

Schreder, Gabriele

## **Wirksames Lernen in der Lehrerfortbildung. Lehrerinnen und Lehrer verändern ihren Unterricht**

*Die Deutsche Schule 99 (2007) 4, S. 480-488*



Quellenangabe/ Reference:

Schreder, Gabriele: Wirksames Lernen in der Lehrerfortbildung. Lehrerinnen und Lehrer verändern ihren Unterricht - In: Die Deutsche Schule 99 (2007) 4, S. 480-488 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273139 - DOI: 10.25656/01:27313

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273139>

<https://doi.org/10.25656/01:27313>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

Gabriele Schreder

## Wirksames Lernen in der Lehrerfortbildung

Lehrerinnen und Lehrer verändern ihren Unterricht

---

Zu den wichtigen bildungspolitischen Entscheidungen in der Folge von PISA gehört die *Steigerung der Unterrichtsqualität* im Rahmen von Schulentwicklung. Ziel ist eine veränderte didaktische Begründung und Gestaltung von Unterricht – nicht zuletzt auch durch die Orientierung an Bildungsstandards und die damit verbundene Notwendigkeit, kompetenzorientiert zu unterrichten. In diesem Zusammenhang geraten Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer in der 3. Phase und deren Wirksamkeit verstärkt ins Visier der aktuellen Qualitätsdebatte. Schulen, Schulverwaltung und Fortbildungsträger werden in Zukunft stärker mit Fragen der Konzeption und Evaluation von Fortbildungsveranstaltungen konfrontiert werden. Es geht darum, Fortbildungen zu konzipieren, die zu gelingenden und nachhaltigen Veränderungen in der Unterrichtspraxis führen. Zentrale Voraussetzung hierfür wird sein, Erkenntnisse über den Wirkungszusammenhang fortbildungsmanenter Faktoren und den Lernprozessen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der 3. Phase gezielt zu explorieren und auf dieser Grundlage neue *Fortbildungskonzepte* zu entwickeln.

Wenn es um die Wirksamkeit von Fortbildungsveranstaltungen geht, sind es in erster Linie auf Erfahrung beruhende Erkenntnisse, die uns damit konfrontieren, dass herkömmliche Formen der Fortbildung nur selten handlungswirksam werden. Die für das Unterrichtshandeln entscheidenden Überzeugungen und Handlungsrouinen sitzen offensichtlich tiefer und sind durch Qualifizierungsmaßnahmen, in denen es um die Vermittlung bloßer Wissensbestände geht, wenig oder kaum veränderbar.

Für die Erhöhung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Fortbildungsveranstaltungen wird es in verstärktem Maße darum gehen, neue, *theoretisch* und *empirisch begründete Konzeptionen* zu entwickeln, die den Transfer von neuem Wissen über lernwirksame Unterrichtsgestaltung in handlungsleitende Unterrichtsskripte ermöglichen.

Am Hessischen Landesinstitut für Pädagogik wurde in den Jahren 2004/2005 in mehreren Staffeln die Fortbildungsmaßnahme „Beurteilen und Fördern“ mit hessischen Fortbildnerinnen und Fortbildnern durchgeführt<sup>1</sup>.

---

1 „Beurteilen und Fördern“ im Folgenden auch „B u F“ abgekürzt, wurde von dem Schweizer Schulentwickler und Lehrerfortbildner Fritz Zaugg entwickelt. Weitere Informationen zu dieser Fortbildungsreihe sind erhältlich bei: [www.fritz-zaugg.com](http://www.fritz-zaugg.com) oder Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden: [www.iq.hessen.de](http://www.iq.hessen.de)

Hier setzt der folgende Beitrag an. In einer Evaluation dieser Fortbildung wurden für gelingendes Lernen in Fortbildungen wichtige Bedingungsfaktoren erhoben.<sup>2</sup>

## 1. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen

Empirische Untersuchungen zur Qualität und Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen sind im deutschen Sprachraum noch immer eine Rarität (Lipowsky 2004, S.1)<sup>3</sup>. Gründe hierfür könnten in der Kompliziertheit und Schwierigkeit des Unterfangens liegen, den *Transfer von Fortbildungsinhalten* in das Unterrichtsgeschehen zu messen. Wie wir wissen, unterliegt das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen einer Vielzahl von Bedingungen und Faktoren, die mit einfachen Messungen nicht erfasst werden können (Lipowsky 2004, S. 1).

### 1.1 Zum Aufbau handlungsleitender Kognitionen

Lehrerinnen und Lehrer gestalten ihren Unterricht in der Praxis primär nach subjektiven Theorien und darauf aufbauenden Unterrichtsskripten. Diese Theorien die das Produkt von Wissen und Erfahrungen sind, erweisen sich als äußerst resistent gegenüber Veränderungsbemühungen, weil sie biografisch entstanden sind und sich in der täglichen Unterrichtspraxis bewährt haben. Neu hinzugekommenes Wissen vermag diese Strukturen nur in Ausnahmefällen zu erschüttern (Wahl 2006, S. 12). Fortbildungsveranstaltungen, die Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung von Lehrpersonen haben sollen, müssen die Ebene dieser subjektiven Theorien erreichen und an diesen Skripten „arbeiten“. Gelingt es Fortbildungsveranstaltungen bis zu dieser Ebene vorzudringen, können tiefer gehende Verhaltensänderungen in Gang gesetzt werden.

Die Lehrer-Professionsforschung hat eine Reihe grundlegender Erkenntnisse geliefert, wie und unter welchen Bedingungen der Übergang von theoretischem Wissen in praktisches Handeln im Unterricht erfolgen kann (Czerwenka 2007, Häenisch 2005, Nölle 2002).

Zusätzlich gestützt durch Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung über gelingendes und nachhaltiges Lernen können folgende Aussagen in diesem Zusammenhang als grundlegend betrachtet werden:

(1.) Wissenschaftliches Wissen lässt sich nicht voraussetzungslos auf den Unterricht übertragen, womit die lange vertretene Vorstellung eines simplen Wissens-Transfer-Modells im Lehrerhandeln widerlegt ist. Wie die Untersuchungen zur Herausbildung *professionsspezifischer Kompetenzen* bei jungen Lehrerinnen und Lehrern gezeigt haben, stellt die Übertragung von wissenschaftlichem Wissen in unterrichtspraktisches Können für junge Lehrer einen teilweise mehrere Jahre dauernden berufsbiografischen Prozess dar (Terhart 2000, S. 20f.).

---

2 Eine ausführliche Fassung der Untersuchung wird beim Hessischen Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden 2008, veröffentlicht.

3 Zu den Befunden internationaler empirischer Studien zu Gelingensbedingungen von Fortbildungsveranstaltungen in der Lehrerfortbildung hat Frank Lipowsky (2004) eine *Metastudie* durchgeführt

(2.) Die Lernprozesse, die der Entstehung professioneller Handlungsmuster zugrunde liegen, sind spezifischer Art. Sie vollziehen sich in sogenannten „*bedeutungsvollen Situationen*“, in denen Lehrerinnen und Lehrer selbst gehandelt haben oder die sie selbst typisiert haben (Koch-Priewe 2002, S. 3). In solchen „*bedeutungshaltigen*“ Situationen finden dann folgende Lernvorgänge statt: Verschiedene Komponenten – wie fachliches Wissen – werden mit situationsspezifischen Wahrnehmungen – wie Aktivitäten von Schülern, Lehrerhandeln usw. in dieser Unterrichtssituation – miteinander in Zusammenhang gebracht, analysiert, reflektiert und vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen neu strukturiert. „*Lehrerkompetenz wird nicht durch regelhafte Anwendung wissenschaftlichen Wissens erworben, sondern als Können aufgrund des Selbstlernprozesses in der praktischen Auseinandersetzung mit beruflichen Schlüssel-situationen*“ (Messner 2001, S. 13).

Dies bedeutet nicht, dass nur die eigene Erprobung Voraussetzung für diesen Lernprozess sein kann. Auch die Reflexion am Beispiel der Praxis anderer ist hilfreich. Entscheidend dabei ist, aus der Reflexion über die konkrete Situation Optionen und Handlungsalternativen für diese Situation zu entwickeln und diese wiederum zu reflektieren.

Unter lernpsychologischem Blickwinkel handelt es sich um *situiertes Lernen*, einem Lernen also, das in einer Situation, einem Kontext stattfindet und eine konkrete Anwendung beinhaltet. Solche grundsätzlichen Einsichten in den Aufbau berufsspezifischer Kompetenzen gilt es bei der konzeptionellen Planung nachhaltiger Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen in der 3. Phase zu berücksichtigen.

## *1.2 Gelingensfaktoren in Fortbildungsmaßnahmen*

Folgende Merkmale können *nach Frank Lipowsky* als zentral für gelingendes Lernen in Fortbildungsveranstaltungen betrachtet werden (Lipowsky 2004, S. 12ff.):

Lehrerfortbildungen sind dann erfolgreich, wenn sie sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und Input- und Arbeitsphasen, praktische Erprobung und unterrichtsbezogene Reflexionsphasen einander abwechseln.

Wirksame Lehrerfortbildungen eröffnen Möglichkeiten zum kollegialen Austausch und zur Zusammenarbeit und zielen auf die schulische Dissemination von Fortbildungsinhalten ab.

Erfolgreiche Fortbildungen setzen bestimmte Vorgaben hinsichtlich des inhaltlichen Rahmens und des Fortbildungsziels, offerieren aber auch Freiräume für selbstbestimmtes Lernen.

Erfolgreiche Fortbildungen enthalten einen engen fachdidaktischen Fokus und konzentrieren sich auf bestimmte Fragestellungen.

Fortbildungsangebote sind offenbar dann besonders erfolgreich, wenn sie an den kognitiven Voraussetzungen und Überzeugungen der Lehrerinnen und Lehrer ansetzen.

Günstig erscheint in diesem Zusammenhang der Einsatz von videobasierten Unterrichtssequenzen aus dem eigenen oder fremden Unterricht, um subjektive Theorien und „*beliefs*“ bewusst zu machen.

## **2. Evaluation der Fortbildungsmaßnahme „Beurteilen und Fördern“**

Vor dem Hintergrund dieses Diskurses über Veränderungsbedingungen von Lehrerhandeln im Unterricht wurde die Evaluation der Fortbildungsmaßnahme „Beurteilen und Fördern“ durchgeführt. In einer qualitativ angelegten Untersuchung wurden die *subjektiv wahrgenommenen Veränderungen in den Unterrichtsskripten* sowie die *Gelingensfaktoren* der Fortbildungsmaßnahme in der subjektiven Wahrnehmung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein Jahr nach Beendigung der Maßnahme systematisch erhoben und rekonstruiert. Ziel war, auf der Grundlage der so erhaltenen Daten Anregungen für konzeptionelle Entwicklungen von Fortbildungsveranstaltungen zu geben.

Ein Abgleich mit der von Lipowsky erstellten allgemeinen Merkmalsliste wurde vorgenommen. Dabei haben sich im Ergebnis sowohl Übereinstimmungen als auch Unterschiede ergeben.

### *2.1 Fragestellung der Untersuchung:*

Was waren die Bedingungen für gelingendes Lernen in dieser Fortbildungsmaßnahme? Unter welchen Bedingungen konnten Veränderungen der handlungswirksamen Kognitionen erreicht werden?

Auf der Grundlage von Interviews wurden die Gelingensbedingungen für erfolgreiches Lernen in dieser Fortbildungsmaßnahme aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer rekonstruiert. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden befragt, worin ihr Lernen bestand und welches – ihrer Meinung nach – Merkmale dieser Fortbildung waren, die zum erfolgreichen Lernen beigetragen hatten.

### *2.2 Methodisches Vorgehen*

Grundlage der Evaluation waren acht leitfadengestützte Interviews mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein Jahr nach Abschluss der Fortbildung. Die Auswertung der Interviews erfolgte unter Verwendung von MAX-QdA<sup>4</sup> als kategoriengestützte Textauswertung<sup>5</sup>.

### *2.3 Auswertung Bedingungen für erfolgreiches Lernen*

In der Auswertung konnten acht Merkmale für gelingendes Lernen ermittelt werden:

#### **2.3.1 Persönlicher Bezug zur Themenstellung und Selbstanteil**

Die Interviews enthielten zahlreiche Hinweise auf die Bedeutung eines persönlichen Zugangs zur Themenstellung. Für die Teilnehmenden schien es eine wichtige Voraussetzung für gelingendes Lernen zu sein, an einem Thema arbeiten zu können, das einen konkreten Bezug zu Fragestellungen aus ihrem eigenen unterrichtlichen Kontext aufwies (vgl. auch Heran-Dörr u.a. 2007, S.

---

4 [www.MAXQDA.COM](http://www.MAXQDA.COM)

5 Zu Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews vgl. Schmidt. In: Friebertshäuser 1997, S. 544-568.

365). Als ausdrücklich positiv werteten sie, wenn die Themenstellung darüber hinaus so elastisch war, dass die Teilnehmenden die Möglichkeiten erhielten, innerhalb der Themenbearbeitung eine Auswahl zu treffen und eigene Schwerpunkte setzen zu können.

„Also für mich kann Lernen dann gut stattfinden, wenn ich wirklich an meinen eigenen Fragestellungen arbeiten kann. (...) dass ich immer die Möglichkeit habe auszuwählen, welchem Aspekt, welchem Bereich eines Themas (...) ich mich zuwende, woran ich intensiver arbeite, und ich erarbeite mir ganz viel selber, also ich bekomme etwas zur Verfügung gestellt und arbeite mich da durch.“

### **2.3.2 Sozialer Kontext**

Die Interviewten maßen dem sozialen Kontext in der Fortbildung eine große Rolle bei. Offensichtlich wurde das Lernen in hierarchiefreien Gruppenkonstellationen von den Teilnehmenden als besonders lernförderlich betrachtet, da man sich auf diese Weise mit den anderen Teilnehmenden über die eigenen Erfahrungen leichter austauschen und an den Erfahrungen anderer partizipieren konnte und dazu noch Feedback aus der Gruppe bekam.

„Also für mich war das Team wichtig als Gremium des Austauschs und an der Stelle sozusagen die Hierarchielosigkeit innerhalb der Gruppe. Wir waren einfach gemeinsam Lernende oder Menschen, die sich fortbilden wollten.“

### **2.3.3 Gute Atmosphäre und günstiges Lernklima**

Als besonders wichtige Voraussetzung für gelingendes Lernen wurde das Lernklima gewertet. Zu einem günstigen Lernklima gehörten für die Teilnehmenden Anerkennung und akzeptierender Umgang untereinander sowie das Gefühl als lernendes Subjekt von den anderen ernst genommen zu werden.

„Also ich brauche auch eine gute Atmosphäre (zum Lernen – G.S.). Also, das erleb ich dann auch als Lernstörung, wenn ich über den Mund gefahren bekomme oder wenn ich nicht als wichtig wahrgenommen werde.“

### **2.3.4 Lern- und Arbeitsmethode**

Lernjournal, Lerntagebuch und dialogisches Lernen haben in der Wahrnehmung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer den eigenen Lernprozess deutlich gefördert, indem sie Orientierung und Metakognition miteinander verbanden:

„Das Lerntagebuch zum Beispiel (bewirkt erfolgreiches Lernen – G.S.). Also das zu benutzen in meinem eigenen Lernprozess im Rahmen des Seminars, was mich ermunterte, auch Schüler mit dieser Aufgabe zu konfrontieren, über ihr eigenes Lernen nachzudenken.“

### **2.3.5 Übereinstimmung von Inhalten und Methoden**

Der Vermittlung von Inhalten durch spezielle Methoden, die geeignet waren, auch im eigenen Unterricht angewendet zu werden, wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als sehr lernförderlich betrachtet. Form und Inhalt wurden in dieser Fortbildung als kohärent erlebt, so dass die Teilnehmenden angeregt waren neben den Inhalten auch die entsprechenden Formen der Vermittlung (Methoden) im eigenen Unterricht zur Anwendung zu bringen, was ihnen wiederum die Übertragung der Inhalte erleichterte.

„Zaugg (der Fortbildner – G.S.) hat die Fortbildung so strukturiert, dass es übereinstimmte mit dem, was er vermittelte. Aus der Anlage seiner Veranstaltungen konnte man einiges für die eigene Unterrichtsplanung übernehmen, wenn es z.B. darum geht, wie formuliert er Themen, wie strukturiert er Lerneinheiten. Auch viele Erwachsene lernen durch Nachahmen.“

„Und das ist eine Diskrepanz, die ich sonst ganz oft in Fortbildungsveranstaltungen festgestellt habe, dass nämlich ein Inhalt vermittelt wird und die Form dem überhaupt nicht entspricht.“

### 2.3.6 Dauer der Fortbildung

Die Teilnehmenden werteten als weiteren wichtigen Gelingensfaktor die Organisation und Dauer der Fortbildung, die in mehreren Blöcken über einen längeren Zeitraum erfolgte. Dies ermöglichte ein zusammenhängendes, intensiveres Lernen ohne Unterbrechung und wurde auch als förderlich für das Arbeitsklima betrachtet.

„(...) man konnte sich wirklich mit seinen ganzen Sinnen über einen längeren Zeitraum in diesen Prozess hineindenken und dort agieren. Beim Ausdenken der Dinge, die ich dann im Unterricht anwenden wollte, war es dann natürlich wieder Einzelarbeit. (...) Die Ergebnisse und die Erfahrungen daraus konnten wir dann wieder an den Praxistagen vorstellen und haben dort Rückmeldung bekommen, das fand ich wieder sehr positiv.“

### 2.3.7 Struktur der Fortbildung:

Eine weitere wichtige Bedingung für erfolgreiches Lernen war in den Augen der Teilnehmenden der *Wechsel zwischen theoretischen Inputphasen, den Praxisphasen und den sich daran anschließenden Reflexionsphasen*. In den Praxisphasen konnten die Teilnehmenden die neuen Themen handelnd ausprobieren und Rückmeldung von anderen Teilnehmern bekommen.

„Dieses Ausprobieren musste nicht perfekt sein, (...) Fehler dürfen gemacht werden. (...) Ich erhalte eine Rückmeldung über das, was ich ausprobiert habe an den Praxisberatungstagen. Und es war sehr hilfreich, sehr ermutigend, weil sonst immer dieser Absolutheitsanspruch herrscht: Ich bekomme etwas vermittelt und danach muss ich es können. Und da ich es in der Regel danach nicht sofort ausprobiere, bin ich frustriert, lass es lieber. Hier kann ich ausprobieren, krieg eine Rückmeldung, kann variieren, wieder neu ausprobieren.“

„Diese Praxistage zwischen den Fortbildungen (...) halte ich für eine ganz wichtige Geschichte, sich da mit Kollegen konkret über Unterrichtsversuche oder Ergebnisse auszutauschen. Das fand ich sehr gut.“

„Ich denke, es wären da (als positiv für den Lernerfolg) zu nennen die reflexiven Phasen innerhalb des Seminars. Das heißt, dass ich immer wieder darauf zurückgeworfen wurde zu schauen, wie ist es denn bei mir. Welche Erfahrungen habe ich gemacht? Wie passt das zu dem, was ich neu gehört habe?“

### 2.3.8 Lernform:

Am häufigsten genannt und von den Teilnehmenden offenbar auch mit einer besonderen Bedeutung versehen, war das in dieser Fortbildung angeregte *Lernen durch Konfrontation und Verunsicherung*. Indem die Teilnehmenden in konflikthaltigen Situationen versetzt wurden, in denen sie neue Lösungen finden

mussten, wurden offensichtlich alte beliefs erschüttert und nach Auskunft der Teilnehmenden tatsächlich etwas in Bewegung gebracht.

„Und ich kann mich an eine schöne Situation erinnern, wo es um Zielorientiertheit und Prozessorientierung und diese inneren Klärungsprozesse bei mir ging und wo es so richtig ans Eingemachte ging. Und ich dann da saß, eigentlich auch sehr konfus, und noch nicht so richtig den Lösungsweg für mich hatte.“

„Es war schon für mich wichtig, dass es immer was Konfrontatives hatte, also was Provozierendes. Also sowohl dieses Anfassen von der eigenen Praxis her wie auch die neuen Inhalte.“

„Ja, es kommt dadurch einfach etwas in Bewegung. Ich halte inne und gerate jetzt in Konfrontation mit etwas, (...) mit dem ich nicht gerechnet habe. Und stehe dann wirklich an der Stelle: Ja, was mach ich denn jetzt, wie geh ich denn damit um und wie geht es denn jetzt weiter?“

„Phasen, wo ich ein Stück weit in der Verwirrung steckte, das waren eigentlich die fruchtbarsten.“

„F. Zaugg (der Fortbildner – G.S.) hat uns immer wieder Konfrontationen ausgesetzt. Und hat uns auch regelrecht in diesen Konfrontationen gelassen und hat uns (dann aber) die Chance gegeben, da wieder raus zu kommen, das wieder zu klären.“

## 2.4 Zusammenfassung und Kommentar

Die Befragten schätzten den persönlichen Bezug zur Themenstellung, den sozialen Kontext sowie das günstige Lernklima als wichtige Gelingensvoraussetzung für ihren Lernprozess. Der persönliche Zugang zu der Themenstellung wurde den Teilnehmenden durch das spezielle Konzept der Fortbildung erleichtert: Eine Mischform zwischen klaren inhaltlichen, methodischen und aufs Ziel bezogenen Vorgaben, und Freiräumen, die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zur Verfügung gestellt wurden für selbstbestimmtes und selbstverantwortetes Lernen und Arbeiten.

Die Auswahl von speziellen Themen aus dem eigenen Arbeitskontext erhöhte die Motivation der Teilnehmenden und begünstigte so das Lernen. Das „Andocken“ der Fortbildungsinhalte an den persönlichen Voraussetzungen kann ebenfalls als günstige Ausgangsbedingung für gelingendes Lernen betrachtet werden. Zusätzlich erleichterte die Übereinstimmung von Form und Inhalt die Übertragung der Fortbildungsinhalte auf den eigenen Unterricht.

Die *Wichtigkeit des sozialen Kontextes* für erfolgreiches Lernen wird auch von lernpsychologischer Position aus bestätigt: Lernen als individueller Akt der häufig in einem sozialen Kontext stattfindet, der nicht ohne Einfluss auf den individuellen Prozess bleibt (Beck 1997). Insofern kommt der Lerngruppe allgemein und der Zusammensetzung der Gruppe speziell eine große Relevanz zu. Die Auseinandersetzung mit den Auffassungen der anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, deren Feedback zum eigenen handelnden Ausprobieren fördert ebenso den eigenen Lernprozess.

Auch die Faktoren *Lernklima und Atmosphäre* sind in ihrer Rolle für gelingende Lernvorgängen nicht zu unterschätzen und werden von Erkenntnissen der Klimaforschung ausdrücklich unterstützt (Eder 2001).

Als ebenso gewinnbringend erwies sich in der Auffassung der Teilnehmenden die *Kohärenz von Inhalt und Methode*. Die zu den Inhalten passenden Metho-

den der Vermittlung erleichterten den Lernvorgang, erhöhten das Resultat und stellten eine erste Situierung des Inhalts dar.

Ausdrücklich bestätigt wurden die *Methoden Lerntagebuch*, *Lernjournal* und *dialogisches Lernen* und als erfolgreiche Lernmethoden gewertet, die in den individuellen Lernprozessen die Reflexion und Metakognition sicherstellten und die dann zu einem späteren Zeitpunkt auch im eigenen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern weitergeführt wurden.

Ein weiteres zentrales Element für den Erfolg der Fortbildungsmaßnahme sahen die Teilnehmenden in der Struktur dieser Fortbildung, speziell dem Wechsel zwischen den *theoretischen Input-Phasen*, den *Praxisphasen*, in denen ausprobiert werden konnte, und den darauf folgenden *Reflexionsphasen*. Diese konkrete Feingliederung der Veranstaltung entspricht in hohem Maße den einzelnen Etappen eines individuellen Lernprozesses auf dem Weg zur Professionalisierung. Die Anwendungsorientierung, die durch die Praxisphasen gewährleistet wird, sichert nach lernpsychologischen Grundsätzen nachhaltiges Lernen.

Das wichtigste Merkmal, das von den Teilnehmenden als solches häufig genannt wurde, war die in dieser Fortbildung praktizierte Lernform: *Lernen durch Konfrontation und Verunsicherung*. Bei dieser Methode handelt es sich um eine Lernform, die konstruktivistische Grundsätze berücksichtigt (Reich 2002). Bevor neue Unterrichtsskripte und Verhaltensweisen anstelle der alten entstehen können, müssen erst die alten erschüttert („dekonstruiert“) werden. Solche Lernformen in der Lehrerfortbildung anzuwenden, wird von der Lehrerprofessionsforschung ausdrücklich bestätigt:

„Es geht dabei um die fortlaufende Irritation impliziten Wissens durch Versprachlichung, um seine Überführung in explizite subjektive Theorien und um Konfrontation mit alternativen Perspektiven. ... In dem Maße erst, in dem Lehrer angeregt sind, ihr impliziertes Wissen zu explizieren, kann das Ausmaß seiner Schematisierung bewusst werden; in dem Maße schließlich, in dem dies im kollegialen Vergleich mit den Problemdefinitionen und Interpretationsschemata anderer Lehrer geschieht, kann deutlich werden, dass es dazu Alternativen gibt.“ (Neuweg 2002, S. 26)

Ein größerer Teil der hier angeführten Gelingensfaktoren sind auch schon Bestandteil der von *Lipowsky* erstellten Merkmalsliste (vgl. in diesem Text). Andere Faktoren, die von den Interviewten genannt wurden, finden bei ihm keine Erwähnung. Dazu gehören neben den Merkmalen *Atmosphäre* und *Lernklima* vor allem die *methodischen Aspekte*, wie Übereinstimmung von Inhalt und Methode sowie die Methode *Lerntagebuch*. Bemerkenswert ist, dass in *Lipowskys* Merkmalsliste Grundprinzipien der Lehr-Lern-Forschung wenig berücksichtigt werden und keine Aussagen zu den, für Fortbildungen geeigneten *Lernformen* in gemacht werden. Die in Beurteilen und Fördern eingesetzte Lernmethode, durch Verunsicherung und Irritation einen Lernprozess in Gang zu bringen, wird lernpsychologisch (Konstruktivismus) und von der Professions- theorie gestützt und von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als Gelingensfaktor ausdrücklich bestätigt. Sie scheint offenbar ein erfolgreicher Weg zu sein, an die, für das Unterrichtsverhalten entscheidenden beliefs vorzudringen. Eine Berücksichtigung dieser Merkmale in der konzeptionellen Planung und Weiterentwicklung von Fortbildungsveranstaltungen in der 3. Phase scheint auf der Grundlage dieser Evaluationsergebnisse geboten. Inwieweit die hier ermittelten Gelingensmerkmale reproduzierbar und prinzipiell verall-

gemeinerbar sind, wäre durch weitere, ggf. auch quantitativ ausgerichtete empirische Untersuchungen zu belegen

## Literatur

- Altrichter, Herbert 2002: Aktionsforschung als Strategie zur Förderung professionellen Lernens. In: Georg Breidenstein u. a. (Hg.): Forum qualitative Sozialforschung, 2. Opladen: Leske und Budrich, S. 192-220
- Bauer, Karl-Oswald 1998: Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44, 1998, 3, S. 343-353
- Beck, Erwin u.a. (Hg.) 1997: Lernkultur im Wandel, S. Gallen: UVK
- Eder, Ferdinand 1996: Schul- und Klassenklima, In: D.H.Rost (Hg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, S. 578-585, Weinheim: Psychologie Verlags-Union
- Gräsel, Cornelia u. a., 2004: Lehrerfortbildungen und ihre Wirkungen auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und die Unterrichtsqualität. In: Doll, Jörg; Manfred Prenzel (Hg.): Bildungsqualität von Schule, S. 133-152, Münster: Waxmann,
- Haenisch, Hans 2004: Was Lehrkräfte benötigen, um ihren Unterricht zu verändern, Landesinstitut für Schule. Soest (Ms.)
- Haenisch, Hans 2005: Unterrichtsentwicklung – was heißt das? Landesinstitut für Schule. Soest (Ms.)
- Heran-Dörr, Eva; Joachim Kahlert, Hartmut Wiesner 2007: Lehrerfortbildung zwischen Theorie und Praxis. Erfahrungen mit einem unterrichtsbezogenen Konzept. In: Die Deutsche Schule, 99, 2007, 3, 357-366
- Koch-Priewe, Barbara 2002: Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 2002, 1, S. 1-21
- Kolbe, Fritz-Ulrich. 2004: Verhältnis von Wissen und Handeln. In: Sigrid Blömeke u. a. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung, S.206-230, Kempten: Westermann
- Lipowsky, Frank 2004: Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? In: Die Deutsche Schule, 96, 2004, 1, S. 1-22
- Messner, Rudolf 2001: Szenarien zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung. In: Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung, 2.Jg., 2001, 2, S. 10-19
- Neuweg, Hans-Georg 2002: Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des implizierten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 2002, 1, S. 10-29
- Nölle, Karin 2002: Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 2002, 1, S. 48-64
- Reich, Kersten 2002: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied: Luchterhand
- Schmidt, Christiane 1997: „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Barbara Friebertshäuser, Anette Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 544-568
- Terhart, Erhart 1996: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Arno Combe, Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt: Suhrkamp, S. 448-469
- Terhart, Erhart 2003: Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 3, 2003, S. 8-19
- Wahl, Diethelm 2006: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

*Gabriele Schreder*, geb. 1953, Dr., Studienrätin und langjährige Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg, derzeit Koordinatorin am Institut für Qualitätsentwicklung in Wiesbaden, Arbeitsgebiet: Lehren und Lernen; Unterrichtsqualität;

Anschrift: Renthof 16, 35037 Marburg

Email: G.Schreder@iq.hessen.de