wie viel Raum der individuellen Konstruktion bzw. Entwicklung gegeben werden soll und kann und wann ein Input für einen nächsten Entwicklungsschritt angebracht ist. Angesichts der heterogenen professionellen Kompetenzen der Lehrpersonen ist die Moderation gefordert. Es kann entlastend wirken, wenn es gelingt, unterschiedliche Erfahrungen der Teilnehmenden, insbesondere bezüglich der Machbarkeit von kompetenzorientiertem Unterricht ins Spiel zu bringen, damit nicht nur die Dozierenden mögliche Lösungen von erkannten Herausforderungen einbringen.

Die Dozierenden müssen über Kenntnisse von zentralen, fachspezifischen Überzeugungen und allfälligen Fehlkonzepten von Lehrpersonen verfügen. Auf diese muss angemessen reagiert werden können. Die Diagnosekompetenz dieser Lehr- und Lernüberzeugungen ist eine Voraussetzung für kognitiv-aktivierende Impulse, wie kritische Rückfragen oder das Einbringen von anderen Gesichtspunkten.

## 7.2.2 Sinnvolle didaktische Elemente

Die Ergebnisse deuten auf eine Reihe sinnvoller didaktischer Elemente für einen kooperativen Unterrichtsentwicklungsprozess mit ähnlichen Rahmenbedingungen hin, wie sie in diesem Projekt herrschten.

### **Aufträge zwischen den Treffen**

Ein Auftrag zwischen den Treffen stellt die Kontinuität der Entwicklungsarbeit sicher und kann dazu beitragen, dass die Kooperation über Material- und Informationsaustausch hinausgeht, wenn er auch einen Austausch über die Planungs- und Unterrichtserprobungserfahrungen einfordert. Für die Begleitung und Verbindlichkeit der Aufträge ist die Rolle der Schulleitung bzw. einer Fach- oder Stufengruppenleitung entscheidend und zu klären.

### **Strukturierung, Partizipation**

Es muss ein Gleichgewicht zwischen offener, rollender Planung und zu stark strukturierter Programmierung gefunden werden. Ein bedarf- und bedürfnisgerechter Entwicklungsprozess muss ermöglicht werden. Die Dozierenden müssen eine Balance zwischen dem Aufnehmen der Bedürfnisse der Lehrpersonen und dem Bedarf an Erweiterung ihrer professionellen Kompetenz aufgrund ihrer Experteneinschätzung finden. Eine Kommunikation, die Wertschätzung für das Erfahrungswissen der Lehrpersonen ausdrückt, inhaltliche Verdichtung, begriffliche Schärfung und die induktiv-deduktiven Verknüpfungsleistungen der Teilnehmenden ermöglicht und einfordert, ist notwendig.

### **Pädagogischer Doppeldecker durch kompetenzorientierte Aufgaben**

In den Fällen 2 und 3 sind kompetenzorientierte Aufgaben im pädagogischen Doppeldecker gestellt worden. Dies hat sich unter bestimmten Bedingungen bewährt. In erster Linie hängt der effektive Einsatz solcher Aufgaben davon ab, dass sie so gewählt sind, dass die Teilnehmenden mittels der Reflexion des Erfahrenen ihre konkrete individuelle Lernerfahrung mit dem didaktischen Handeln als Lehrperson verknüpfen können. Die Verknüpfungsleistungen bestehen darin, eine Verbindung zwischen der eigenen Erfahrung und abstrakten Aufgabenmerkmalen herzustellen. Der dabei vorgenommene Perspektivenwechsel vom Lernen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zum didaktischen Handeln aus der Perspektive der Lehrperson macht dann Sinn, wenn die konkrete Lernerfahrung aus der Perspektive der Schülerin, des Schülers bewusst und benannt wird sowie in Zusammenhang mit für die Lehrpersonen bedeutsamen didaktischen Fragen gesetzt werden kann. Das geschieht etwa dadurch, dass durch die Lernerfahrung deutlich gemacht werden kann, dass eine Aufgabenstellung sowohl für stärkere wie schwächere Schülerinnen und Schüler geeignet und gewinnbringend sein kann.

### **Begleitung während Gruppenarbeitsphasen**

Den Grundkonflikt des Eingreifens oder Nicht-Eingreifens in den Gruppenarbeitsprozess erleben nicht nur die Lehrpersonen im Unterricht sondern auch die Dozierenden in der Weiterbildung. Allerdings sind die Fragestellungen etwas anders. Sicher entfällt die Kontrollfunktion, auch die Aufgabenverteilung und –organisation in der Gruppe dürfte den Teilnehmenden überlassen werden. Es stellt sich aber die Frage, inwieweit eine Begleitung oder Intervention bei Entwicklungsschritten Sinn machen kann. Der Dozent im Fall 2 begleitete die Gruppe häufig, derjenige im Fall 3 kaum. Es wird vermutet, dass die schwierige Situation im Fall 3 durch die Summierung mehrerer Unklarheiten während der Gruppenarbeitsphase entstanden ist. Die Begleitung der Gruppe im Fall 2 konnte gewisse Unsicherheiten zeitig erkennen und klären. Damit eine Intervention als Unterstützung im Lernprozess wahrgenommen wird, ist ihre Form entscheidend: Sie muss als Unterstützungsangebot wahrgenommen werden, ohne den Teilnehmenden die Verantwortung für ihren eigenen Entwicklungsprozess

abzunehmen. Es ist davon auszugehen, dass Klärungen von Verständnisfragen, Impulse für eine kognitive Aktivierung oder Diskussionsbeiträge als gleichwertige Reflexionspartner mit Expertenwissen aus der Fachdidaktik gegenüber den Lehrpersonen mit Expertenwissen aus Sicht des alltäglichen Unterrichtens durchaus unterstützend sein können.

## Literaturverzeichnis

- Albisser, S., & Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklung der Unterrichtskompetenz - Bedeutung von Professionswissen, Überzeugungen und Dispositionen im Prozess des Unterrichten Lernens. In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 129–144). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Balmer, T., & Zürcher, R. (September 2014). *Kooperative Unterrichtsentwicklung: Drei Fallbeispiele. Ergebnisbericht zum Entwicklungsprojekt „Kooperative Unterrichtsentwicklung und ihre Reflexion durch Dozierende und Lehrpersonen“*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern (Gefördert im Rahmen des Antragsverfahrens der Kommission für Forschung und Entwicklung der PH Bern (Projekt Nr. 11s0002)).
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Bitan-Friedlander, N., Dreyfus, A., & Milgrom, Z. (2004). Types of “teachers in training”: the reactions of primary school science teachers when confronted with the task of implementing an innovation. *Teaching and Teacher Education*, 20 (6), 607-619.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3-15.
- Brinker, K., & Sager, S. F. (1989). *Linguistische Gesprächsanalyse: Eine Einführung*. Grundlagen der Germanistik: Bd. 30. Berlin [-West]: Erich Schmidt.
- Buske, R., & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2009). Kollektive Innovationsbereitschaft von Lehrkollegien als Moderator für die Wirksamkeit bildungspolitischer Steuerung. In W. Böttcher, J. N. Dicke & H. Ziegler (Hrsg.), *Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis* (S. 239–250). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Chapman, C., Lindsay, G., Muijs, D., Harris, A., Arweck, E., & Goodall, J. (2010). Governance, leadership, and management in federations of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 53-74.
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2009). Beliefs and Professional Identity: Critical Constructs in Examining the Impact of Reform on the Emotional Experiences of Teachers. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Hrsg.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives* (Springer-11648 /Dig. Serial], S. 273–296). Boston, MA: Springer-Verlag US.
- Fetanat, A., & Fesharaki, M. N. (2010). A Trust Model in Sensemaking Process. *International Journal of Computational Cognition*, 8 (2), 1-3.
- Geissler, K. A., & Pilnei, M. (1985). *Pädagogisch-psychologische Grundlagen fuer das Lernen in Gruppen. Studienbegleitbrief 3: Lernen in Seminargruppen*. Tuebingen: Deutsches Inst. fuer Fernstudien.
- Greder-Specht, C. (2009). *Emotionen im Lernprozess: Eine qualitative Studie zur Erkundung der Beziehung zwischen Emotionen und Wirkungseinschätzungen von Teilnehmenden einer Weiterbildung basierend auf einem entwickelten Instrument zur Abbildung emotionaler Lernverfassungen*. Schriftenreihe Wissen und Lernen in Organisationen: Bd. 7. Hamburg: Kovac (Diss. Univ. Augsburg).
- Gregoire, M. (2003). Is It a Challenge or a Threat? A Dual-Process Model of Teachers' Cognition and Appraisal Processes During Conceptual Change. *Educational Psychology Review*, 15 (2), 147-179.
- Guskey, T. R. (1986). Staff Development and the Process of Teacher Change. *Educational Researcher*, 15 (5), 5-12.

- Huber, S. G. (2009). Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (Beltz-Bibliothek, S. 451–464). Weinheim: Beltz.
- Jerusalem, M. (2005). Selbstwirksamkeit. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (Handbuch der Psychologie, S. 438–445). Göttingen: Hogrefe.
- Karing, C., & Artelt, C. (2013). Genauigkeit von Lehrpersonenurteilen und Ansatzpunkte ihrer Förderung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. *BzL*, 31 (2), 166-173.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf: Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K. E., Mundry, S., & Hewson, P. W. (2003). *Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics* (2. Aufl.). Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.
- Oelkers, J., & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen*. Bildungsforschung: Bd. Band 27. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Oser, F., & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft: Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim: Beltz.
- Pehkonen, E., & Törner, G. (1999). Teacher's Professional Development: what are the key change factors for mathematics teachers? *European J. of Teacher Educ*, 22, 259-276.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91-105.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on Investigating Emotion in Educational Activity Settings. *Educ Psychol Rev*, 18 (4), 343-360.
- Simons, P. R.-J., & Ruijters, M. C. P. (2004). Learning Professionals: Towards an integrated Model. In Boshuizen, Henny P. A., R. Bromme & H. Gruber (Hrsg.), *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert* (S. 207–229). Dordrecht, Boston, London: Kluwer.
- Varga-Atkins, T., Qualter, A., & O'Brien, M. (2009). School professionals' attitudes to professional development in a networked context: developing the model of "believers, seekers and sceptics". *Professional Development in Education*, 35 (3), 321-340.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *BzL*, 19, 157-174.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Wen-Yu Lee, S., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (U.S. Department of Education, I. o. E. S. N. C. f. E. E. a. R. A. R. E. L. S., Hrsg.) (Issues & Answers Report Nr. REL 2007-No. 033).
- Zembylas, M., & Barker, H. B. (2007). Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort. *J Educ Change*, 8 (3), 235-256.